



Hur kan man utvecklas i ett bra lärarsamarbete och vilka konsekvenser får detta för lärarens kompetens?

Wiola Sirland

PFF-3602 Masteroppgave i aksjonslaering

Institutt for pedagogikk og aksjonslaering

Universitetet i Tromsø

Hösten 2008

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING

1.2 Syfte

1.3 Problemformulering

1.4 Bakgrund

1.5 Skolan

2. TEORIER

2.1 Vad är samarbetskultur?

2.2 Vad säger läroplanen om samarbete?

2.3 En lärarroll i förändring och med nya uppdrag

2.3.1 Varför förändras lärare?

2.3.2 Professionalisering och intensifiering på ett kollektivt plan

2.4 Lärarprofessionalism

2.5 Lärarkompetens

2.6 Skolkultur

2.6.1 Skolkulturbegreppet

2.6.2 Olika skolkulturer

2.6.3 Lärarnas sociala liv

2.6.4 Skolororganisationens form

2.6.5 En önskvärd skola

2.6.6 Granska den egna skolan

2.7 Litteratur

3. AKTIONSFORSKNING/AKTIONSLÄRANDE OCH METODER

3.1 Vad är aktionsforskning?

3.2 Vad är aktionslärande?

3.3 Likheter och skillnader mellan aktionsforskning och aktionslärande

3.4 Aktionsforskarrollen

3.5 Etiska spelregler

3.6 Metoder

3.6.1 Samtalet som redskap

3.6.2 Intervjun

3.6.3 Observation

3.6.4 Reflektion och loggboksskrivande

3.6.5 Loggbok i bilder

4. AKTIONEN

4.1 Planläggning

4.2 Aktionslärandeprocessen

5. RESULTAT

5.1 Resultat av aktionslärandeprocessen

5.2 Hur framskred aktionen?

5.3 Vad var min roll?

5.4 Hur går vi vidare?

6. DISKUSSION

6.1 Vad har jag kommit fram till?

6.2 Hur gick det till?

6.3 Vad har vi lärt oss?

7. SAMMANFATTNING

KÄLLFÖRTECKNING

BILAGOR

1. INLEDNING

Att förbättra och förändra något är ingen ny företeelse för yrkesverksamma lärare. Sent 1880-tal skriver en ung lärarinna till en väninna:

”Denna stora humbug som kallas undervisning.”

Läraryrket hette Selma Lagerlöf och hon var missnöjd med slentrianen inom undervisningen och vill förnya pedagogiken skriver Karl – Olof Andersson i sin artikel ”Läraryrket som gav pedagogiken vingar”.

Selma Lagerlöfs tanke kunde lika gärna ha varit skriven av mig själv, när jag t.ex. är irriterad över att det är svårt att utveckla bestående samarbete med mina kollegor. Jag har förmånen att utöva ett av samhällets viktigaste yrken, men utvecklingen går väldigt långsamt. Det känns frustrerande ibland och då gäller det att inte misströsta utan se framåt och ta nya tag för att försöka påverka utvecklingen på skolan, där jag undervisar. Samarbete i pedagogiskt syfte är för mig en självklar del av läraryrket. Utifrån erfarenheter från min egen skoltid och som lärare under många år har insikten om samarbetets betydelse ur olika aspekter och vad som sker i mötet mellan lärare ökat mitt intresse för ämnet.

Mitt intresse för att utveckla samarbete grundar sig på fler aspekter. För det första har läraruppdraget förändrats på grund av förändringar i samhället, vilket innebär att jag skall utveckla mitt eget lärande. För det andra måste skolan som organisation utvecklas. För det tredje skall lärare undervisa för kunskapssamhället. Det svaga intresset mellan kollegor att samarbeta och rädslan/hindren att samverka över ämnesgränserna har också förvånat mig. Efter många yrkesverksamma år få förmånen att äntligen dokumentera en aktion känns väldigt stimulerande. ”Aktioner” har utförts tidigare, men någon kontinuerlig dokumentation har inte förekommit. Uppsatsen kommer att handla om mitt samarbete med två lärare på Södervärnskolan i Visby och vad som sker i detta möte. Syftet med min aktion är att få till stånd en förändring, som ger insikt om för- och nackdelar med att samarbeta. Det kan t.ex. innebära att vi tillsammans utarbetar en ämnesövergripande läsårsplanering i bild, svenska och naturorienterande ämnen, där det finns naturliga beröringspunkter.

1.2 Syfte

Min ursprungliga plan för aktionsprojektet var att få till stånd ett långsiktigt samarbete över ämnesgränserna tillsammans med lärarna i naturorienterande ämnen. Med hänsyn till mina erfarenheter från gemensamma konferenser insåg jag, att jag blev tvungen att avgränsa mitt samarbetsprojekt. Jag valde att arbeta tillsammans med de lärare i naturorienterande ämnen, som undervisade de elever som ingick i mina undervisningsgrupper i bild och svenska.

Under en diskussion med en kollega i svenska bestämde vi att ett samarbete skulle inledas, samtidigt som samarbetet med lärarna i naturorienterande ämnen.

Syftet med de olika samarbetetsprojekten var att förtydliga kulturen som finns idag om samarbete på skolan och starta diskussioner kring hur det skulle kunna fungera och att vi tillsammans kunde påvisa för kollegor på skolan att det är utvecklingsfrämjande.

Begreppet utvecklingsfrämjande kommer att presenteras närmare i resultatavsnittet.

Syftet med rapporten är inte enbart att dokumentera aktionen och vad jag har kommit fram till för min egen del, utan jag har dessutom ett ansvar att sprida kunskapen vidare, som aktör i aktionslärande.

Min förhoppning i ett vidare perspektiv var att få kollegor, som inte ingick i projektet, att inse att samarbete är en styrka. Tillsammans kan vi uppnå mycket mer, än vad jag som enskild pedagog kan. Genom mötet mellan människor, som arbetar tillsammans, diskuterar, har reflekterande samtal etcetera uppstår och utvecklas något, som jag var intresserad av. Jag har valt att benämna det som kompetens. Vad menas med kompetens och var/när/hur kan man utveckla det och ta tillvara kunskapen? Kompetensbegreppet presenteras närmare i resultatavsnittet.

1.3 Problemformulering

Jag har arbetat utifrån följande frågeställning:

Hur kan man utvecklas i ett bra lärarsamarbete och vilka konsekvenser får detta för lärarens kompetens?

Att försöka förklara betydelsen av kompetens medför ett antal underfrågor:

Vad menas med kompetens? Var utvecklas kompetens?

När eller i vilka sammanhang utvecklas kompetens? Hur och på vilket sätt kan kompetens utvecklas?

Kompetens kan beskrivas som en förmåga, som en enskild person besitter, t.ex. att kunna urskilja och värdera andras behov och intentioner.

Kompetens och samarbete är centrala begrepp i min problemformulering och i definition var för sig, samt i kombination med varandra.

Varför är min problemställning viktig och relevant i dagens skola? Det finns flera orsaker till att lärares kompetens måste utvecklas. För det första med hänsyn till ett individuellt perspektiv, eftersom läraruppdrag har förändrats och lärarna själva måste ta del i ett livslångt lärande på grund av förändringar i samhället, nationellt och internationellt. För det andra med utgångspunkt i ett organisationsperspektiv, av den orsaken att skolan som organisation ständigt måste utvecklas. För det tredje ur ett samhällsperspektiv, eftersom samhället framför krav på en annan kategori av lärare än tidigare. Lärarna skall undervisa för kunskapssamhället.

”Ett kunskapssamhälle är ett lärande samhälle. Om lärarna inte förstår kunskapssamhället, kan de inte förbereda eleverna för det” (Hargreaves, 2004).

Kunskapssamhället fungerar med hjärnkraft – kraften att tänka, lära och skapa nytt. Enligt min mening står aktionslärande som metod för denna kraft.

1.4 Bakgrund

De senaste trettiotvå åren har jag arbetat på Södervärnskolan i Visby på Gotland och mestadels undervisat i bild och svenska i årskurs 7 -9. Att arbeta på Södervärnskolan har varit både inspirerande och ibland betungande, eftersom vi under många läsår haft över 500 elever och skolan är byggd för cirka 400 elever. Detta har ibland inneburit organisatoriska svårigheter för samarbete bland annat på grund av ett no-schema, som till stor del var styrt av tillgången på lektionssalar. No-schema kommer att exemplifieras i avsnittet om aktionslärandeprocessen.

Under mina yrkesverksamma år som lärare har jag haft möjligheten att kompetensutbilda mig kontinuerligt i bild och svenska, samt övergripande ämnen, såsom betyg och bedömning etcetera. Utifrån dessa teoretiska och praktiska studier, samt möten med pedagoger i olika sammanhang, har jag alltid funderat över det svaga intresset mellan kollegor att samarbeta och ”rädslan/hindren” att samverka över ämnesgränserna. Samverkan mellan olika ämnen har alltid haft prioritet i min planering och jag har haft ganska många samarbetsprojekt under årens lopp. Tyvärr har det aldrig blivit någon bestående samverkan av olika skäl.

Min egen skoltid, lärarutbildning och trettio års erfarenheter av undervisning i bild och svenska färgar ingångspunkterna, när jag skall påbörja mitt undersökningsområde.

Kunskaper om kompetens och samarbete bygger på mina tidigare teoretiska studier, som t.ex. aktionsforskning, samt praktiska erfarenheter, som jag har efter många år som pedagog. Dessa kunskaper av teori och praktik ger mig styrkan och tryggheten att våga påbörja ett förbättrings- eller förändringsarbete. De praktiska erfarenheterna varierar beroende på skola, antal år i yrket etcetera, samt att den sociala bakgrunden färgar även sättet att närma sig problemställningen. Dessa aspekter måste man ha kunskap om och beakta, när man startar ett forskningsområde.

Min avsikt med studierna i aktionslärande och aktionsforskning var genomföra ett konkret förändringsarbete, genom att tillsammans med olika kolleger arbeta fram en långsiktig planering av samarbete mellan olika ämnen. Under ”resans gång” har det skett förändringar i skolans verksamhet, som jag kommer att beskriva i avsnittet om skolan. Dessa förändringar har påverkat min aktion både positivt och negativt, som jag kommer att belysa i resultatavsnittet. Dessutom har min undervisningssituation förändrats. Under de senaste tio åren har jag undervisat i bild och svenska, men under höstterminen 2007 blev jag av skolledningen tillfrågad om jag kunde tänka mig att överta ansvaret för skolans undervisningsbibliotek, vilket innebar en halvtidstjänst i biblioteket, upphandling av förbrukningsmaterial etcetera, samt inköp av skönlitteratur och faktaböcker tillsammans med skolans biblioteksassistent. Efter några veckors betänketid godkände jag erbjudandet. Det var en genomtänkt förändring av skolledningen, som jag kommer att beskriva ytterligare i diskussionsavsnittet.

Förändringen av undervisningssituationen innebar att jag från och med vårterminen 2008 undervisade endast två klasser i bild och svenska i årskurs 8 och 9, samt en grupp i språkvalet engelsk/svenska i årskurs 7. Resterande arbetstid var jag läraransvarig för skolans undervisningsbibliotek och arbetade tillsammans med skolans biblioteksassistent.

1.5 Skolan

Södervärmskolan är en av två grundskolor för årskurs 7-9 i Visby på Gotland och har i dagsläget ca 400 elever och är organiserad i fyra arbetsenheter.

Inför skolstarten höstterminen 2007 förändrades skolans ledning. Skolans rektor är densamme som tidigare, men den biträdande rektorn ersattes av två personer.

Den biträdande rektorstjänsten utökades med 30 % och rektorerna hade skilda arbetsuppgifter. En biträdande rektors ansvarsområde är de löpande händelserna, samt

akutinsatser etcetera. Den andre biträdande rektorn ansvarade för den pedagogiska utvecklingen på skolan.

Skolans personal hade under en längre tid inte varit tillfredställd med den pedagogiska utvecklingen på skolan. Den hade fungerat utifrån ett individuellt perspektiv, men inte ur organisatorisk synvinkel. Den tidigare biträdande rektorn hade haft det som sitt ansvarsområde, men tiden har inte alltid räckt till. Nuvarande lösning välkomnades av personalen på skolan och initierades av skolans rektor.

Höstterminsstarten på Södervärnsskolan började med att den biträdande rektorn med pedagogiskt ansvar gav personalen en introduktion om Vad säger forskningen - om framgångsfaktorer för skolutveckling? Vad innebär det för Södervärnsskolan?

Med dessa frågeställningar ville hon få personalen att tänka till och fundera över hur skolan skulle kunna utvecklas och bli en framgångsrik skola. Detta var en utmaning att beakta, eftersom elevantalet minskar och vi "slås" om eleverna med två friskolor, som finns i Visby.

Personalens arbetsuppgift under höstterminen var att läsa "Ledarskap i klassrummet" av John Steinberg och sedan utföra två auskultationer inom den egna arbetsenheten med "glasögonen" ledarskap i åtanke. Efter auskultationerna lämnades en utvärdering, som lämnades till berörd rektor, som sammanställde utvärderingen.

Skolledningen besökte lärare under lektioner och hade uppföljande samtal om planering, undervisningsmetoder etcetera.

Under vårterminen fortsatte detta arbete och auskultationerna skulle bedrivas hos kolleger i andra arbetsenheter. Den biträdande rektorn med pedagogiskt ansvar ville få igång en pedagogisk diskussion på skolan. Auskultationerna skulle vara inledningen till den pedagogiska diskussionen, genom att tala med någon om det man har sett i klassrummet av ledarskap och fungerande grupper.

Auskultationerna mellan lärare och klassrumsbesök av skolledningen kommer att fortsätta kommande läsår, men i vilken form är ännu inte fastställt.

Ämnesgrupperna fick i uppgift att skapa funktionella verktyg av kursplanens mål, anpassade för elever och föräldrar. De funktionella verktygen blev matriser, som skall användas av elev och lärare i det dagliga skolarbetet, med elev, föräldrar och lärare under utvecklingssamtal och i arbetet med individuella utvecklingsplaner.

Det är en spännande utveckling och enligt Tom Tiller: "Att vara en fluga i taket" i sin egen skola skulle vara intressant.

Auskultationerna medför förhoppningsvis att lärarna reflekterar över andras och sin egen undervisning och inser att det finns beröringspunkter, som kan utnyttas i ett samarbete. Enligt min mening förekommer det olika skolkulturer på Södervärnskolan. Särbokulturen är den allmänt rådande kulturen, men den individualistiska förekommer också. Skolan har haft flera utvecklingsprojekt och ett bestående projekt är skolans undervisningsbibliotek, som anses vara skolans hjärta. Samarbete mellan bibliotekspersonalen och lärarna i svenska har förekommit under många år och består av bland annat bibliotekskunskap och presentation av skönlitteratur.

2. TEORIER

Teoriavsnittet behandlar teorier utifrån problemställningens forskningsfält, som innebär forskningsrön om samarbete, lärarsamarbete, lärarrollen, lärarprofessionalism, lärarkompetens, skolkultur och aktionsforskning. Mitt val av teorier grundar sig i första hand på att försöka besvara min problemställning med teorier och aktuell forskning i ämnet. Givetvis har erfarenhet som yrkesverksam lärare, teoretiska studier i ämnet, samt kunskapen om den förändrade lärarrollen och den politiska/fackliga diskussionen som förekommer i Sverige angående profession och legitimation haft inverkan på mina val av teorier.

2.1 Vad är samarbetskultur?

Att kunna utveckla ett varaktigt samarbete mellan några av mina kollegor är grundtanken i min aktion och innebär för mig att man tillsammans kan utföra mer, än vad man kan göra enskilt. Den naturliga frågan i detta sammanhang blir följande: Varför är det så svårt att utveckla ett bestående samarbete mellan pedagoger?

Att samarbeta är en ganska ovanlig kultur i de högre årskurserna i grundskolan. Den samarbetande kulturen kännetecknas av samarbete, flexibilitet och framförhållning. Enligt Hargreaves (1998) inleder och driver lärarna själva förbättringar av undervisningen på skolan. Denna kultur utvecklar den egna yrkesrollen, eftersom samarbetande relationer uppstår och dessa är en av grundförutsättningarna för att utveckla den egna yrkesrollen. Samarbetet sätter sin prägel på hela arbetet och underhålls fortlöpande i kommunikation mellan lärare. Det är oftast svårt att förutse resultatet av utvecklingsarbetet, eftersom kontakterna mellan kolleger utformas emellan arbetsgrupper och uppslag sker spontant mellan olika delar av verksamheten.

Att kunna utveckla den egna yrkesrollen genom samarbete, utföra förbättringar av undervisningen etcetera, borde vara varje lärares ledstjärna, eftersom läroplanen föreskriver samverkan.

2.2 Vad säger läroplanen om lärarsamarbete?

Läroplanen har tydliga direktiv om att samverkan mellan lärare skall ske

”Alla som arbetar i skolan skall samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande” (Lpo 94, 2.2 Kunskaper, Riktlinjer).

Lärarsamarbete är ett närmare samarbete mellan lärare än vad arbetslagsarbete är. Det vill säga två lärare arbetar tillsammans och har ett gemensamt ansvar över

undervisningssituationen i en klass eller flera klasser. Huvudansvaret för enskilda elever kan i ett lärarsamarbete delas upp mellan lärarna. Planering, analys och utvärdering gör lärarna gemensamt. Vid utförandet finns möjlighet att dela upp elevgruppen mellan sig med olika undervisningsinnehåll. Ett vidgat lärarsamarbete kan ske över skolklassgränserna.

Att arbeta över ämnesgränserna innebär ett samarbete mellan olika ämnen, såsom bild, naturorienterande ämnen¹ och svenska. Kursplanerna i bild och naturorienterande ämnen har många beröringspunkter. De är laborativa ämnen med olika inslag av teori och arbetsområden med givna samhörigheter t.ex. reklam/bildanalys, fysik/ljus och färglära. Svenska samverkar alltid, eftersom det är vårt modersmål och i alla former av redovisning ingår svenska, som innefattar läsa, skriva, tala/lyssna och bild/film/teater.

I Lpo 94 (2.2 Kunskaper, Riktlinjer) föreskrivs att läraren skall

”samverka med andra lärare för att nå utbildningsmålen och organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang och får möjlighet att arbeta ämnesövergripande.”

Genom att utöka samarbetet ytterligare har jag dessutom valt att arbeta över ämnesgränserna. Arbeta över ämnesgränserna innebära i den här aktionen ett samarbete mellan olika ämnen, såsom bild, naturorienterande ämnen² och svenska. Kursplanerna i bild och naturorienterande ämnen har många beröringspunkter. De är laborativa ämnen med olika inslag av teori och arbetsområden med givna samhörigheter, t.ex. biologi/sex och samlevnad och reklam/bildanalys, fysik/ljus och färglära, teknik/konstruktion och funktion/design.

Svenska samverkar alltid, eftersom det är vårt modersmål och i alla former av redovisning ingår svenska, som innefattar läsa, skriva, tala/lyssna och bild/film/teater.

2.3 En lärarroll i förändring och med nya uppdrag

Lärarrollen har förändrats och på vilket sätt och varför har den omskapats?

Enligt Carlgren och Marton har inte bara utformningen av lärarens uppdrag förändrats, utan också dess innehåll. Lärarnas uppdrag har omformats från ett utbildnings- till ett bildningsuppdrag.

¹ naturorienterande ämnen i grundskolan i Sverige består av biologi, fysik, kemi och teknik.

² naturorienterande ämnen i grundskolan i Sverige består av biologi, fysik, kemi och teknik.

”De ska både göra uttolkningar av målen och utforma en verksamhet som möjliggör en utveckling i enlighet med målen” (Carlgren, Marton, 2002).

Hargreaves anser, att förändringsprocessen, när det gäller lärare och undervisning innehåller en systematisk ironi. Goda avsikter vänds hela tiden på ett irriterande sätt till dess motsats. Till och med de mest välmenande förändringsinstrumenten, som försöker visa respekt för lärares egen bedömningsförmåga, befrämja deras professionella utveckling och stödja dem i deras ansträngningar att bygga upp en professionell yrkesmiljö, skapar ofta bara nya problem på grund av att de tvingas in i mekanistiska modeller eller kvävs av hämmande styrning och kontroll (Hargreaves, 1998).

Orsaken till denna förändringens ironi enligt Hargreaves ligger i den större samhälleliga kontext som skolan fungerar inom eller är en del av. Det grundläggande problemet är motsättningarna mellan två starka krafter, den allt mer postindustriell, postmodern värld³ mot ett modernistiskt⁴, monolitiskt⁵ skolsystem.

En postindustriell, postmodern värld karaktäriseras av, ett allt högre förändringstempo, en intensiv komprimering av tid och rum, kulturell mångfald, teknologisk komplexitet, nationell ovisshet och vetenskaplig osäkerhet.

Ett modernistiskt, monolistiskt skolsystem fortsätter att arbeta utifrån starkt otidsenliga mål och inom ogenomträngliga och föga flexibla strukturer

När skolan inte kan stå emot förändringskraven och uppriktigt försöker anpassa sig, sker det med hjälp av en administrativ apparat, som är tungrodd, ohanterlig och avspeglar sig på olika sätt i undervisningen

För många administrativa förändringsinstrument kan sluta med att de inte bara skadar lärarens egna önskemål om undervisningen, utan även själva glädjen i att undervisa och det resulterar i att läraren inte längre undervisar med själ och hjärta.

Utifrån denna kännedom inser man att lärarrollen är under ständig förändring. Lärarrollen påläggs ideligen nya arbetsuppgifter, som till exempel det senaste i Gotlands Kommun.

En lärare i nästan varje ämne på Södervärnskolans har kontoansvar för tilldelade medel i internbudgeten, vilket innebär attestering av fakturor i Economa Faktura, som är en portal

³ **postindustriell, postmodern värld**, som avser tiden när industrialismen spelat ut sin roll (Bonniers svenska ordbok)

⁴ **modernistiskt**, modern företeelse (Bonniers svenska ordbok)

⁵ **monolitiskt**, (bildl.) ensidig, blockartad (Bonniers svenska ordbok)

i Internet. Detta innebär mer administrativt arbete för ämnesansvarig lärare, samtidigt som den ”gamla” rollen inte förändras alls för att ge utrymme åt den nya.

2.3.1 Varför förändras lärare?

Lärare förändras faktiskt och vad är det som i grunden driver eller inspirerar lärare till att förändras eller inte förändras (Hargreaves, 1998)?

I motsättningarna mellan modernitet och postmodernitet som lärare och skolledare kan hitta eller förkasta utmaningar som förändringarna utsätter dem för. Det är i brytpunkten mellan dessa motsättningar en omstrukturerad skola kan förverkligas och skapa möjligheter till en positiv förändring, eller bli en tillbakagång och olägenhet. Enligt Hargreaves är det här kampen om lärarens professionalitet kommer att vinnas eller förloras. Hargreaves menar

”att professionalitet är utövandet av en klok och självständig bedömningsförmåga i de situationer som lärarna själva har störst insikt om”.

Kärnpunkten för varje förändring för de flesta lärare är frågan om det går att genomföra i praktiken och grundar sig på en stark känsla för vad som fungerar och inte fungerar, vilka förändringar som går att genomföra och vilka som inte går att genomföra, för just denna lärare i just detta sammanhang. Frågan om genomförbarhet innehåller lösningar av sammansatta och starka kombinationer av målsättningar, personliga faktorer, politik och begränsningar i arbetsmiljön. Utifrån dessa ingredienser och känslan för genomförbarheten som lärarens egen önskan om förändring antingen utvecklas eller bromsas (Hargreaves, 1998). Det gäller att engagera lärarna i förändringsprocessen och få dem att känna att de i högre grad äger förändringarna, större möjligheter att utvecklas i sitt yrke, skapa miljöer för samarbete och ständig kvalitetshöjning. Den grundläggande önskan om eller lusten att undervisa har en framträdande roll i lärarnas förändringsprocess, eftersom den lustfyllda önskan är själva kärnan i all god undervisning.

”Hos framstående och speciellt kreativa lärare är lusten kopplad till självförverkligande, intensiva insatser, genombrottsupplevelser, närhet till medmänniskor, ja en kärlek till dem.” (Hargreaves, 1998)

2.3.2 Professionalisering och intensifiering på ett kollektivt plan

Vad kommer begreppen professionalisering och intensifiering att innebära för lärarna på det kollektiva planet?

Professionalisering enligt Hargreaves (1998) syftar på de förändringar och den utbredning av lärarens roll, som är ett uttryck för professionalitet, att undervisningen har blivit en mer komplex och kvalificerad aktivitet, att lärarna intar allt mer olika ledarroller, blir samarbetspartners med sina kolleger, deltar i gemensamma beslutsprocesser och fungerar som handledare inom sina egna expertområden.

Intensifiering enligt Hargreaves (1998) syftar på att lärarnas arbete beskrivs som allt mer intensivt, ger ökad press, skapar ständiga innovationer, samt arbetsvillkor, som inte håller jämna steg med förändringstakten.

Är professionaliseringsretoriken bara något som får lärarna att anpassa sig till sin egen utsugning eller kan de påverka den?

Lärare kan påverka professionaliseringen genom att bl.a. samarbeta och ta vara på varandras kunskaper, idéer och erfarenheter. Arbetsbelastningen minskar och genom samarbete klarar lärare bättre den ökade pressen och de ständiga innovationerna, eftersom samarbete skapar gemensamma strukturer och strategier för att nå skolans uppsatta mål.

Lärarna själva som social grupp utvecklar främst samarbetskulturer. Genom en bra schemaläggning kan man skapa förutsättningar för samarbete (Hargreaves, 1998).

Carlgren och Marton förespråkar en annan framkomlig väg att påverka lärares professionalisering, nämligen att problematisera det som är givet och börja tala om det professionella objektet, som för samma lärararbets två sidor, det intentionella och det betvingade. Det innebär följande:

”Det som idag är implicit i lärarnas handlingar skulle formuleras och göras explicit”
(Carlgren, Marton, 2002).

Enligt Hargreaves (1998), som refererar till Ron Wideman förändras tradition före övertygelse endast när förändringar påtvingas utifrån, annars förändras tradition och övertygelse samtidigt i en gemensam växelverkan. Lärarna, mer än alla andra, är nyckeln till förändring i skolan.

Lärarna anses vara nyckeln till förändring av skolan. Varför föräras inte lärarna villkor och verktyg, så att de kan påverka den egna professionen och vad innebär denna profession?

2.4 Lärarprofessionalism

Vad innebär lärarprofessionalism? Carlgren och Marton (2002) refererar till den klassiska sociologiska definitionen, som säger att profession

”är ett yrke som framförallt kännetecknas av en teoretisk kunskapsbas, lång utbildning, autonomi⁶ i yrkesutövandet, kontroll över vilka som släpps in respektive utesluts ur kåren, kontroll över kunskapsutvecklingen inom yrket (yrkesmonopol) och etiska regler.”

Det är tveksamt om läraryrket är eller någonsin har varit en profession utifrån denna definition.

Thomas Englund (2004) anser att professionsbegreppet inte har någon enhetlig innebörd och att tolkningen används av olika grupper för att nå olika syften. Därför påpekar Englund att innebörden av professionsbegreppet bör preciseras och väljer att göra följande distinktion.

Professionaliseringen uttrycker en yrkesgrupps historiska och sociala strävanden efter position och status i ett samhälle och professionaliseringen är framförallt ett mått på en yrkesgrupps samhällliga styrka eller auktoritet. Preciserat innebär det följande:

Det är ett sociologiskt begrepp och säger i realiteten ingenting om yrkets inre kvaliteter, men det är ett uttryck för yrkets symboliska styrka och eventuella exklusivitet mätt i status etcetera. Professionen skyddas genom organisationen, autonomi över kunskapsområde och teori, samt ett visst ansvar. Yrkesgruppen har en professionell etik och de har professionella klienter.

Professionalismen däremot fokuserar yrkesgruppens interna kvalitet, vad för slags egenskaper och tillägnade förmågor – vilken kompetens – som krävs för att utöva yrket framgångsrikt (vilket i sista hand givetvis bedöms av externa krafter) och här pågår också en ständig diskussion om professionalismens kärna. När det gäller läraryrket väljer Englund att benämna professionalismen som det pedagogiska projektet: De önskvärda elementen i yrkets verkliga utövning och vilken faktisk kompetens som krävs.

Utifrån denna distinktion frågar sig Englund om inte kompetensbegreppet lämpar sig bättre för denna diskussion än professionsbegreppet, men ha i åtanke att den interna kvalitén, lärarprofessionalismen, alltid samspelar med professionaliseringen, eftersom professionernas auktoritet grundar sig på en samhälllegitimitet.

⁶ **autonomi**, självstyrelse (Bonniers svenska ordbok)

”Det är också i perspektivet av denna ständigt pågående definitionsstrid som professionsbegreppet kan få sin dynamik men tyvärr också, vid ojämna styrkeförhållanden, blockera en förändring och utveckling.” (Englund, 2004)

Jag anser att Englunds fråga är befogad och väljer att använda kompetensbegreppet, när jag kommenterar nästkommande syn på hur vi kan tillägna oss en profession. Enligt Lärarförbundets kongressbeslut 2004 är vägar till yrkesutveckling och profession följande:

- erövra och utveckla ett eget forskningsfält angående frågor kring vårt arbete och lärande
- lärarna själva tar ansvar för att professionsutvecklande forskning kommer till stånd
- att teorier och modeller successivt utvecklas
- alla lärare har ett intresse av att ta del av ny kunskap som kan utveckla förståelsen för företeelse som vi möter i vardagsarbetet
- gemensamt yrkesspråk
- utvärdering som baseras på frågor och problem som lärarna själva formulerar om sitt arbete och om elevernas lärande
- lärarna ägnar sig åt strukturerad och systematisk reflektion som skapar en professionserfaren utvärdering och den utvecklar både skolan och yrket
- genomsyras av ett yrkesetiskt förhållningssätt
- de yrkesetiska principerna⁷ lägger grunden till för lärarnas anspråk på autonomi och ökat inflytande på yrket, samt stärker tilliten till lärare och skolledare
- medansvar för lärarutbildningen
- villkor för att utöva yrket – endast lärare som kan bära ansvaret för undervisningen och utvärderingen av elevernas kunskaper och färdigheter
- karriärmöjligheter –attraktivt att vara kvar i skolan och yrket för lärare som avlagt doktorsexamen
- olikhet driver utvecklingen – utnyttja mångfalden – naturligt att lärararbete utvecklas olika

Hargreaves (2004) anser att lärare bör undervisa för samhället i sin helhet och inte bara för kunskapsamhället och då krävs följande profession:

- utveckla en kosmopolitisk⁸ identitet, t.ex. utbildning om miljö och internationella frågor

⁷ de yrkesetiska principerna, <http://www.lararforbundet.se/>

- lärare bör inte ägna sig enbart åt fortlöpande lärande inom yrket, utan också sin egen och yrkesmässiga utveckling
- yrkesutveckling handlar om mer än att inhämta kunskap och kompetens
- yrkesutveckling handlar om en personlig väg för ökad yrkesintegritet och mänsklig mognad
- lärare har ett engagemang och arbetar tillsammans i långsiktiga samarbetsgrupper
- lärare utmanar varandra, som en omtänksam, professionell gemenskap med stabil trygghet, vilket innebär att medlemmarna kan hantera meningsskiljaktigheter som uppstår
- lärarna arbetar i team och grupper, där de kan pröva och bli effektiva genom att arbeta tillsammans med sina kolleger

Skall lärare kunna utveckla ovannämnda kompetenser enligt Lärarförbundet och Hargreaves krävs det flera praktiska åtgärder/vinster enligt min syn på kompetensbegreppet. Det kräver fler forskande lärare, lärarsamarbete etcetera. Ett utvidgat samarbete mellan lärare genererar en gemensam kompetens, som t.ex. att samordna och ta tillvara en rad läroprocesser.

Lärare som utvecklas personligt och professionellt skapar en stark känsla för sig själv som yrkesutövare och människor. De får en trygg identitetskänsla och klarar t.ex. av att utmanas, utvärderas av andra eller blir ombedda att arbeta med andra. De är tillfreds med sig själva, eftersom de har lika mycket självförtroende och öppenhet med vuxna som med barn i sina yrkesrelationer. Hargreaves (2004) anser vidare:

”Att nå detta mognadsstadium är en fråga om personlig utveckling, inte om formellt lärande och ännu mindre om fortbildning med fokus på statliga eller kommunala prioriteringar.”

Frågan om genomförbarhet är ett centralt begrepp och kontextbundet, när det gäller viljan till förändring hos lärare och grundar sig på känsla och erfarenhet för vad som är möjligt att genomföra och förändra. Tryggheten till det välkända överbygger ofta nyfikenheten för det okända.

⁸ **kosmopolitisk**, internationell (Bonniers svenska ordbok)

Det är omöjligt i dagsläget att beskriva en unison definition för lärarprofessionalism, men en möjlig grund för professionalisering av läraryrket enligt Carlgren och Marton (2002) är att följande förutsättningar uppfylls.

1. Det finns ett uppdrag som kräver kunskap som inte andra grupper har.
2. Lärarna, som yrkesgrupp har och uppfattar att de har den kunskapsbas som krävs.

Att omgivningen uppfattar att lärarna förfogar över sådan kunskap som krävs.

Allmänhetens förtroende för lärarnas yrkeskunskaper finns inte i dagsläget. Vilka förändringar/förutsättningar krävs för att uppfylla dessa krav? Genom att samarbete över ämnesgränserna och ge eleverna kunskap om helheten?

Sammanfattning

Det gäller att engagera lärarna i förändringsprocessen och få dem att känna att de i högre grad äger förändringarna, större möjligheter att utvecklas i sitt yrke, skapa miljöer för samarbete och ständig kvalitetshöjning. Den grundläggande önskan om eller lusten att undervisa har en framträdande roll i lärarnas förändringsprocess, eftersom den lustfyllda önskan är själva kärnan i all god undervisning.

”Hos framstående och speciellt kreativa lärare är lusten kopplad till självförverkligande, intensiva insatser, genombrottsupplevelser, närhet till medmänniskor, ja en kärlek till dem.” (Hargreaves, 1998)

Lusten att undervisa har en betydande roll i lärares förändringsarbete och dessa förmågor benämns som lärarkompetens. Men vad innebär lärarkompetens?

2.5 Lärarkompetens

Vad menas med lärarkompetens och på vilket sätt kan det skapas goda förutsättningar för att utveckla kompetensen?

Ordet kompetens sett på ett vedertaget sätt enligt Mikael Alexandersson är;

”att se kompetens som en förmåga, som enskilda personer besitter”

Alexandersson påvisar att kompetensen alltid har en riktning mot något, vilket innebär att; *Kompetenser kan således beskrivas som en relation mellan individ och uppgift.”* (Madsén (red), 1994)

Två centrala kompetensområden diskuteras enligt Alexandersson i detta sammanhang, nämligen den individuella kompetensen och den gemensamma kompetensen.

Den individuella kompetensen kännetecknas av individens upplevelse och erfarenheter av att räkna till i olika avseenden, förmåga att kunna urskilja och värdera andras behov

och intentioner, förmåga att utifrån en information kunna skapa begrepp, principer och modeller, samt testa vedertagna teorier

I den individuella kompetensen framträder ytterligare två färdigheter.

Kunskapsdimensionen, som beskriver olika fakta och kunskaper om samband och metoder. Färdighetsdimension, som ger erfarenheter och kunskaper via övning och praktisk tillämpning.

Den gemensamma kompetensen handlar om att samordna och tillvarata en rad läroprocesser, att skapa kunskapssökande allianser och skolans strategi eller organisatorisk kompetens. Sammanfattningsvis motsvaras den gemensamma kompetensen

”av skolans samlade förmåga att tillvarata den enskilde elevens förutsättningar, så att hon eller han på ett tillfredställande sätt utvecklas utifrån samhällets intentioner.”

(Madsén (red), 1994, sid163).

I regeringens proposition från 1999/2000 konstateras ett förändrat läraruppdrag, som hänger samman med förändringar i samhället, nationellt och internationellt. Detta innebär att lärarna själva måste ta del i ett livslångt lärande.

För att kunna förstå och hantera nya frågeställningar inom sina kunskapsområden krävs djupa och breda kunskaper inom ämnen och ämnesområden enligt propositionen. Vidare förespråkas en grundkompetens som alla lärare behöver och har utvecklat under sin lärarutbildning. Kompetensen är inte oberoende av kontext och situation och syftar på grundläggande frågor och problem, som alla lärare ställs inför oavsett läraruppdrag. Den skall även innefatta en förståelse för hur begrepp och principer inom skilda undervisningsämnen skall organiseras för att ett lärande skall ske.

För att vara en kompetent lärare krävs:

Kognitiv kompetens – intelligensens funktion. Vad som sker när vi lär oss, minns, tänker och löser problem (Maltén, 1995).

Kulturell kompetens – kunskap om andra kulturen än den ”svenska.

Kommunikativ kompetens – kommunikation är samspelet mellan människor. Det är få yrken, som är så beroende av kommunikation som läraryrket. En lärare med goda ämneskunskaper har ändå ingen nytta av dessa om de inte kan kommunicera (Maltén, 1995).

Kreativ kompetens – kännedom om andra idéer inom lärande, kan hantera dessa och har viljan att utveckla och prova nya metoder för att skapa en så god lärmiljö som möjligt (Kernell, 2002; Ekenberg och Hammenstig, 2007).

Kritisk kompetens – kunna reflektera, analysera sitt eget agerande och undervisning. Genom en kritisk inställning kan läraren utvecklas och förnya sig (Maltén, 1995).

Social kompetens – social-emotionell kompetens är att lära känna, förstå och intressera sig för eleverna, med andra ord ha ett samarbete med eleverna. Lärare skall samarbeta med elevvårdspersonalen, skapa en god arbetsmiljö att arbeta i, samt skapa en god stämning (Maltén, 1995).

Didaktisk kompetens – ett redskap för lärarens planering av sin undervisning.

En metod för att utveckla den egna kompetensen enligt Mikael Alexandersson är reflektion, eftersom det ingår som ett led i en cirkulär process i olika beskrivningar av lärande och professionell utveckling.

Konkreta upplevelser ger grund till reflektion och analys, vilket leder till formulerandet av abstrakta begrepp och generaliseringar, vilkas innebörd prövas och omprövas och utvecklas i nya situationer.

”Reflektionen blir en ‘brygga’ mellan våra tidigare erfarenheter och vår strävan efter att utveckla och forma framtiden.” (Madsén (red), 1994)

För att kunna tillämpa denna metod och den ”äkta” reflektionen enligt Roberts, som Alexandersson hänvisar till, måste människan först upptäcka sina egna tolkningsramar och komma till insikt om varför hon tänker som hon tänker. Detta innebär att bli medveten om sina egna antaganden och skapar distans till sina egna rutiner (Madsén (red), 1994).

John Dewey anser att reflektionen är ett led i den egna kunskapsprocessen och reflektionen kommer ur en omedelbar erfaren situation, som pockar på vår uppmärksamhet eller som överraskar oss. Reflektionen kännetecknas av en inre dynamik, kreativitet, kritiskt ifrågasättande, nyskapande och tidigare föreställningar omtolkas (Madsén (red), 1994).

Reflektionen sker på olika sätt och olika nivåer. Den första reflektionsnivån innebär vardagligt tänkande och handlande – inrotade vanemönster, så kallat vardagstänkande, där handlandet sker rutinmässigt. Lärarens fokus i den andra reflektionsnivån är olika praktiska tekniker och metoder för att uppnå vissa bestämda mål. Denna nivå innebär att man formulerar tumregler och praktiska principer. Dessa två nivåer benämns enligt Dewey som ”rutinmässigt tänkande”, eftersom de egna teorierna eller hypoteser inte utmanas och reflektionen blir lätt ytlig.

Den tredje reflektionsnivån uppmärksammar relationer mellan principer för den praktiska verkligheten (underliggande teorier) och den praktiska verkligheten i sig. Avsikten är att utveckla en mera teoretisk förståelse för och kritisk insikt om de dagliga handlingarna, vilket i förlängningen kan medföra att den egna professionella kunskapen problematiseras och ifrågasätts.

Den fjärde nivån av reflektion består av att reflektera det egna medvetandet, som uppmärksammar vad man reflekterar över i det egna arbetet och hur man reflekterar över sitt arbete. Avsikten är att komma fram till ett självreflekterande tillvägagångssätt för att förstå hur kunskap fungerar i praktiken och hur den kan användas till en aktiv förståelse av de egna handlingarna.

”Fördjupad reflektion kan medföra att nya idéer, ny förståelse, nya kunskaper och nya handlingsmönster växer fram.” (Madsén (red), 1994)

En förutsättning för att kunna öka och fördjupa förståelsen kring sina handlingar är regelbundet återkommande tillfällen för reflektion. Läraren måste få möjlighet att fördjupa sin förmåga att gå utanför sig själv, distansera sig och lära känna den egna individualiteten, för att kunna förstå och beskriva sina handlingar.

Enligt Alexandersson har den didaktiska reflektionen med att göra på vilket sätt vi reflekterar och skapar mening åt och formar egna teorier om undervisning och utbildning. Reflektionen bidrar till förståelse för sådant som är av stor betydelse för den egna undervisningspraktiken och i förlängningen förståelse av vad som är didaktiskt möjligt utifrån elevens behov och förutsättningar. En sådan utveckling borde kompetensutvecklingen kunna främja. (Madsén (red), 1994)

Sammanfattning

Eftersom läraruppdraget har förändrats krävs en annan kategori av lärare med andra kompetenser än tidigare. Vi skall undervisa för kunskapssamhället och det ställer andra krav på lärarrollen, eftersom undervisningen har blivit en mer komplex och kvalificerad aktivitet. Läraren intar allt mer olika ledarroller, samarbetar med sina kollegor, deltar i gemensamma beslutsprocesser och fungerar som handledare inom sina egna exportområden. Det innebär att läraren skall inneha de önskvärda elementen i yrkets verkliga utövning, nämligen professionalism, samt vilken faktisk kompetens som krävs. För att tillägna sig denna profession och olika kompetenser krävs att lärarens

yrkesutveckling bland annat handlar om en personlig väg för ökad yrkesintegritet och mänsklig mognad.

Utmaningen ligger i att engagera lärarna i förändringsprocessen. De, mer än alla andra, är nyckeln till förändring i skolan. De måste känna att de i högre grad äger förändringarna och att den lustfyllda önskan att undervisa uppfylls, eftersom det är själva kärnan i undervisningen.

Diskussionen om lärarprofessionalism innebär betydande förändringar i skolan, eftersom det bl.a. kommer att kräva en förändrad skolkultur t.ex. den samarbetande kulturen eller samarbetets mosaik för att kunna återta förtroendet för lärarnas yrkeskunskaper.

2.6 Skolkultur

Skolkultur handlar inte om opersonliga regelsystem, utan omfattas ofta av osynliga regler och vanor. De styr, begränsar och reglerar medvetet och/eller omedvetet personalen och elevernas arbetsförhållanden i såväl begränsad som utbredd bemärkelse. Kulturer har en tradition och historia och präglas av människorna i organisationen, den fysiska arbetsmiljön etcetera. (Berg, 1999)

Enligt Blossing (2003) har det sociala livet och samarbetet mellan pedagogerna i skolan undersökts med fokus på vad som utmärker läraryrkets grundåskådning jämfört med andra yrken och en orientering på hur det arbetsociala livet kan utforma sig på skolor – skolkulturen.

2.6.1 Skolkulturbegreppet

Skolkulturbegreppet är enligt Berg (1999) i sista hand beroende av den kontext⁹ i vilket begreppet skolkultur förekommer, påtalas, diskuteras, etcetera och hänvisar till SKARP – projektet (Berg, 1999, sid. 38) och kommer fram till följande antagande:

”Kärnan i lärarens käranda består av en generell yrkeskod, men att denna i enskilda fall påverkas av kontextbundna skolkoder.”

2.6.2 Olika skolkulturer

Enligt Blossing (2003) har det sociala livet och samarbetet mellan pedagogerna i skolan undersökts med fokus på vad som utmärker läraryrkets grundåskådning jämfört med andra

⁹ **kontext**, sammanhang, förenlighet mellan ämnesområden (Pedagogisk Uppslagsbok)

yrken och en orientering på hur det arbetssociala livet kan utforma sig på skolor – skolkulturen. Utifrån denna synvinkel kommer skolkultur att beskrivas i denna text.

De olika kulturerna är följande:

Den individualistiska kulturen karaktäriseras enligt Hargreaves (1998) av att varje lärare sköter undervisningen på det sätt han eller hon tycker är bäst. Läraren undervisar ensam i sin lärosal och diskuterar sällan den egna undervisningen med kolleger. Ensamheten i undervisningssituationen ersätts av gemenskapen i personalrummet och en känsla av samhörighet med andra lärare.

Lärarna delar med sig av tips på material, läromedel och metoder man använt, men fördjupar sig inte i generella pedagogiska diskussioner eller det egna undervisningsmönstret.

Hargreaves konstaterar också att individualism framställs många gånger som ett psykologiskt tillstånd hos lärare och att den har sin grund i lärarnas upplevelse av otillräcklighet och ovisshet om huruvida de når målen med sitt arbete.

Staessens, en annan forskare benämner denna kultur för den familjära kulturen och den kännetecknas av informella kontakter mellan lärarna. Lärarna själva tog individuellt alla utvecklingsinitiativ och deras främsta mål var att överleva i en komplex verksamhet. Stöd- och hjälpfunktioner i arbetet utgjordes av personliga umgängeskontakter lärarna emellan. Rektor ansåg sig inte ha någon ledningsfunktion, utan ansåg sig vara en bland de andra lärarna (Blossing, 2003).

Särbokkulturen, enligt Blossing (2003) kännetecknas av samarbete mellan lärare inom olika smågrupper inom skolan med speciella särintressen, som till exempel ämnesgrupperingar på högstadieskolor. Det råder statuskillnader mellan ämnesgrupperna och de markeras.

Ämnesgrupperingarna upplevs viktigare än skolans gemensamma mål och skapar konflikter på skolan till exempel antalet elever i undervisningsgrupper, tillgång till material- och arbetsrum, schemaläggning och fortbildningsresurser.

Staessens upptäckte att lärarna i en skola med särbokkultur levde och arbetade åtskilda från varandra och många hade dessutom lång yrkeserfarenhet. Lagarbete förkom inte, utan var och en skulle sköta sina elever i sitt eget klassrum och lärarna genomförde undervisningen rutinmässigt och statiskt. Dessa skolor saknar målkompass och har inga framtidsvisioner, utan fokuserade enbart på den enskilde lärarens klassrumsarbete, vilket resulterade i att lärarna inte diskuterade skolans övergripande mål (Staessens, 1993b i Blossing, 2003).

Särbokulturen kännetecknas av stelhet, nuorientering och individualism kommer tydligast till uttryck i denna kultur.

Den påtvingade kollegiala kulturen enligt Hargreaves (1998) karaktäriseras av ett antal regler för samarbete och hur det skall organiseras på skolan, till exempel fastställda konferenstider, ämnesområden som skall diskuteras eller gemensamma aktiviteter som skall planeras och genomföras.

Denna kultur kan ge lärare impulser till ett verkligt och upplevt behov av samarbete, men kan även ta död på tidigare spontana samarbetsinslag som förekommit på skolan.

Skolledningens avsikt att införa kulturen kan vara att minska nuorienteringen, individualismen och förstärka förändringskraften, men påföljderna är helt beroende av lärarnas reaktion.

Den samarbetande kulturen kännetecknas av samarbete, flexibilitet och framförhållning. Enligt Hargreaves (1998) inleder och driver lärarna själva förbättringar av undervisningen på skolan i den samarbetande kulturen. Denna kultur utvecklar den egna yrkesrollen, eftersom samarbetande relationer uppstår och dessa är en av grundförutsättningarna för att utveckla den egna yrkesrollen. Samarbetet sätter sin prägel på hela arbetet och underhålls fortlöpande i kommunikation mellan lärare. Det är oftast svårt att förutse resultatet av utvecklingsarbetet, eftersom kontakterna mellan kolleger utformas emellan arbetsgrupper och uppslag sker spontant mellan olika delar av verksamheten.

Staessens kallar den samarbetande kulturen för den professionella kulturen och på dessa skolor har lärarna en viktig uppgift att utföra och det finns stort utrymme för pedagogiska frågor. Grundtanken var att man tillsammans kunde utföra mer än vad man kunde göra enskilt (Staessens, 1993b i Blossing, 2003).

Fullan, ytterligare en forskar, finner att den samarbetande kulturen karaktäriseras av att lärare och skolledare samtalar mer om undervisningspraktiska angelägenheter än att enbart upprätthålla diskussioner kring elevvård eller samhällets ökade krav på skolan. Lärare och skolledare arbetar och vidareutvecklar tillsammans undervisningen, samt sitt sätt att undervisa. Detta arbete består i att ta fram undervisningsmaterial, iaktta varandras undervisning och ge värdefulla synpunkter på tänkbara förbättringsmöjligheter. (Fullan, 1991 i Blossing, 2003)

Enligt Hargreaves (1998) är den samarbetande kulturen mycket ovanlig och återfinns främst inom de lägre årskurserna i grundskolan. SIA-reformen (Prop, 1975/76:39) påbörjades 1976 och 1978 ställdes det krav på skolor att tillägna sig samarbetskulturen

och de uppmanades att organisera arbetsenheter. Detta innebar att delar av det tidigare individuella lärararbetet skulle utföras kollektivt, såsom arbetskonferenser och klassråd. **Samarbetets mosaik** är benämningen på en ”idealisk” skolkultur. Denna benämning har sitt ursprung utifrån en studie av hur lärare använder sin planeringstid och det gav Hargreaves (1998) och hans kollega anledning att fundera kring hur en skolkultur borde se ut. De fann att få arbeta avskilt är nödvändigt och att det behöver vara möjligt att ingå i professionella relationer med andra kolleger. Hargreaves förespråkar en skolkultur, som han kallar ”den föränderliga mosaikens kultur”.

I ”**den föränderliga mosaikens kultur**” avgör ämneskompetensen inte ensamt grupptillhörigheten, är olika gruppkonstellationer med skilda syften och uppgifter lika livskraftiga, olika gruppers intressen kommer att finnas kvar och stå mot varandra och åsikter och konflikter görs tydliga och bearbetas, i stället för att tystas ner och förtryckas. En skola som försöker skapa samarbetsformer av den föränderliga mosaikens slag, där möts lärarna i många olika arbetsgrupper och får därför tillfälle att beakta verksamheten ur olika gruppers perspektiv.

2.6.3 Lärarnas sociala liv

Skolans dagliga arbete äger rum mellan två aktörer, nämligen lärare och elev. De är skolans två viktigaste grupper med traditionellt tydligt åtskilda uppgifter, nämligen följande: Lärare skall lära ut och elev skall lära in. Det arbetssociala livet utspelar sig mellan lärar- och elevgruppen, men det finns även inom respektive grupp egna sociala arbetsliv. Det finns speciella uppfattningar inom respektive grupp vad livet i skolan går ut på och vilka som har makt, kan påverka beslut, vilka sociala normer som förhärskar och vilka belöningar som man kan räkna med för olika prestationer. Förhållandet mellan vuxna och de unga i skolan fördelar sig på följande vis: De vuxna har mer makt och ansvar än de unga (Blossing, 2003). Lärarnas sociala arbetsliv är av stor betydelse för elevernas erfarenhetslära och för lärarna själva.

2.6.4 Skolorganisationens form

För att få kunskap om varför lärarna i skolan agerar som de gör kan ett alternativ vara att titta på det sociala sammanhang elever och lärare ingår i.

”Det sätt som en miljö är organiserad på bildar strukturer som styr och bestämmer hur de roller ser ut som är möjliga för lärare och elever att inta” (Sarason, 1980 i Blossing, 2003).

Enligt Schlechty (1976 i Blossing, 2003) kan man utgå från två dimensioner.

Skolororganisationens form kan vara byråkratisk, som innebär att verksamheten likformar elevernas problem, framhåller registrering och arkivering, är uppgiftsorienterad och understryker ett effektivt och tekniskt/instrumentellt handlande grundat på praktiska erfarenheter.

Skolororganisationens form kan vara professionell, som innebär att verksamheten betonar det unika i varje elevs problem, framhåller forskning och förändring, är målorienterad och elevinriktad.

Elevernas position eller ställning på skolan kan delas in efter en bedömning av ifall de av skolans ses som produkter, klienter eller medlemmar eller utifrån elevernas engagemang i varje roll, som är moraliskt, kalkylerat eller alienerad.¹⁰

Den byråkratiskt utformade skolan benämns som fast koppling och är ofta ett uttryck för ett ensidigt centralstyrt och regelstyrt skolväsende. Det innebär att skolan har bestämda regler för hur verksamheten skall planeras och det återspeglar sig troligtvis även på undervisningen i klassrummet, som utövas efter fastställda rutiner. Eleverna betraktas som klienter och kommer till skolan för att bli behandlade och de intar för egen del en beräknande inställning för att kunna utnyttja systemet.

En målstyrd och professionell skola har förmodligen en lös koppling till undervisningen och gynnar elevernas moraliska engagemang i skolan (Sarason, 1980 i Blossing, 2003).

2.6.5 En önskvärd skola

Enligt Blossing (1999) och flera andra forskare är en önskvärd skola, en skolas om kännetecknas av en samarbetande kultur mellan kolleger, vilket innebär en skola med delegerat ansvar och professionella relationer lärare emellan och mellan skolledare och lärare. Frågan är om införandet av mål- och resultatstyrning kommer att verka för en samarbetande kultur och förändra elevroller och elevengagemang (Schlechty, 1976 i Blossing, 1999). Utifrån skolkultursperspektiv betonas två aspekter, som påverkar utvecklingen, nämligen organisatoriska strukturer, som bestämmer hur lärandet och

¹⁰ **alienerad**, känsla av främlingskap (Bonniers svenska ordbok)

utvecklingen i skolan kommer att gestaltas och lärarnas föreställning om ovanstående är avgörande.

Avtalet mellan lärarnas fackföreningar och Svenska Kommunförbundet 1996 strävade efter att förverkliga den samarbetande kulturen och betonade ett vidgat och professionellt lärarskap. De självstyrande arbetslagen lyftes fram som själva kärnan i detta förbättringsarbete (Blossing, 1999).

Enligt amerikansk forskning handlar det om att omforma skolan och skapa en skolkultur, som på allvar kan möta ”den nya tiden,” eftersom auktoriteter för lärande har uppluckrats. Därför är det nödvändigt att grundligt omstrukturera formerna för undervisning och lärande, för att kunna motivera morgondagens elever, samt svara upp mot samhällets krav på förmåga till problemlösning, självförnyelse, kompetensutveckling och omvärldskontakter (Dalin, 1994, med flera i Blossing, 1999).

Enligt Hargreaves (1994) är det viktigt att reda ut vad en samarbetande kultur är och kritiskt granska de samarbetsformer som realiseras och anses vara exemplariska förebilder.

”Samarbetets artefakter,¹¹ dess strukturer och processer, för att använda Scheins (1992) termer, kanske döljer det som visar sig vara något annat än ett professionellt samarbete. Och likaledes; det som ser ut som individualism kanske inte alltid är uttryck för en isolerande skolkultur.”

2.6.6 Granska den egna skolan

För att kunna granska den egna skolan och få insikt om vilka insatser man skall välja att göra inför ett förbättringsarbete krävs det insikt av mönstren i det arbetssociala livet – skolkultur. Enligt Blossing (1999) bör man uppmärksamma följande:

Vilka arbetsmönster är stabila på skolan?

Skolledarens bedömning av olika utvecklingsfunktioner som är möjliga för att möta behov eller krav..

Jämföra den egna skolan med olika typer av skolor eller strukturer som en skolas inre liv kan vara konstruerat efter.

Forskning visar att granskning och bedömning av den egna kulturen sällan förekommer, när skolor påbörjar förbättringsarbete. (Lander & Ekholm, 1998 i Blossing, 1999)

¹¹ **artefakter**, format av människan, konstprodukt (Bonniers svenska ordbok)

En metodik för att diagnostisera skolans kultur beskriver Berg (1995a i Blossing, 1999) på följande vis:

Lärare på en skola beskriver hur det är att arbeta just på den skolan. Därefter sorteras lärarnas uttalande i tre dimensioner:

- samverkansdimension
- planeringsdimension
- förändringsdimension

Genom denna indelning i grupper kan man få en rätt god insyn i skolans kultur och vilka förutsättningar som finns för att utnyttja skolans utvecklingsutrymme.

Läraryrket och Lärarnas Riksförbund (2005) anser att lärare och skolledares syn på kvaliteten och förutsättningarna på den enskilda skolan bara kan utformas av dem själva. En framgångsrik skola innebär att hela skolan strävar efter förbättringar, systematisk granskning och dialog emellan lärare. Granskningen kan omfatta en viss del av, eller synpunkt på, det egna eller det gemensamma arbetet i verksamheten. Insamlade data måste dokumenteras för att kunna fungera som underlag för utvärdering, lärande och förbättringar. Utifrån dessa kriterier kallas granskningen av den egna verksamheten för självvärdering. För att självvärderingen skall vara meningsfull måste granskningen utgå från belägenheterna på den egna skolan och kan därför variera både till form och också innehåll. Självvärdering innebär att skolan "äger" resultatet och det är inte en utvärdering där professionella kommer utifrån och bestämmer *vad* och *varför* som skall utvärderas. Skolvärderingen ger nya lärdomar, bättre förståelse av den egna praktiken och större förståelse av helheten. Kunskaperna gör det enklare att skapa ett långsiktigt utvecklingsarbete på skolan och ger väl motiverade och trovärdiga argument för att påverka resurser, ledningsorganisation, lokaler med mera.

Sammanfattning

Kulturen i en skola kan bestå av fler kulturer samtidigt, men enligt skolforskarna är sårbarheten den vanligast förekommande och den samarbetande kulturen är mycket ovanlig i de högre årskurserna i grundskolan. I de lägre årskurserna i grundskolan återfinns den samarbetande kulturen och "infärgningen"¹² till de högre årskurserna tas inte tillvara. Varför kan vi inte lära av varandra? Är den traditionella, individualistiska skolkulturen så fast inrotad i skolans "väggar", att den har övertagit än idag?

¹² "infärgningen," vägen som går via samarbete mellan de olika årskurserna

Önskvärda skolkulturer är den samarbetande kulturen och samarbetets mosaik, som ger möjligheter till samarbete av olika karaktär. Det kan vara samarbete över ämnesgränserna, som skapar behov av att vidareutveckla undervisningen och tillsammans ta fram undervisningsmaterial, eftersom planering, samarbete och diskussioner ger insikt och nya kunskaper om ämnets karaktär. Det utvecklar även den egna yrkesrollen, eftersom samarbetande relationer uppstår, undervisning iakttas och man får synpunkter på tänkbara förbättringsmöjligheter.

För att kunna påverka förbättringsarbete i den egna verksamheten måste man ha teoretiska kunskaper om olika skolkulturer och kunskap om tillvägagångssätt att granska den egna skolans arbetssociala liv.

Den arbetssociala strukturen är olika på skolor och kunskapen om skolkultur bland lärare och skolledare är ganska bristfällig. När olika delar av verksamheten skall utvärderas eller lägesbedömas används ofta elevers och föräldrars åsikter. På Södervärnskolan i Visby genomförs varje år en föräldraenkät på vårterminen i samband med utvecklingssamtalet. Enkätens syfte är att utvärdera skola/föräldrarsamarbete. Gotlands kommuns elevenkät, Måttbandet¹³, i årskurs 8 syftar till att ge elevernas bild av verksamheten på öns skolor. Någon utvärdering i kommunen för att granska skolans arbetssociala liv och val av förbättringsmetoder i avseende på lärare och skolledare förekommer inte.

Läraryrkesförbundens anser att granskning av skolans verksamhet, där alla olika intressenter, lärare, elever, skolledare, annan personal i skolan och föräldrar, skall utformas av dem själva, går rakt emot dagens utvärdering av skolans verksamhet.

Förbättrings- och förändringsarbete i skolor kräver en äkta och professionellt utformad analys av det arbetssociala livet – skolkultur, eftersom det finns olika skolkulturer och dessa kräver olika strategier för att starta ett utvecklingsarbete.

Utifrån ovanstående ställs följande fråga: Varför har inte stat och kommun förtroende för lärarnas kompetens att granska den egna verksamheten?

2.7 Litteratur

I samtliga avsnitt i rapporten finns hänvisningar till den litteratur jag läst. Jag har använt mig dels av ny litteratur och dels utnyttjat redan använd litteratur och fördjupat mina kunskaper eller läst avsnitt, som jag tidigare inte lagt fokus på.

¹³ Måttbandet, <http://www.gotland.se/imcms/27107>

Andy Hargreaves böcker *Lärarna i det postmoderna samhället* och *läraren i kunskapssamhället* har varit en viktig källa för min rapport. Hargreaves böcker uppfattar jag som grundböcker, eftersom de handlar om olika aspekter inom läraryrket.

Tom Tiller och Gunnar Berg var inspirerande föreläsare under utbildningen och att läsa deras böcker och artiklar de skrivit var därför ett givet val.

Litteraturtips har även hämtats från skrifter utgivna av Läraförbundet och Lärarnas Riksförbund, eftersom dessa dokument behandlade delar av min problemställning.

3. AKTIONSFORSKNING/AKTIONSLÄRANDE OCH METODER

Aktionslärande och aktionsforskning är två begrepp, som är besläktade med varandra. Den gemensamma nämnaren är själva tillvägagångssätt, som innebär att man inleder en aktion som man observerar och reflekterar kring, för att sedan initiera en ny aktion. En skillnad är vem eller vilka som utför aktionen.

I detta avsnitt beskrivs aktionsforskning, aktionslärande, rollen som aktionsforskare, forskningsetiska spelregler och olika metoder, som jag använt under min aktion.

3.1 Vad är aktionsforskning?

Aktionsforskning handlar om att utveckla och förändra en verksamhet men också om att skaffa sig kunskap om hur denna förändring går till och vad som sker under arbetets gång. Centrala moment i aktionsforskning är att som praktiker ställa frågor till praktiken, iscensätta en handling, följa processen och reflektera över vad som där sker. Det blir alltså en relation mellan å ena sidan handlandet och å andra sidan förståelsen av vad som sker. Genom denna relation blir praktikern delaktig i skeendet och kan därmed åstadkomma en bättre förståelse att agera utifrån. (Rönnerman, 2004)

Aktionsforskning bygger på att forskarna deltar i den verksamhet som studeras. Många gånger är aktionsforskaren inriktad på att upptäcka eller avlägsna brister inom sociala system. Forskarna deltar i både planering, genomförande samt utvärdering av åtgärderna. Detta innebär att forskarrollen är mycket krävande. Dessutom ifrågasätts ibland forskarens objektivitet och distans till materialet de skall utvärdera.

För att en förändring eller aktivitet skall kunna benämnas som aktionsforskning krävs det systematisk dokumentation och att vi reflekterar över dokumentationen. Björndahl (2004) beskriver tre viktiga krav, som aktionsforskaren måste uppfylla för att kunna genomföra aktionsforskning.

- Ha kännedom om organisationen där forskningen bedrivs till exempel konflikter eller att forskningen känns hotande för några av deltagarna.
- Ha god kännedom om aktionsforskningsprojektet. Konsekvenser och legitimitet.
- Ha god kännedom om deltagarns reaktionsmönster och sin egen självkännedom.

Det är svårt att inte uttrycka värderingar – exempelvis i förhållande till hur en god organisation fungerar och vilka slags behov enskilda individer har (Moldaschl & Brönder 2002). Att forskaren skulle klara av att undgå att uttrycka värderingar i aktionsforskning är omöjligt, eftersom värderingar ingår som ett grundläggande element i den spiralformade utvecklingsprocessen.

Jean McNiff (2002) anser att aktionsforskning bör ha en egen status, eftersom det inte går att jämföra med vanlig forskning. Det är ett förändringsarbete där teori och praktik är samma sak fast från olika riktningar. Aktionsforskning bygger på att lära sig om sitt eget yrke och det cykliska arbetet som Lewin introducerade. Det cykliska arbetet innebär planering, aktion, observation och reflektion. Forskningen består av frågor och frågeställningar, som organiseras, för att få nya frågor att utgå ifrån. Med säkerhet kan man påstå en sanning om aktionsforskning och det är att man är osäker på svaret som framkommer verkligen är svaret (McNiff, 2002).

Aktionsforskning är en färskvara, eftersom de frågor, observationer och reflektioner är här och nu, iakttagelser som inte går i repris. En av poängerna med aktionsforskningen är att det är en utveckling av mänskliga möten, där kunskap föds och ger ny kunskap.

3.2 Vad är aktionslärande?

Aktion betyder aktiv handling och det representerar aktionslärandet, genom att exempelvis en verksam pedagog gör en konkret förändring i sitt arbetssätt och dokumenterar och analyserar vilken betydelse det får, t.ex. pedagogens arbetsbelastning.

Tom Tiller vid Tromsø Universitet i Norge anser att aktionslärande är det centrala begreppet och att lärare kan vara forskande i sitt yrke, men blir till följd av det inte en forskare.

Revans hävdar, som Tiller (1999) hänvisar till, att den logiska grunden för aktionslärande är fyra basaktiviteter:

- att använda en vetenskaplig metod
- att söka efter förnuftiga beslut
- att utbyta goda råd och konstruktiv kritik
- att lära sig nya handlingsätt

Den egna utvecklingsaspekten är central och man stärks inte tillräckligt av att se sina egna fotavtryck, utan man utvecklar sig själv i mötet med andra människor och med stöd av andra.

"Robinson Crusoe fick fart på sitt aktionslärande först när han sett avtrycken av fredag i sanden" (Tiller, 1999).

Reflektionen är central i aktionslärandeprocessen och är det viktiga ledet mellan det vi gjort tidigare och den framtida handlingen. En systematisk reflektion över den dagliga verksamheten sker i loggboksform och beskriver händelseförlopp och aktiviteter, samt reflektioner över sin egen och andras vardag.

”Aktionslärande handlar om att förstå det man upplever, förstå sig själv och få upp ögonen för det som befinner sig på djupet. Det handlar om att utmana sig själv på ett grundläggande sätt.” (Tiller, 1999)

Nödvändiga ingredienser i aktionslärandet är att perspektiv möts och bryts, för utan utmaningar blir det inte mycket lärande.

Aktionslärande är en kontinuerlig lärande- och reflektionsprocess, som man tillsammans med kollegor arbetar för att få till stånd en förändring. Det handlar om att förstå upplevelser och att utmana sig själv genom diskussion och reflektion kring erfarenheter tillsammans med kollegor. Styrkan i aktionslärande är att personalen blir medveten om och kan nyttja den kunskap som finns inom organisationen. Lärande sker genom att nytolka tidigare erfarenheter. Inom aktionslärande använder man sig av vetenskaplig metod, söker efter förnuftiga beslut, utbyter goda råd och konstruktiv kritik och lär sig nya tillvägagångssätt. Aktionslärandet hjälper människor att bli aktörer, så de kan förändra verksamheten till det bättre (Tiller, 1999).

3.3 Likheter och skillnader mellan aktionsforskning och aktionslärande.

Aktionslärande och aktionsforskning är två begrepp, som är likartade med varandra. Förfarandet är den gemensamma nämnaren, som innebär att man inleder en aktion som man observerar och reflekterar kring, för att sedan initiera en ny aktion.

Enligt Karin Rönnerman tar aktionsforskningen sin början i praktikerns frågor och under utvecklingsarbetet sker ett samarbete mellan praktiker och forskare (Rönnerman, 1998). Forskarna deltar i den verksamhet som skall studeras och de är inriktade på att upptäcka eller avlägsna brister inom sociala system. Forskarna deltar i planering, genomförande samt utvärdering av åtgärderna. Aktionsforskning är det som forskare bedriver vid högskolor och universitet.

Tom Tiller anser att aktionsforskning utgår från en enhetlig forskningsplan av konstruktiv karaktär och forskaren deltar aktivt i åtgärder som förändrar det fält som studeras. Tillers

träffande beskrivning av aktionsforskning är ”den efterhågsna bromsen som surrar runt på fältet” (Tiller, 1999).

Förenklat kan begreppet aktionslärande enligt Rönnerman användas för lärare som bedriver utvecklingsarbete i sin egen verksamhet, inkluderat forskningens olika steg. Begreppet kan även användas för att beteckna en forskningsmetod där forskare och lärare samarbetar om en förändring av befintlig praktik.

Tom Tiller väljer att benämna aktionslärande som aktionsforskningens lillebror.

Aktionslärande är en mer omgående och direkt version av erfarenhetslärande. Tiller anser vidare att aktörerna i aktionsforskning kan vara forskande lärare i sitt yrke, men de är inga forskare. Aktionslärande är därmed den forskande lärarens aktivitet (Tiller; 1999).

I skolvärlden handlar aktionslärande om det som lärare och skolledare gör i vardagen medan aktionsforskning står för det forskare gör då de forskar tillsammans med aktörerna i skolan. Begreppen kan placeras inom den konstruktiva pedagogiken och har många beröringspunkter annat tonvikten på grundlighet och systematik. Resultaten skall komma praktikerna till godo, vilket kräver att praktiken synliggörs och stödet att handla förbättras. Utifrån resonemanget ovan anser jag att begreppet aktionslärande är bättre lämpat för att beskriva det förändringsarbete som sker inom skolan, utan en deltagande forskare.

Begreppet aktionsforskning beskriver det arbete som sker tillsammans med en forskare.

3.4 Aktionsforskarrollen

Inom aktionsforskningen medför forskarrollen ett ansvar för att sprida kunskapen vidare, som man kommit fram till under aktionen.

Faktorer som påverkar forskarrollen är den egna sociala bakgrunden, förkunskaper med hänsyn till bakgrund, tidigare erfarenheter, de egna handlingsmönstren, kön och ålder, vilken metod man väljer och val av källor med hänsyn till bakgrund. Aktionsforskaren tar en aktiv roll i själva förändringsprocessen, samtidigt som hon/han ställer frågor, samlar in och analyserar information.

I en artikel av Björndal ”reklesivitet omkring aksjonsforskerens påverknig (red.Tiller, 2004) hänvisas till Junkers idealtypiska klassiska indelning av forskarrollen:

- den rena observatören – ingen kontakt med det observerade
- den deltagande observatören – observerande, tex. aktionsforskarens iakttagande av en klassrumsinteraktion, som ett led i ett aktionsforskningsprojekt
- den observerande deltagaren – forskaren både observerar och skapar relationer med informanterna

- den fullständiga deltagaren – forskaren har en egen roll i det observerade Indelningen baseras huvudsakligen på skillnaden mellan vilken närhet forskaren involverar sig med informanterna, samt ifall forskningsrollen är sluten eller öppen Enligt Björndal är lärare som forskar i sitt eget arbete *den fullständiga deltagaren*, eftersom man själv befinner sig mitt i händelseförloppet.

Aktionsforskarrollen kännetecknas av närhet, öppenhet och förändring, vilket innebär att ”missfärgning” kan vara mer betydande än i annan samhällsvetenskaplig forskning. Det betyder inte att aktionsforskningen är ovetenskaplig (Björndal, 2004).

När man skall genomföra en aktion krävs det att man har legitimitet, det vill säga att man är berättigad att inneha den ställning man har. När utvecklingsprocessen startar utifrån ett nerifrån upplevt behov är det personalen som ger denna befogenhet.

Min legitimitet grundläggs utifrån fyra faktorer. Utbildningen i aktionslärande har givit mig *kunskap* om skolutveckling utifrån ett aktörsperspektiv och jag har fått *redskap* att använda vid förändringsarbete med utgångspunkt i pedagogens egen praxis. Jag har under många år som pedagog upparbetat en viss *position* på Södervärnskolan. Rektor har godkänt och indirekt givit mig uppdraget att starta utvecklingsarbetet och det ger mig *maktlegitimitet*.

Resonemangen i de senaste avsnitten förtydligar att min egen forskarroll är den dokumenterande praktikern, eftersom min aktion befinner sig inom ramen för aktionslärande, trots att min aktion presenteras i form av en forskningsrapport, knuten till Tromsö Universitet.

3.5 Etiska spelregler

Den etiska dimensionen i ett partnerskap är mycket viktig, eftersom ett sådant samarbete kräver att man litar på varandra och att alla deltar utifrån sina förutsättningar. För att ett partnerskap skall fungera måste samarbetet präglas av ömsesidighet och att ömsesidigheten skall reglera partnerskapet.

Spelregler för samarbetet bör sättas upp och diskuteras innan arbetet påbörjas och upprepas många gånger under tiden. Tom Tiller anser följande:

”Den bästa garantin för goda arbetsrelationer är emellertid konkret handling. Det är i handling som ord visas och bekräftas” (Tiller, 1999).

Att forska innebär även förpliktelser till deltagarna i forskningsområdet och hur de som berörs av forskningen skall skyddas. Inom den utbildningsvetenskapliga forskningen finns det forskningsetiska regelverk. Det finns fyra krav som gäller individskyddet, vilket är det mest aktuella att ta hänsyn till i mitt projekt: information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande (Stensmo, 2002).

Jag presenterade projektet för mina kollegor och informerade om vad aktionen skulle handla om och min önskan att de skulle delta. Information om samtycke gavs muntligt. Mina kollegor besvarade min intervjumanual och har därmed givit mig tillåtelse att citera deras åsikter och reflektioner. Total konfidentialitet är svår att uppnå i mitt fall, eftersom projektet har bedrivits med ett begränsat antal kollegor, som har givna roller på skolan. Nyttjande betyder hur insamlad data används och för min del innebär det två skilda aspekter. Det interna nyttjandet var och kommer att vara omfattande, eftersom kunskapen vi kommit fram till används för att förbättra vår egen arbetssituation. Det externa nyttjandet kommer med all sannolikhet att bli minimal. Visserligen kommer insamlad data att ingå i min rapport, men spridningen och nyttjandet av densamma lär bli mycket begränsad.

Sammanfattning

Aktionsforskning anses fortfarande av vissa forskare i den samhällsvetenskapliga världen vara en metod mer än en vetenskaplig teori. Kritiken är att aktionsforskning i princip inte kan vara en vetenskap, eftersom man ingriper och förändrar det man studerar. Den norske sociologen Rangvald Kallenberg (1992, Tiller, 1999) anser att aktionsforskning är en forskningsstrategi och inte en vetenskaplig teori, eftersom den inte innehåller följande fackområden, nämligen vetenskap, studium, förmedling, profession och självstyrning. Fackområden anses vara forskningsområden.

3.6 Metoder

Metod betydde ursprungligen vägen till målet. För att man skall kunna finna målet eller visa någon annan vägen till målet, behöver man veta vad målet är (Kvale 1997).

En metod är alltså ett redskap, ett sätt att lösa problem och komma fram till ny kunskap. Allt som kan medverka till att uppnå dessa mål är en metod. Alla metoder är inte lika hållbara och tål inte en kritisk prövning lika bra.

För att man skall kunna använda en metod i ett samhällsvetenskapligt forsknings- och utvecklingsarbete måste vissa grundkrav uppfyllas. Det måste finnas en överensstämmelse

med den verklighet som undersöks, man måste göra ett systematiskt urval av informationen och man skall kunna utnyttja den på bästa sätt. Resultaten skall presenteras på sådant sätt att andra kan kontrollera, granska hållbarheten, möjliggöra kunskap och medvetenhet om de samhälleliga förhållanden man står inför. De skall kunna leda till ett fortsatt forsknings- och utvecklingsarbete och till ökad förståelse (Hellevik,1980):
Vad undersökningen skall fokusera på avgör valet av metod, med andra ord vilken frågeställning och vilken information som efterfrågas. Mina val av metoder beskrivs i kommande avsnitt.

3.6.1 Samtalet som redskap

Jag har valt att utnyttja ett interaktionsverktyg, nämligen samtalet. Samtalet är en vetenskaplig metod utifrån ett interaktionsperspektiv och jag strävar emot är interaktion, med andra ord samarbete. Det är den naturliga metoden att få svar på mina frågor, eftersom aktionens aktörer består av ett begränsat antal personer

Forskningsintervjun är en specifik form av samtal och Kvale (1997) skiljer på tre olika bruk av samtal:

En del av *vardagens samspel*, spontana samtal, som normalt riktar uppmärksamheten på samtalsämnet samtidigt som syfte och struktur betyder mindre. Inträffar något slags avbrott kan det ske en övergång från en spontan nivå till en metanivå (löser problem och reflekterar över sitt eget tänkande). Till exempel kan det hända att en av deltagarna frågar: ”Varför frågar du om det?”

Den *professionella intervjun* tillämpas i olika former, såsom rättslig utfrågning, anställningsintervju, terapeutisk intervju eller forskningsintervju. De har alla särskilda syften, strukturer och systematiska frågetekniker. En metodologisk medvetenhet om frågeformer, fokusering på det dynamiska samspel som utvecklas och en kritisk uppmärksamhet på det som sägs. Maktsymmetri råder och det är ofta frågan om en ensidig utfrågning från den professionelles sida.

I en *filosofisk diskurs* (framställning som bygger på en följd av utsagor) befinner sig parterna på jämställd nivå, ifrågasätter logiken i varandras frågor och svar och funderar över kunskapens sanna natur. Det finns en gemensam förpliktelse från deltagarna att söka sanning, till exempel Platons filosofiska dialog om kärlek.

Kunskaperna, som skapas i de olika typerna av samtal skiljer sig åt: logisk begreppslig kunskap, emotionell (känslomässig) kunskap och empirisk kunskap om vardagsvärlden.

3.6.2 Intervjun

Intervjun i olika former som forskningsmetod främsta motiv är att samtalet är en grundläggande form för mänskligt samspel och ett gammalt sätt att förvärva kunskap.

Genom samtal lär vi känna andra människor och den värld de lever i (Kvales, 1997).

Intervjun som forskningsmetod bygger på det vardagliga samtalet och är ett professionellt samtal, vilket innebär att det inte är något ömsesidigt samspel mellan två likställda parter.

Intervjusamtalets starka sida är att den kan ta fasta på ett stort antal olika personers uppfattningar om ett ämne och ge en bild av en varierande och diskutabel mänsklig värld.

Metoden ger inte bara kvalitativa texter istället för kvantitativ data, utan återger alternativa föreställningar om vad som skall vara ämne för samhällsvetenskaplig forskning.

Det finns för få standardregler och metodologiska överenskommelser inom det kvalitativa forskarsamhället. Detta innebär att det krävs stor skicklighet hos intervjuaren, som måste ha kunskap om ämnet, känna till olika metodologiska alternativ och vara insatt i de problem som är förenade med att skapa kunskap genom samtal.

Det finns metodologiska problem att göra en intervju, såsom objektivitet och uppmärksammas dessa kommer man in på teoretiska frågor – föreställningar om ämnet som undersöks och den sociala världens natur.

Det finns många skiftande föreställningar om objektivitet och enligt Kvale (1997) kan den kvalitativa intervjun inte objektivt beskrivas som vare sig en objektiv eller subjektiv metod. Kärnan i intervjun är den intersubjektiva interaktionen (Kvale 1997).

En intervjuundersökningen består av sju stadier enligt Kvale (1997) och är följande:

1. *Tematisering.* Formulera syfte och beskriv ämnet för undersökningen innan intervjuandet börjar. Varför och vad klagas innan frågan om hur – metoden – ställs.
2. *Planering.* Planera för alla sju stadierna, beroende på vilken kunskap som eftersträvas och med hänsyn till de moraliska konsekvenserna av undersökningen.
3. *Intervju.* Genomför intervjuerna enligt en intervjuguide och med ett reflekterande förhållningssätt till den eftersökta kunskapen och till den mellanmänskliga relationen i intervjusituationen.
4. *Utskrift.* Förbered intervjumaterialet för analys, vilket vanligen innebär en överföring från talspråk till skriftspråk.
5. *Analys.* Avgör utifrån undersökningens syfte och ämne och på grundval av intervjumaterialets karaktär vilka analysmetoder som är lämpliga för intervjuerna.

6. *Verifiering*. Fastställ intervjuresultatets generaliserbarhet, reliabilitet och validitet. Reliabilitet hänför sig till resultatets struktur och validitet till om en intervjuundersökning undersöker vad som var avsett att undersökas.
7. *Rapportering*. Rapportera resultaten av undersökningen och de använda metoderna i en form som motsvarar vetenskapliga kriterier, tar hänsyn till de etiska aspekterna av undersökningen och leder till en läsbar produkt.

3.6.3 Observation

Vid observationer använder jag mina sinnen och genom att titta, lyssna och fråga skapa jag mig en bild av vad som verkligen sker med undersökningspersonerna. På detta sätt kan vi få fram det nätverk av handlingar och reaktioner mellan undersökningspersonerna, som kännetecknar det sociala system vi undersöker.

Observationen kan utföras på olika sätt, såsom öppen och dold observation. I en öppen observation vet deltagarna om och har accepterat att vi fungerar som observatör, medan i en dold observation har ingen vetskap om vad som observeras. Anteckningar, stickordsvis, måste göras hela tiden. När dagen är slut kan vi skriva ut dessa till fullständiga anteckningar. Analysen av informationen av observationer följer samma plan som för intervjuundersökningar (Holme & Solvang).

Mina observationer är mestadels öppna, eftersom jag samarbetar och arbetar tillsammans med mina kollegor. Rent fysiskt befinner vi oss dessutom i samma lokal.

3.6.4 Reflektion och loggbokskrivande

Reflektionen är central i aktionslärandeprocessen och det viktiga ledet mellan det vi gjort tidigare och den framtida handlingen. (Tiller, 1999)

I det vardagliga arbetet finns det inte alltid utrymme för reflektion. Det gäller att skapa tid och rum för att kunna reflektera. Var och när jag reflekterar är väldigt individuellt. Min egen reflektionstid kan vara under bilfärden på väg hem efter en arbetsdag eller under den dagliga promenaden efter arbetsdagen.

I samarbetet med min kollega i svenska försöker vi skapa en tid för reflektion tillsammans efter veckans första svensklektion. Dessutom delar vi arbetsrum, så det blir många spontana tillfällen till reflektion.

Den reflekterande kompetensen som idé har flera praktiska inslag, anser Tiller och syftar då på loggbokskrivande, som beskrivs i nästa avsnitt.

I loggboken skriver man ner det man gör, hur man är, vad som sker. Dessa anteckningar sker i kortform och med hjälp av dessa nyckelord kan man sedan skriva ner tankar om vad vi lärt eller tror kan vara ändamålsenligt i framtiden, så kallade utvidgade loggböcker.

Det är en styrka att reflektera genom att skriva loggbok, eftersom anteckningarna verkar dels terapeutiskt och dels kunskapsgenererande.

I loggboken beskriver jag vad som sker i skolan och försöker hålla fokus på problemställningen i min aktion. Anteckningarna i loggboken kan bli väldigt privata och personliga och då använder jag loggboken som en kollega. Jag kan på detta sätt glädjas åt framgångar, inse misslyckanden, bearbeta och förändra det som sker i mitt arbete.

Mitt loggboksskrivande varierar, men jag återkommer ofta till mina anteckningar, för att ta tillvara erfarenheter från händelser eller få styrka att fortsätta mitt arbete.

”Skrivning ger en mental och kognitiv distans till myllret av dagliga erfarenheter. Skrivning har en pedagogisk filterfunktion. Genom skrivandet silas det fram ur aktörens synpunkt är essensen, den viktigaste eller mest kritiska. Mönster och vanliga företeelser i vardagslivet framträder genom skrivningen. Vardagens dominerande drag blir tydligare och tydligheten är ett viktigt villkor för att man ska kunna ingripa i vardagen i avsikt att förnya och förbättra. (Tiller, 1999)

3.6.5 Loggbok i bilder

Att använda fotografiet för att dokumentera min vardag har alltid förekommit. Det har blivit oerhört mycket enklare i och med den digitala tekniken. Jag dokumenterar mitt och elevernas arbete kontinuerligt och fotograferandet blir en loggbok i bilder. Bildloggboken återkommer jag till i slutet av varje vecka och reflekterar över bilderna. Ibland kompletterar jag med det skrivna ordet i loggboken och i enstaka fall skriver jag ut bilden, klistrar in den i loggboken och skriver ner mina tankar och funderingar.

4. AKTIONEN

Beskrivningen av min aktion utgår från den ursprungliga planläggningen som förändrades, redogörelse av aktionen, som är samarbete mellan två av mina två kollegor på Södervärnsskolan och mig. Mina samarbeten har olika struktur och varierad tidsram och kommer därför att beskrivas var för sig.

4.1 Planläggning

Min ursprungliga plan med aktionen var att samarbeta med skolans lärare i naturorienterande ämnen och att vi tillsammans skulle utarbeta en ämnesövergripande läsårsplanering i bild, svenska och naturorienterande ämnen, där det fanns naturliga beröringspunkter.

Efter mitt första möte med skolans lärare i naturorienterande ämnen insåg jag att aktionen skulle bli svårhanterlig. Jag bestämde mig för att begränsa samarbetet till lärarna i naturorienterande ämnen i min arbetsenhet. Dessa lärare undervisar eleverna i naturorienterande ämnen i årskurs 8 och 9 och jag undervisar dem i bild och svenska. Samarbetet mellan lärarna i naturorienterande ämnen styrs tidsmässigt av skolans no-schema, som jag kommer att beskriva grundligare, när jag beskriver aktionslärandeprocessen.

En kollega, som undervisar i svenska i en parallellklass i vår arbetsenhet och jag påbörjade samtidigt en diskussion om samarbete i svenskundervisningen. Vi bad om parallellagda lektioner inför kommande läsår och planlade en gemensam grovplanering inför läsåret.

Samarbetet i svenskundervisningen pågår kontinuerligt hela läsåret, medan samarbetet med lärarna i naturorienterande ämnen pågick under vissa perioder.

Under aktionens gång riktades mitt intresse till aktörerna i samarbetet och vad som sker i dessa möten. Jag valde att fokusera på lärarna, eftersom även jag ingår och kan bidra med mina iakttagelser, reflektioner etcetera till resultatet av aktionen.

4.2 Aktionslärandeprocessen

Min aktion innehåller samarbete av olika karaktär och därför har jag valt att beskriva dem var för sig. Jag har valt att beskriva de företeelser under aktionen, som påverkat mig i högsta grad och givit mig nya tankar och funderingar.

4.2.1 Samarbetet i svenskundervisningen

Mitt samarbete i svenskundervisningen utförs, från terminsstarten i augusti 2007 till maj månad på vårterminen 2008, tillsammans med en kollega i arbetsenheten, som undervisar i svenska och franska. Vi undervisar elever i årskurs 8 och våra lektioner i svenska är parallelllagda, vilket innebär att vi i möjligaste mån kan bedriva undervisning tillsammans i skolans aula, som är den enda lokal på Södervärnsskolan, där 40 elever har tillräckligt med arbetsutrymme. Dessutom är aulan försedd med scen, teknisk utrustning, etcetera som kan skapa gynnsammare förutsättningar för undervisning av olika karaktär.

I planläggningsfasen, som påbörjades redan i slutet av vårterminen 2007, diskuterade min kollega och jag i stora drag vilket innehåll undervisningen skulle ha för kommande läsår. Diskussioner fördes även över mitt planerade samarbete med min klass lärare i naturorienterande ämnen och vilka eventuella konsekvenser detta kunde få för vårt samarbete. Skulle även min kollegas klass kunna få ett samarbete med deras lärare i naturorienterande ämnen under samma period, som min klass hade det? Under denna diskussion insåg vi att det fanns hinder, som var svårare att lösa, nämligen kommande läsårs no-schema.

Vi diskuterade även pedagogiska frågor som rörde eleverna. Vilka för- och nackdelar skulle vårt kommande samarbete innebära? Hur skulle eleverna reagera över samarbetet? Skulle elever med särskilda behov och läs- och skrivsvårigheter opponera sig? Skulle föräldrarna ha invändningar över samarbetet?

Frågorna var många, men de kändes inte som något hinder för samarbetet, utan snarare som en utmaning, eftersom vi var entusiastiska inför det kommande samarbetet. Under vårt sista planeringsmöte innan sommarlovet uttryckte min kollega följande:

”Det känns tryggt att få chansen att samarbeta med dig.”

Jag replikerade, att jag hade samma känsla och verkligen såg fram emot detta kommande samarbete. Däremot diskuterade vi inte eventuella konflikter, som kunde uppstå mellan oss och hur vi skulle hantera dessa. Varför fanns inte det på agendan?

Genomförandefasen började med en diskussion om upplägget för terminens arbetsområde i svenska, samt en grovplanering av dessa områden,. Vi påtalade även mitt samarbete med min klass lärare i naturorienterande ämnen och insåg att min kollegas klass inte kunde ha något samarbete i naturorienterande ämnen under samma period, eftersom det inte fungerade med klassens no-schema (bilaga 1). Därefter fördelade vi arbetsuppgifterna för det första arbetsområdet i svenska emellan oss i grova drag.

Sedan diskuterade vi hur informationen till elever och föräldrar skulle framföras. Vi beslutade att informera eleverna om det kommande samarbetet mellan oss klassvis under deras första svensklektion och under nästkommande lektion skulle båda klasserna tillsammans få ytterligare information av oss i aulan.

Presentationen i aulan hade vi inte detaljplanerat, eftersom informationen ”enbart” handlade om vårt samarbete. Eleverna kände varandra sedan tidigare, eftersom de ingår i skolans arbetsenhet 2 och under årskurs 7 hade idrott tillsammans, samt temaförmiddagar med årskursövergripande grupper. Efter presentationen om vårt samarbete och vad det skulle innebära för eleverna, analyserade vi vårt framförande och insåg att vi hade kompletterat varandra under hela lektionen. Vilken härlig start på samarbetet!

Informationen till föräldrarna beslutade vi att förmedla via e-post. Vi valde att inte författa en gemensam text, utan vi fick fria händer att förmedla budskapet till klassernas föräldrar. Varför tog vi detta beslut? Berodde beslutet på tidsbrist, eller andra faktorer?

Det första arbetsområdet, ungdomsklassiker, detaljplanerades, vilket innebar att vi hade förutbestämda arbetsuppgifter, när det gällde för- och efterarbete, samt vårt agerande under lektionsgenomgångar. I klassrumssituationen svarade vi eleverna spontant och hjälpte dem i tur och ordning, oavsett vilken klass de tillhörde. Däremot bad eleverna oftast om hjälp av ”sin” lärare. Varför valde eleverna först och främst ”sin” lärare?

Vi följde vår planering, men efter några veckor upptäckte jag, att vi inte var lika strikta i vårt agerande under lektionsgenomgångarna. Vi inflickade kommentarer, när vi tyckte att det fanns anledning och ingen av oss reagerade på detta, utan fortsatte, som ingenting hade hänt. Vi analyserade inte vårt agerande under denna period, utan fokuserade mera på att analysera elevernas agerande och upplägget av arbetsområdet. Varför valde vi denna fokus?

Vårt upplägg av arbetsområdet, ungdomsklassiker, fungerade väldigt bra. Vi reflekterade och diskuterade efter varje lektion, samt utförde justeringar i vår planering, när behov uppstod. I slutet av arbetsområdet diskuterade och analyserade vi vårt eget agerande, att vi tog egna initiativ utöver det planerade och hur vi kompletterade varandra i undervisningen och klassrumssituationen när behov uppkom. Varför valde vi att ta egna initiativ? Varför reagerade ingen av oss? Analysen av vårt agerande kommer att beskrivas i rapportens slutskede.

En tidig iakttagelse under vårt samarbete var att eleverna verkade acceptera samarbetet och arbetsrutinerna förvånansvärt snabbt och efter några veckor grupperade de sig inte

klassvis, utan klassöverstigande grupper uppstod. Påverkas eleverna av utvecklingen i vårt samarbete?

Någon vecka innan höstlovet i oktober inser jag, att eleverna inte kommer att hinna slutföra arbetsområdet ungdomsklassiker innan höstlovet, på grund av bland annat schemabrytande aktiviteter. Detta kommer att påverka det tidigare planerade samarbetet mellan min klass och deras lärare i naturorienterande ämnen, som skall påbörjas efter höstlovet.

Jag påtalar min iakttagelse för min kollega och vi diskuterar hur vi skall gå vidare. Vårt samarbete i svenska kan återupptas, när min klass har genomfört det planerade samarbetet om arbetsområdet sex och samlevnad mellan bild, svenska och naturorienterande ämnen. Att återuppta arbetsområdet ungdomsklassiker efter det planerade samarbetet i naturorienterande ämnen kommer inte att fungera. Vad skall vi göra?

Jag beslutar, att jag skall ta kontakt med vår kollega i naturorienterande ämnen och fråga om det går att göra en förändring i min klass no-schema. På min förfrågan får jag ett nekande svar, eftersom det skulle innebära merarbete för honom. Han föreslår en annan lösning, som kommer att påverka samarbetet i svenska. Jag diskuterar problemet med min kollega i svenska och vi kommer fram till, att jag skall tillfråga eleverna om deras åsikt under nästa bildlektion. Eleverna och jag diskuterar problemet under lektionen och fattar beslutet att inte ha något samarbete. Detta avgörande ger mig nya kunskaper om mänskliga möten och tröghet i den schematekniska organisationen, som beskrivs i resultat av aktionslärandeprocessen.

Under denna period upptäcker jag, att min kollega i svenska är oerhört flexibel och försöker alltid komma med tänkbara lösningar. Vi stödjer varandra, när problem uppstår och det är härligt att ha någon som lyssnar, när jag känner mig frustrerad över det planerade samarbetet.

Arbetsområdet klassiker slutfördes och nästa arbetsområde planerades, påbörjades och avslutades innan höstterminen är till ända. Under denna period utvecklas vårt samarbete ytterligare, eftersom vi diskuterar och påtalar aktiviteter, som pågår i klassrumssituationen. Utifrån dessa iakttagelser planerar vi kommande lektioners genomgångar och arbete. Ibland inför vi en liten grupp av elever, som får extra hjälp av t.ex. mig under några lektioner, medan min kollega undervisar den större gruppen. Vem av oss, som utför vad beror på vilka elever som skall få extra hjälp. Det finns elever med särskilda behov i båda klasserna och de är enbart trygga med sin respektive lärare.

I slutet av terminen fick eleverna besvara en enkät angående terminens svenskundervisning och samarbetet mellan klasserna och deras lärare. Min kollega och jag diskuterade givetvis terminens arbete och vårt samarbete. Vi kände oss trygga med varandra och ansåg att samarbetet kunde utvecklas ytterligare. En summering av elevernas enkätsvar och en utvärdering av terminens samarbete i svenska mellan min kollega och mig kommer att beskrivas i resultat av aktionslärandeprocessen.

Vi fortsätter vårt samarbete under vårterminen, eftersom vi upplevde att det var utvecklande och eleverna ansåg att det fungerade bra, enligt utvärderingen.

Min kollega och jag hade beslutat att terminens första arbetsområde skulle handla om betyg och bedömning i svenska, så att vi kunde diskutera deras första betyg i svenska på högstadiet tillsammans. Vi påbörjade diskussionen mellan oss lärare och eleverna, för att sedan övergå till ett enskilt samtal mellan elev och respektive lärare. Min kollega och jag diskuterade livligt med varandra under denna period om resonemangen och resultaten av samtalen. Hur skulle vi arbeta vidare med betyg och bedömning? Nödvändighet och självklarhet av att rådfråga varandra angående betyg och bedömning kändes naturligt efter dessa diskussioner. I slutet av detta arbetsområde uppkommer en situation, som vi båda väntat på. Två elever var missnöjda och hade svårt att ta till sig konstruktiv kritik. Vi beslutade att de berörda eleverna fick ett nytt enskilt samtal, där min kollega och jag tillsammans samtalade med eleven om bedömningen och betyget. Dessa samtal ledde till att de båda eleverna accepterade och förstod betydelsen av bedömningen för deras terminsbetyg i svenska, eftersom de fick ytterligare en förklaring utav bedömningen. Vi förklarade för eleverna, att vi brukade rådfråga varandra, när vi bedömde t.ex. elevtexter som vi kände oss osäkra på. Agerandet i klassrumssituationen ingår dessutom i bedömningen och genom vårt samarbete var vi två som observerade elevernas arbete. När vi bedömde eleverna under höstterminen hade vi gjort det var för sig, men efter samtalen ovan, bestämde vi, att vi skulle ha en gemensam bedömning av arbetet i klassrumssituationen och alltid rådfråga varandra, när tveksamheter uppstod. Det anses inte vara O-professionellt att rådfråga kollegor angående betyg och bedömning på Södervärnsskolan, men lärarnas tidsfaktor spelar en stor roll.

Nästkommande arbetsområde skriva diskuterade vi grundligt utifrån ett av målen i svenska och bestämde att uppgifterna skulle vara elevanpassade, för att ge eleverna möjlighet att förena ”nytta med nöje”. En av uppgifterna blev att skapa en egen CV¹⁴,

¹⁴ CV förkortning av Curriculum Vitae, som är en sammanställning av kunskaper, erfarenheter och färdigheter.

eftersom eleverna om några veckor skulle på PRAO¹⁵ i en vecka och att det snart var dags att söka sommarjobb. Att underhålla en CV blir en arbetsuppgift, som skall på- och fortgå ständigt fram till skolavslutningen i årskurs 9. Den skrivna texten för eleverna får ett större värde, när texten har en mottagare och inte enbart är en skolprodukt. Det är en insikt, som min kollega och jag har tillsammans, efter många års erfarenheter av undervisning i svenska.

Efter introduktionen av arbetsområdet skriva, som skulle pågå i ett antal veckor, händer något, som sätter vårt samarbete på prov. Min kollegas barn blir sjuk och efter gemensamt beslut valde vi att inte ha någon vikarie, eftersom vi insåg, att det skulle ta mycket kraft och tid att introducera en vikarie om planering och samarbetet. Jag skall alltså undervisa 40 elever under ett antal lektioner. Hur skall det fungera?

Det var med spänd förväntan och många frågor, som jag gick till lektionen i aulan. Skulle det fungera att undervisa 40 elever samtidigt? Skulle de ta tillfället i akt och snacka bort lektionstid? Skulle jag hinna med att hjälpa de svagpresterande eleverna?

Jag inledde lektionen med att berätta, att min kollegas barn var sjuk och att det var jag ensam, som skulle ha undervisningen den kommande veckan. Dessutom förklarade jag varför det inte fanns någon vikarie för min kollega och påpekade dessutom att jag sedan tidigare visste att eleverna inte gillade vikarier. Jag påtalade, att min kollega och jag, visste att de kunde ta ansvar och acceptera den tillfälliga undervisningssituationen.

Lektionerna under veckan förflöt förvånansvärt smärtfritt och mina farhågor infriades inte, men att hinna med och hjälpa de svagpresterande eleverna var svårt, men inte ogenomförbart. Min kollega och jag hade kontakt via telefonsamtal och e-post, för att informera varandra om arbetet, samt diskutera eventuella ändringar i planeringen.

Mina funderingar under denna vecka handlade om trygghet och tillit, som jag kommer att belysa utförligare i resultat av aktionslärandeprocessen.

Det blev inte någon tillfällig undervisningssituation på grund av att min kollega och hela hennes familj var sjuk i omgångar i flera veckor. Jag undervisade 40 elever ensam under dessa veckor och endast under några få lektionspass kände jag mig frustrerad, när jag pendlade mellan skolans två datasalar. Då var jag ”slutkörd och tom i huvudet” efter lektionen, men samtidigt kände jag mig stolt och belåten, med vad jag hade åstadkommit tillsammans med eleverna. Gynnsamt nog hade jag planeringstid efter två av lektionerna varje vecka. Min kollega fick kontinuerlig information om hur arbetet fortskred och mina

¹⁵ **PRAO** praktisk arbetslivsorientering, som innebär att svenska elever i främst skolår 5 till 9 tillbringas en eller några veckor på en arbetsplats

funderingar över mitt eget agerande och arbetssituation. Kontakten via e-post var värdefull för oss båda under denna period, eftersom det skrivna ordet består och man kan gå tillbaka och uppdatera sig igen vid behov.

Att undervisa 40 elever samtidigt fungerar under en begränsad tid, om man har de rätta förutsättningarna. Vilka är de rätta förutsättningarna? Vilka förutsättningar krävs, för att det skall fungera tillfredställande? Varför fungerade det så bra? På vilket sätt fungerade det bra? Vad krävs av mig, som pedagog? Frågorna blev många under den här tiden och i diskussionsavsnittet kommer jag att beskriva mina tankar och funderingar utförligare. När min kollega återkommer efter flera veckors frånvaro uttrycker hon frustration över sin undervisning i franska och påtalar att hon har ganska god kunskap om undervisningen i svenska. Även vikarierna i franska har givit henne kontinuerlig information. Varför upplevs min information annorlunda?

Vi samtalar mycket om veckorna som varit och analyserar varför det fungerade som det gjorde, innan vi ger oss in i nya planeringar och diskussioner om kommande arbetsområden. Vi blir mer och mer samspelade, men diskuterar inte detta med varandra. Det föll sig naturligt att inflika med en kommentar under pågående genomgång eller diskussion med en elev eller att ingripa vid en eventuell konflikt.

Det sista arbetsområdet för terminen var språkriktighet och den skulle avslutas med en dramaövning om olika språkbruk i elevernas vardag. Min kollega och jag diskuterade och planerade den tänkta dramaövningen och gruppernas sammansättning under ett flertal tillfällen under arbetsområdets gång, eftersom vi hade ett gemensamt mål, att alla elever skulle våga inta scenen.

Eleverna var entusiastiska inför uppgiften och påbörjade genast hur deras upplägg skulle utformas. Vi valde att inte störa elevernas diskussioner, utan observerade ”endast” deras arbete i grupperna och diskuterade vad som skedde och vilka åtgärder, som måste vidtas till nästa lektion, eller som min kollega uttryckte det:

”Eftersom vi tillsammans har fyra ögon är det också lättare att snappa upp vad som behövs jobbas mer med i gruppen.”

Under vår observation insåg vi, att det var en grupp, som hade lite problem att komma överens om hur de skulle utföra dramatiseringen. Berodde detta på gruppens sammansättning, valet av ledare i gruppen eller var det vårt val av uppgift till gruppen? Vi insåg, att vi inte kunde förändra något i dagsläget, utan invänta vad som skulle ske framöver.

När det var dags att inta scenen, var ovannämnda grupp inte klara med sina förberedelser, men vi valde att låta övriga spela upp sina dramatiseringar. Detta gemensamma beslut tas utan att ett enda ord blev sagt. Vi tittade enbart på varandra och bekräftade vad vi tyckte. Det var en överraskande upptäckt, men efter att ha analyserat den senaste tidens samarbete med min kollega insåg jag att detta ”spel” hade förekommit under en längre tid, men ingen av oss har haft en tanke på detta. Inför det sista lektionspasset av arbetsområdet diskuterade vi eventuella scenarier om gruppen som inte var klar med sina förberedelser. Vi tog ett gemensamt beslut om att ge dem ytterligare några minuter att träna på sin dramatisering och sedan skulle de spela upp den. Vi lade fram vårt förslag till eleverna och väntade på en reaktion, men den uteblev. Min kollega och jag tittade på varandra och log. Den tilltänkta ledaren samlade ihop gruppen och gick till ett angränsande klassrum. Gruppen utförde sin dramatisering efter tio minuters övning och vårt mål att alla elever skulle inta scenen uppfylldes. Vi berömde givetvis eleverna för deras insats och under den muntliga utvärderingen av arbetsområdet framkom det önskemål från flertalet elever att de ville dramatisera fler gånger och i andra gruppkonstellationer. Har samarbetet mellan min kollega och mig någon betydelse för deras agerande i klassrummet? På vilket sätt har vi pedagoger givit eleverna tryggheten att våga framföra sina åsikter i en relativt stor grupp, dramatisera och så vidare?

I det här skedet insåg jag verkligen vikten av mänskliga möten och vad de för med sig, såsom självutveckling, oavsett om du är elev eller pedagog.

Aktionsforskning är ett självutvecklande sätt att arbeta på där man som individ tar ansvar för sin egen utveckling och utbildning (Jean McNiff 2002).

Jag anser, att ovanstående resonemang även kan appliceras på elever, eftersom de tog ansvar för sin egen utveckling och utbildning, när de utförde sina dramatiseringar.

4.2.2 Ämnesövergripande samarbete

Det ämnesövergripande samarbetet genomfördes med en kollega i naturorienterande ämnen i min arbetsenhet och med elever under deras nionde läsår på högstadiet.

Samarbetet sker endast under ett arbetsområde i naturorienterande ämnen under några veckor i slutet av vårterminen. Eleverna hade jag undervisat i bild och svenska sedan årskurs 7 och deras lärare i naturorienterande ämnen är dessutom deras mentor. Eleverna i klassen, deras mentor/fysiklärare och jag hade under deras tidigare årskurser arbetat tillsammans för att skapa en god stämning i gruppen och ett tillåtande arbetsklimat. Detta innebar att både elever och vuxna känner varandra väl och har förtroende för varandra.

Eftersom min kollega i naturorienterande ämne och jag har ingått i samma arbetsenhet och undervisat samma klasser i tio år känner vi varandra ganska väl och vi har spontant deltagit på varandras lektioner av olika anledningar. Vårt samarbete innebar, att vi planerade ett arbetsområde tillsammans, men som min kollega uttryckte det:

”Då vi har olika ämnen, sköter vi det mesta var och en för sig. Men när vi gör gemensamma saker utvärderar vi tillsammans, men delar inte upp ansvaret för enskilda elever då vi inte är samtidigt i klassrummet”.

I början av vårterminen grovplanerade vi arbetsområdet och fördelade våra arbetsuppgifter. Några veckor innan samarbetet skulle påbörjas påtalade min kollega att han ville förändra tidpunkten för samarbetet, eftersom han behövde avsluta ett annat ämnesområde. Min kollega kan göra förändringar utan större problem i klassens no-schema (bilaga 2), eftersom han undervisar i alla fyra naturorienterande ämnen. Jag godtog ändringen och sedan diskuterade och planerade vi upplägget för arbetsområdet. Vi hade intentionen, att vi skulle försöka delta på varandras lektioner under arbetets gång om det fanns möjlighet. Elevernas redovisningar skulle vi ha tillsammans och skulle det bli problem att delta för någon av oss, löste vi det tillsammans. Vi diskuterade inte detta, utan den vetskapen ägde vi, på grund av många års arbete tillsammans i arbetsenheten och tidigare samarbete. Vilka för- och nackdelar finns det med att känna en kollega ganska bra, när man skall samarbeta?

Arbetsområdet som vi skulle samarbeta om var i fysik, astronomi med inriktning stjärnorna. Det skulle vara ett grupparbete och det skulle redovisas muntligt, samt en Power Point –presentation med bilder och text som hjälpmedel till presentationen av arbetsområdet. Eleverna valde arbetsområden, såsom svarta hål, vit dvärg etcetera och utifrån dessa val bildades arbetsgrupper. Min kollega och jag diskuterade inte sammansättningen av arbetsgrupperna. Jag insåg däremot efter några lektioner, när jag spontant observerade elevernas arbete i skolans bibliotek, att vi borde förändra grupperna, men konstaterade samtidigt att tidsramen var en väsentlig faktor för att inte ta upp den diskussionen med min kollega. Jag kände mig irriterad över vad jag sett, men valde att inte lägga ner någon energi på att åtgärda det jag hade sett. Varför valde jag det ställningstagande?

Under arbetets gång diskuterade min kollega och jag elevernas arbetsinsats och varför den varierade, men att ändra planeringen fanns inte på agendan. Vi beslutade samtidigt, att när min kollega kunde undvara sin arbetsplatsförlagda tid, skulle han delta på en av mina svensklektioner, för att vara behjälplig med de svåra faktatexterna. Min kollegas

flexibilitet gagnade vårt samarbete och eleverna redovisningar, eftersom de under ett antal lektioner hade två lärare, som kunde vägleda dem.

Eleverna arbetade med varierande entusiasm och min kollega och jag hjälpte och stöttade eleverna, men hann inte diskutera och reflektera över det som hände. Varför tog vi oss inte tid till att diskutera vårt eget agerande?

Alla elever gjorde inte sina redovisningar, som vi hade förväntas oss och redovisningarna hade varierande kvalitet. Vi diskuterade, analyserade och utvärderade samarbetet och det visade sig att vi hade delade meningar om slutresultatet. Jag vidmakthöll att det varierande resultatet av elevernas arbetsområde till stor del berodde på gruppernas sammansättning och att min kollega borde ha styrt dessa grupper från första början. Varför hade vi olika uppfattningar? Använde vi inte samma "glasögon"?

Sammanfattning

Under vårt samarbete diskuterade och reflekterade vi över vårt samarbete verbalt. Ibland relaterade jag dessa samtal i loggboken, men det är mina ord och inte mina kollegors. Därför bad jag mina kollegor i slutet av terminen, att besvara ett antal frågor skriftligt i en intervjumanual (Bilaga 2), som jag hade sammanställt. Jag valde, att ge dem en skriftlig intervju för att de i lugn och ro kunde besvara frågorna och det är lättare att återge skrivna citat i en text. Resultaten av dessa frågor kommer att behandlas i kommande avsnitt.

5. RESULTAT

När jag försökte överblicka teorier, upplevelser, erfarenheter, tankar och reflektioner, som jag tagit del av, insåg jag hur liten min aktion var, men ändå betydelsefull för de personer som deltagit. Resultatet skall beskrivas så objektivt som möjligt och då gäller det att hitta en framkomlig väg. Eftersom min aktion handlar om samarbete, har jag valt att beskriva resultatet med inslag av citat från mina kollegors intervjuvar.

5.1 Resultat av aktionslärandeprocessen

Resultatet av samarbetet i svenskundervisningen var övervägande positivt och därför har jag valt att enbart beskriva några av resultaten av samarbetet.

Att få mer tid är positivt,

”eftersom man är två på samma undervisningstid – vinner man tid. Med andra ord får man mer tid över till analys/utvärdering eftersom man är två som gör jobbet.”

Konflikthanteringen påverkas positivt, genom att

”Två vuxna kan ge en större dimension åt en diskussion och eleverna ser att det finns en gemensam värdegrund. I och med det, blir det tydligt för eleverna vad de vuxna står för.”

Elevernas utvärderingar visade att de var övervägande positiva och påtalade att det var tryggt att ha ytterligare en vuxen att få hjälp av, diskutera med och kunna anförtro sig till vid behov. Som lärare i svenska lär man känna eleverna väldigt väl, eftersom de skriver egna texter och ofta utlämnar sina innersta tankar och funderingar. Det ställer höga krav på integritet hos oss som pedagoger.

Det främst resultatet av vårt samarbete, var att det inte blev något projekt, som pågick under ett läsår, utan det får en fortsättning. Samarbetet fortsätter kommande läsår med parallelllagda lektioner.

Det ämnesövergripande samarbetet i årskurs 8 genomfördes aldrig och berodde till stor del två orsaker. Ett skäl är skolans statiska no-schema. Detta schema ger ingen flexibilitet, vilket är en förutsättning för samarbete. Det andra skälet är oviljan från min kollega i naturorienterande ämnen att ens försöka förändra tiden för samarbetet. Han påstod, att det skulle ge honom merarbete. Han insåg inte att samplanering ger fördelar vid t.ex. betyg och bedömning. Det är svårare att få legitimitet för en utvecklingsprocess av kollegor, som undervisar i andra ämnen än jag själv undervisar. En anledning kan vara att vi generellt har för dåliga insikt i varandras ämnen.

Samarbetet i årskurs 9 genomfördes som planerat, men tidpunkten för samarbetet var inte optimalt. Det var slutet av vårterminen och min fokus lades mer på betyg och bedömning av elevernas insatser, än att analysera mitt samarbetsprojekt.

Min kollega i naturorienterande ämnen och jag har likvärdigt synsätt av samarbete:

”Eleven får en större helhetssyn.”

Skolutvecklingen gynnas anser jag och min kollega i naturorienterande ämnen instämmer:

”Allt samarbete påverkar skolutvecklingen på ett gynnsamt sätt. Eleverna ser att ämnena hör ihop och att man kan angripa saker och ting från många utgångspunkter.

Förhoppningsvis får man se att även vuxna kan samarbeta, vilket bör ge goda exempel till eleverna.”

Skolans no-schema är under förändring, eftersom de yngre lärarna i naturorienterande ämnen är intresserade av att samarbeta med varandra och över ämnesgränserna.

Till sist vill mina samarbetande kollegor och jag tillsammans påtala att samarbete gynnar kompetensutvecklingen, genom att

- *” man måste vara beredd att tänka i nya banor och vara flexibel. Man får ett ypperligt tillfälle att fundera på varför man gör som man gör och vad man gör.”*

- *”man får andra synpunkter på elevernas arbete än de egna mera ”inskränkta” ämneskunskaperna.”*

- *”den större tidsramen gör det lättare att ta ut svängarna. Man får mer tid för varje elev.”*

5.2 Hur framskred aktionen?

Samarbetet i svenskundervisningen pågick som planerat hela läsåret och min kollega och jag kände oss trygga och bekväma med varandra och kompletterade varandra spontant i klassrumssituationen. Efter hand detaljplanerade vi inte vem, som skulle göra vad, utan någon av oss startade lektionerna och sedan kompletterade vi varandra, när det fanns anledning.

Det var förvånansvärt lätt att samarbeta och diskussioner fördes hela tiden, spontant eller när behov uppstod. Vi såg alltid till att ta oss tid för reflektion över det vi upplevt etcetera, även om det ägde rum mitt i sorlet i vårt arbetsrum. Vi fokuserade på vårt samarbete och ingenting annat. Ett ypperligt hjälpmedel är e-post, som vi använde oss av, när vi fick en idé eller uppslag, när vi inte befann oss i skolan eller när någon av oss inte var närvarande under lektionerna.

Det ämnesövergripande samarbetet för eleverna i årskurs 8 avbröts, eftersom det inte gick att göra en förändring i skolans no-schema. Den tilltänkta samarbetspartnern, läraren i naturorienterande ämnen, var dessutom inte speciellt villig att försöka förändra schemat, eftersom det skulle bli merarbete för honom, ansåg han.

I årskurs 9 genomfördes det ämnesövergripande samarbetet som planerat. Min kollega och jag har god kännedom om varandras sätt att undervisa och förde givande diskussioner, där vi hade olika åsikter om litteratur, bilder, elevernas upplägg av uppgiften och redovisningar. Vi diskuterade även betyg och bedömning utifrån våra respektive ämnen etcetera.

5.3 Vad var min roll?

I samarbetet i svenskundervisningen hade min kollega och jag ett ömsesidigt förhållande, eftersom vi båda såg möjligheterna till samarbete och hade valt att arbeta tillsammans.

Min kollega uttrycker det på följande sätt:

”Båda två har goda erfarenheter av samarbete i undervisningen sedan tidigare vi trodde på det utbyte vi skulle få av det.”

När det gäller det ämnesintegrerade samarbetet är det jag som initierar samarbete och min kollega, som undervisar eleverna i årskurs 9 är inte svår att ”övertala”, eftersom han har följande åsikt:

”Eleverna ser att ämnena hör ihop och att man kan angripa saker och ting från många utgångspunkter. Förhoppningsvis får man se att även vuxna kan samarbeta, vilket bör ge goda exempel till eleverna.”

5.4 Hur går vi vidare?

Samarbetet i svenska skall min kollega och jag utveckla vidare och vi skall be att få en schemalagd planeringstid, eftersom det underlättar och kan utveckla samarbetet ytterligare. Under läsåret skall vi tillsammans dokumentera samarbetet, så att fler kollegor kan ta del av våra erfarenheter. Vi skall även i korthet beskriva vårt upplägg för våra kollegor, som undervisar i svenska under en gemensam konferens i svenska.

Ämnesövergripande samarbete skall vi försöka att utveckla i vår arbetsenhet. Vi skall gemensamt diskutera varandras terminsplaneringar och komma fram till eventuella samsamarbetsområden.

Jag har fått i uppdrag av skolledningen att sammanställa ett diskussionsunderlag om att samarbeta inför kommande läsårs organisation.

Eftersom jag är ansvarig för skolans bibliotek kommer skolans biblioteksassistent och jag att fortsätta och utveckla samarbete med lärarna i olika ämnen, som t.ex. bibliotekskunskap, boksamtal, faktasökning etcetera.

6. DISKUSSION

Under min aktion har jag ställt mig själv många frågor, observerat och reflekterat. Jag valde att beskriva mina egna åsikter varvat med mina kollegors svar från deras intervjuer (*kursiv stil*).

Jag väljer att presentera samarbetena var för sig, eftersom de har olika förutsättningar.

6.1 Vad har jag kommit fram till?

I samarbetet med min kollega i svenska kom jag fram till följande, eller rättare sagt min kollega och jag tillsammans kom fram till, för min aktion handlar om samarbete!!

Det finns fler fördelar än nackdelar med att samarbeta. Fördelen är att det utvecklar både elever och lärare. Det finns flera orsaker till dessa fördelar. Å ena sidan kan vara att eleverna hittar nya samarbetspartner och andra sidan kan det vara att *"eleverna väljer vilken lärare de föredrar att fråga vid behov"*. Några andra fördelar kan vara att vi som pedagoger kan växeldra undervisningen och *"att vi fått en väldigt dynamiskt undervisningsgrupp"*.

Ytterligare en fördel är att vi tillsammans har fyra ögon och det är lättare att snappa upp vad som behövs jobbas med mer i gruppen

Nackdelar kan å ena sidan vara *"att det inte är lika självklart var man skall vara och ha sin undervisning. Lokalerna är helt klart undermåliga för denna typ av arbete i storgrupp"* och å andra sidan att det saknas schemalagd planeringstid.

Ett viktigt perspektiv är att arbetet med betyg och bedömning underlättas och utvecklas, eftersom vi även kan diskutera elevernas insatser i klassrumssituationen tillsammans.

Ur elevsynpunkt är det positivt, därför att chansen till en mer "rättvis" bedömning kan ske, eftersom det finns en sambedömare och bedömningen blir mer allomfattande.

Ytterligare en fördel ur elevsynpunkt är att de påverkas av samarbetet mellan lärarna.

- *"Om de vuxna är trygga med varandra så smittar det av sig på eleverna."*

- *"Positivt, eftersom de blir stimulerade."*

Mina kollegor och jag anser även att handlingsutrymmet blir större:

- *"Eftersom vi bollar med varandra hela tiden, sker ständigt en analys av vad vi gör – vad som gick bra och vad som inte gick bra. Detta sker automatiskt när man samarbetar för att man skall kunna gå vidare. Som ensam lärare hamnar man lätt i sina egna banor och blir hemmablind."*

- *"Naturligtvis får man andra synpunkter på elevernas arbete än de egna mera "inskränkta" ämneskunskaperna."*

I teoriavsnittet presenterade jag att den gemensamma kompetensen handlar om att samordna och tillvarata en rad läroprocesser, att skapa kunskapssökande allianser och i aktionen tog min kollega i svenska och jag tillvara denna kompetens. Det kan tolkas utifrån att vi tillsammans ”*var beredda att tänka i nya banor och vara flexibla. Man får ett ypperligt tillfälle att fundera på varför man gör som man gör och vad man gör.*”

Enligt min åsikt fungerar det att undervisa 40 elever samtidigt om följande förutsättningar finns. Å ena sidan måste jag som pedagog vara trygg i min yrkesroll, samt att eleverna känner tillit till mig som person och tillsammans med mig tar eget ansvar för att den extraordinära klassrumsituationen skall fungera. Å andra sidan krävs det att eleverna är trygga med varandra och kan hjälpa varandra vid behov. Det krävs dessutom ett tillåtande arbetsklimat och en anda i gruppen, som förespråkar att det inte är fel att ”*var duktig*”. Det är ett flertal kompetenser som utvecklas i ett fungerande samarbete, såsom kreativ och kritisk kompetens. Metoden för att utveckla den egna kompetensen är reflektion, eftersom den är en ”*brygga*” mellan tidigare erfarenheter och strävandet efter att utvecklas vidare.

6.2 Hur gick det till?

Under ett fungerande samarbete diskuteras det väldigt mycket. Vi använder varandra som bollplank hela tiden och i och med det sker en analys av vad vi gör, vad som fungerade och inte fungerade. Detta sker automatiskt, när man samarbetar, för att man skall kunna gå vidare.

Genom att vara flexibel och beredd på att tänka i andra banor utvecklas samarbetet och det genererar nya tankar och funderingar, som i sin tur utvecklar oss på olika sätt.

6.3 Vad har vi lärt oss?

Under samarbetet och aktionens gång har jag blivit mer medveten om att samarbetet med mina kollegor har utvecklat mig som pedagog och människa.

Min kollega hade inte förväntat sig att jag skulle vara prestigelös, eftersom jag är en ganska bestämd person. Denna insikt gav mig en ny kunskap om mig som person.

Samarbete mellan kollegor, som undervisar i samma ämne, är enklare i och med att vi behärskar ämnesinnehållet. Det kan däremot bli prestigefyllt vid eventuella olika åsikter om t.ex. innehållet i ett arbetsområde.

Aktionslärande är en förutsättning för att kunna reflektera, dokumentera etcetera en aktion. I och med att aktionen skall utmynna i en skriftlig rapport dokumenterar jag regelbundet mitt förändringsarbete och är flitigare i mitt loggboksskrivande.

Genom att dokumentera mitt samarbete gör jag det möjligt för andra att ta del av mina erfarenheter och ge inspiration att utföra förändringsarbete på sin skola.

7. SAMMANFATTNING

Aktionen känns väldigt liten, men jag inser ändå att den har haft och har betydelse för de människor, som varit delaktiga i processen. Jag anser, att processen ger oss värdefull kunskap, som ibland är svår att förmedla till andra.

Jag har arbetat med ett utvecklingsprojekt, som består av två aktioner, med samma inriktning, men olika utgångspunkter och inom olika tidsramar. Den gemensamma nämnaren för aktionerna var samarbete.

Att samarbeta med en kollega innehåller många dimensioner för den enskilda individens utveckling, men utvecklar även skolans egen organisation. Genom att samarbeta, samordna och tillvarata en rad läroprocesser, tar man tillvara på varandras kunskaper, idéer och erfarenheter. Arbetsbelastningen minskar och genom samarbetet klarar man bättre den ökade pressen, eftersom vi skapar gemensamma strukturer och strategier för att nå skolans mål. En bra schemaläggning och en schemalagd planeringstid skapar goda förutsättningar för samarbete.

Samarbetet i svenskundervisningen med min kollega har varit framgångsrikt och jag rekommenderar andra lärare att samarbeta med varandra. För att få fler att samarbeta krävs det att parallellagda lektioner och en gemensam planeringstid, vilket borde prioriteras i schemaläggningen.

Jag anser, att det är en stor erfarenhet för mig, att genomföra detta projektarbete, som jag tror, att jag kommer att ha glädje av i mitt fortsatta arbete som pedagog. En önskan är att det skulle ha genomförts för många år sedan, för då hade jag haft mer tid att påverka och förändra utvecklingen på Södervärnskolan.

KÄLLFÖRTECKNING

- Berg Gunnar (2003): Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling, Stockholm: Förlagshuset Gothia
- Blossing Ulf (2003): Skolförbättring i praktiken, Lund: Studentlitteratur
- Carlgren Ingrid, Marton Ference (2002): Lärare av i morgon, Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Egerbladh Thor, Tiller Tom (1998): Forskning i skolans vardag, Lund: Studentlitteratur
- Hargreaves Andy (1998): Lärare i det postmoderna samhället, Lund: Studentlitteratur
- Hargreaves Andy (2004): Läraren i kunskapsamhället, Lund: Studentlitteratur
- Lärarförbundet (2004): Kongressens beslut 2004, Stockholm: Nordisk Bokindustri Försäljnings AB
- Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund (2005): Vi värderar kvalitet – om självvärdering och lärares utvecklingsarbete, Stockholm: Nordisk Bokindustri Försäljnings AB
- McNiff, Jean, Whitehead, Jack (2002): Action Research Principles and Practice, London and New York: RoutledgeFalmer
- Pedagogiska magasinet (nr 1 februari, 2008): Karl – Olof Andersson, ”Lärarinnan som gav pedagogiken vingar”, Stockholm: Lärarförbundets Tidskrift för utbildning, forskning och debatt
- Stensmo, Christer (2002): Vetenskapsteori och metod för lärare; Uppsala: Kunskapsförlaget i Uppsala AB
- Tiller, Tom (red.) (2004): Aksjonsforskning i skole og utdanning, Kristiansand: Höyskoleforlaget AS- Norwegian Academic Press

BILAGA 1

	SBN 81 TH	SBN 82 TH	HÖ 83 VK	87
34	Bi 3	Bi 2	Ke 1	
35				
36	SBN	TH	VK	
37	112	122	126	126
38	Fy 1	Ke 1	Fy 1	
39				
40	SBN	TH	HÖ	
41	112	126	116	122
42	Bi 2	Fy 1	Ke 2	
43	H Ö S T L O V			
44				
45	TH	SBN	HÖ	
46	122	112	126	116
47	Ke 1	Fy 2	Tk	
48				
49				
50	TH	SBN	HÖ	
51	126	116	112	122
2	Ke 2	Tk	Bi 1 116	122
3			116	122
4			116	122
5	TH	SBN	VK 122	116
6	126	112	122	116
7	P R A O			
8	Tk	Ke 2	Fy 2	
9	S P O R T L O V			
10				
11	SBN	TH	HÖ	
12	122	126	112	116
13	P Å S K L O V			
14	Bi 1	Bi 3	Bi 2	
15				
16				
17	TH	SBN	VK	
18	122	112	126	116
19	Fy 2	Bi 1	Bi 3	
20				
21				
22	SBN	TH	VK	
23	112	116	122	126
24	T E M A D A G A R			

Bi 1= Människokr. II

Fy 1 = Elmagnetism

Ke 1 = Syra, bas

Bi 2= Samlevnad
Bi 3= Ekologi

Fy 2 = Ljud och ljus

Ke 2 = Kolföreningar
Tk 1 = Kommunikation

Kollision: **81** med 87 ti, 98 to. **82** med 87 ti, 98 to och **83** med 92 och 97 må.
HÖ kolliderar med HÖ må

BILAGA 2

Vedlegg 2:

v	93 BSv	94 TH	HÖ 95 VK	HÖ 96 VK
34	Tk	Bi 1	Fy 1	Ke 1
35				
36				
37				
38	112	122	HÖ 116	VK 126
39	Bi 3	Fy 1	Ke 1	Fy 1
40				
41				
42				
42	122	112	VK 126	HÖ 116
43	H Ö S T L O V			
44	P R A O			
45				
46	Fy 1	Ke 1	Tk	Bi 1
47				
48				
49				
49	112	126	HÖ 116	VK 122
50	Ke 1	Tk	Bi 3	Bi 2
51				
2				
3				
4	126	112	HÖ 116	VK 122
5	Bi 1	Bi 3	Fy 2	Ke 2
6				
7				
8				
8	122	112	HÖ 116	VK 126
9	S P O R T L O V			
10	(Fy2) Bi 2	Ke 2	Bi 1	Tk
11				
12				
12			VK	HÖ
13	P Å S K L O V			
14	112	126	122	116
15	(Bi 2) Fy 2	Bi 2	Ke 2	Bi 3

16				
17			VK	HÖ
18	112	122	126	116
19	Ke 2	Fy 2	Bi 2	Fy 2
20				
21				
22			VK	HÖ
23	126	112	122	116
24	T E M A D A G A R			

Bi 1= Våra sinnen

Bi 2= Genetik, Utveckling

Bi 3= Miljö

Vedlegg 3:

Fy 1 = Strålning

Fy 2 = Astronomi, Reserv

Tk = Energi

Ke 1 = Grundämnen

Ke 2 = Praktisk

BILAGA 3

Intervjumanual

Kön:

Ålder:

Yrkeslivserfarenhet och bakgrund som lärare samt elevbakgrund:

Arbetsbeskrivning: Hur ser ert arbete ut?

Hur länge har ni arbetat tillsammans med två klasser?

Fick du bestämma själv att ni skulle arbeta ihop eller blev ni tvingade in i arbetssättet?

Vad tänkte Du när det bestämdes att ni skulle arbeta tillsammans?

Gruppstorlek

Hur många elever är klasserna tillsammans?

Hur har elevgruppens storlek påverkat ert arbete?

Vilka fördelar har framkommit med gruppstorleken?

Vilka nackdelar har framkommit med gruppstorleken?

Delar ni upp ansvaret för olika elever eller utvärderar ni alla elever gemensamt och varför?

Undervisning

Hur ser ert arbete ut runt undervisning? (*Ansvarsområden, gör allt gemensamt osv.*)

Vid planering?

Vilka fördelar kommer fram vid det arbetssättet?

Vilka nackdelar kommer fram vid det arbetssättet?

Har arbetssättet påverkat era handlingsmöjligheter och i så fall hur?

Ex: tid, konflikter, kvalitet och handlingsutrymme

Vid undervisning?

Vilka fördelar kommer fram vid det arbetssättet?

Vilka nackdelar kommer fram vid det arbetssättet?

Har arbetssättet påverkat era handlingsmöjligheter och i så fall hur?

Ex: tid, konflikter, kvalitet och handlingsutrymme

Vid analys?

Vilka fördelar kommer fram vid det arbetssättet?

Vilka nackdelar kommer fram vid det arbetssättet? Har arbetssättet påverkat era handlingsmöjligheter och i så fall hur?

Ex: tid, konflikter, kvalitet och handlingsutrymme

Vid utvärdering?

Vilka fördelar kommer fram vid det arbetssättet?

Vilka nackdelar kommer fram vid det arbetssättet?

Har arbetssättet påverkat era handlingsmöjligheter och i så fall hur?

Ex: tid, konflikter, kvalitet och handlingsutrymme

Hur påverkar ert arbetssätt vid konflikthantering?

Anser Du att ert arbetssätt påverkar er kompetensutveckling jämfört med om ni jobbat enskilt och varför?

På vilket sätt påverkas kompetensutvecklingen?

Ex: positivt, negativt, socialt och organisatoriskt

Påverkas skolutvecklingen genom ert arbetssätt och i så fall hur?

Ex: organisatoriskt

Eleven i fokus

Hur anser Du att gruppstorleken påverkar den enskilda eleven?

Ex: störande, bortglömd.

Hur anser Du att ert arbetssätt påverkar den enskilda eleven?

Elevernas lärande?

Inom elevbedömning?

Tror Du att eleverna kan känna en ökad eller minskad säkerhet med ert arbetssätt och i så fall hur?

Ex: Kan den enskilda eleven glömmas bort under lektionerna om ingen lärare har enskilt ansvar? Problem om ej enskilt ansvar?

Hur påverkar er ansvarsuppdelning av elever om det finns en sådan den enskilda eleven i fråga om bedömningskvalitet? Objektiv

Bidrar ert arbetssätt till en mer individanpassad undervisning och i så fall hur?

Bilaga 4:

Intervjumanual

Kön:

Ålder:

Yrkeslivserfarenhet och bakgrund som lärare samt elevbakgrund:

Arbetsbeskrivning: Hur ser vårt arbete ut?

Hur länge har ni arbetat tillsammans i samma klass?

Hur kommer det sig att ni arbetar tillsammans i dessa klasser?

Fick ni bestämma själva att ni skulle arbeta ihop eller blev ni tvingade in i arbetssättet?

Vad tänkte Du när det bestämdes att ni skulle arbeta tillsammans?

Gruppstorlek

Hur många elever går i klassen?

Hur har elevgruppens storlek påverkat ert arbete?

Vilka fördelar har framkommit med gruppstorleken?

Vilka nackdelar har framkommit med gruppstorleken?

Delar ni upp ansvaret för olika elever eller utvärderar ni alla elever gemensamt och varför?.

Undervisning

Hur ser ert arbete ut runt undervisning? (*Ansvarsområden, gör allt gemensamt osv.*)

Vid planering?

Vilka fördelar kommer fram vid det arbetssättet?

Vilka nackdelar kommer fram vid det arbetssättet?.

Har arbetssättet påverkat era handlingsmöjligheter och i så fall hur?

Ex: tid, konflikter, kvalitet och handlingsutrymme

Vid undervisning?

Vilka fördelar kommer fram vid det arbetssättet?

Vilka nackdelar kommer fram vid det arbetssättet?.

Har arbetssättet påverkat era handlingsmöjligheter och i så fall hur?

Ex: tid, konflikter, kvalitet och handlingsutrymme

Vid analys?

Vilka fördelar kommer fram vid det arbetssättet?

Vilka nackdelar kommer fram vid det arbetssättet?

Har arbetssättet påverkat era handlingsmöjligheter och i så fall hur?

Ex: tid, konflikter, kvalitet och handlingsutrymme

Vid utvärdering?

Vilka fördelar kommer fram vid det arbetssättet?

Vilka nackdelar kommer fram vid det arbetssättet?

Har arbetssättet påverkat era handlingsmöjligheter och i så fall hur?

Ex: tid, konflikter, kvalitet och handlingsutrymme

Hur påverkar ert arbetssätt vid konflikthantering?

Anser Du att ert arbetssätt påverkar er kompetensutveckling jämfört med om ni jobbat enskilt och varför?

På vilket sätt påverkas kompetensutvecklingen?

Ex: positivt, negativt, socialt och organisatoriskt

Påverkas skolutvecklingen genom ert arbetssätt och i så fall hur?

Ex: organisatoriskt

Eleven i fokus

Hur anser Du att gruppstorleken påverkar den enskilda eleven?

Ex: störande, bortglömd.

Hur anser Du att ert arbetssätt påverkar den enskilda eleven?

Elevernas lärande?

Inom elevbedömning?

Tror Du att eleverna kan känna en ökad eller minskad säkerhet med ert arbetssätt och i så fall hur? *Ex: Kan den enskilda eleven glömmas bort under lektionerna om ingen lärare har enskilt ansvar? Problem om ej enskilt ansvar*

Hur påverkar er ansvarsuppdelning av elever om det finns en sådan den enskilda eleven i fråga om bedömningskvalitet? Objektiv

Bidrar ert arbetssätt till en mer individanpassad undervisning och i så fall hur?

Hur är ert arbetssätt jämfört med det vanliga arbetslagsarbetet?