



” Delad kunskap är dubbel kunskap”

Hur kan man genom reflektion i ett arbetslag öka lärarens medvetenhet om sin egen undervisning och utveckla den för elevernas ökade lärande?

Karin Bromö

*Pff-3602
Masteroppgave i aktionslärning
Institutt for pedagogikk og lærerutdanning
Det samfunnsvitenskapelige fakultet
Universitetet i Tromsø
Hösten 2008*

SAMMANDRAG

Den här uppsatsen handlar om min aktion i ett arbetslag med åtta personer på Handelsprogrammet på Elfrida Andrée-gymnasiet i Visby. Jag har genomfört sju möten med gruppen, där vi **reflekterat kring pedagogiska frågor**. Vi har försökt att tillsammans komma underfund med vad en ”bra” lektion är, vad vi grundar våra pedagogiska ställningstaganden på, hur vi kan **utveckla undervisningen** för våra elever på olika sätt. Detta är några av de frågor vi diskuterade. Jag har också intervjuat två av deltagarna i gruppen. Jag har använt mig av bandupptagningar från möten och intervjuer samt av loggskrivande.

Flera teman kom fram under våra reflektioner, som vad lärares erfarenhet, förebilder och också den egna personligheten betyder. **Elevernas lust till lärande** och olika aspekter på tid och hur den används i skolan diskuterades också. En del förslag på utveckling av programmet kom också fram.

Deltagarna uppskattade dessa tillfällen till reflektion kring pedagogiska frågor, och vi kom överens om att fortsätta samtalen.

Jag har också knutit teorier om *reflektion, lärande i arbetslag och organisationer, aktionslärande, och skolkultur till arbetet*.

Innehållsförteckning

1.BAKGRUND FÖR ARBETET	s.3
1.1 Inledning och problemställning	s.3
1.2 Handelsprogrammet	s.5
2.TEORIDEL	s.9
2.1 Arbetslagets lärande	s10
2.1.1 Lärande i organisationer	s.10
2.1.2 Skolkultur	s.11
2.1.3 Lärande i arbetslaget	s.12
3. AKTIONSLÄRANDE	s.13
4.FORSKNINGSMETOD	s.19
4.1 Min roll	s.21
5. MIN AKTION	s.25
5.1 Mina möten med HP-arbetslaget	s.26
5.1.1 Kännetecken på en bra lektion	s.27
Arbetslagsmötet	
Reflektion	
5.1.2 Elevernas egen reflektion om lärande och annat	s.29
5.1.3 När sker det lärande?	s.30
5.1.4 Varför undervisar vi som vi gör? Vad är grunden för detta?	s.32
5.1.5 Hur kan man ändra sin egen undervisning?	s.35
5.1.6 Hur kan man ändra handelsprogrammet för att öka elevernas lärande?	s.37
5.1.7 Terminens sista möte. Vad vill vi utveckla? Hur går vi vidare?	s.39
5.2 Intervjuer med M och Y.	s.40
5.2.1 M	s.40
Reflektion	s.40
5.2.2. Y	s.41
Reflektion	s.42
6. RESULTATDISKUSSION	s.43
6.1 Problemställning	s.43
6.2 Teman i våra reflektioner	s.44
6.2.1 Anpassning och flexibilitet – didaktisk intuition	s.44
6.2.2 Elevernas lust till lärande	s.45
6.2.3 Tid	s.48
7. AKTIONSLÄRANDE PROCESSEN	s.51
7.1Loggskrivande	s.51
7.2Gruppen	s.52

8. HUR GÅR VI VIDARE?

s.53

Referenslista

s.54

Karin Bromö
Elfrida Andréegymnasiet
Visby

1.BAKGRUND FÖR ARBETET

1.1 Inledning och problemställning

Överallt i skolan har man som mål att ge eleverna undervisning så att de får kunskaper som motsvarar de av Skolverket uppsatta målen. På gymnasiet måste vi alltså se till att våra elever uppnår alla de kursmål som finns på respektive gymnasieprogram. Detta är vårt uppdrag. Lärare kan ibland uppleva det problematiskt att uppnå detta. Några elever når inte målen av olika skäl. I dessa tider av konkurrens med friskolor, sätts ofta betygsstatistik som mått på om en skola är bra eller inte. Kvalitet i skolsammanhang är dock inte så lätt att beskriva, och betygsstatistik säger inte allt.

Det här arbetet kommer att handla om den aktion jag genomfört i arbetslaget på Handelsprogrammet på Elfrida Andréegymnasiet i Visby. Min problemställning har varit:

Hur kan man genom reflektion i ett arbetslag öka lärares medvetenhet om sin egen undervisning och utveckla den för elevernas ökade lärande?

Jag har genomfört sju möten med HP-arbetslaget, då vi reflekterat kring olika pedagogiska frågor. Samtalen har jag spelat in på band. Jag har också intervjuat två av deltagarna. Dessa intervjuer spelades också in på band. I resultatdiskussionen har jag försökt att koppla mina iakttagelser till teorier kring reflektion och lärares lärande.

I september 2007 besökte vår gymnasiechef vår arbetsplatsträff (APT). Han talade om skolans unika och specifika uppdrag, men han informerade också om vad den

närmaste framtiden kan komma att innebära för gymnasieskolorna på Gotland. Elevantalet minskar redan nu i de lägre åldrarna, och denna minskning fortplantar sig förstås till gymnasiet inom några år. Jag vill minnas att han sa att det 2016 kommer att finnas ca tusen elever färre i gymnasieskolan, jämfört med nu. Var och en kan ju förstå att det innebär förändringar på ett eller annat sätt.

Samtidigt som man vet om detta, så har Gotlands kommun gett sitt ja till nio nya friskolor. Några av dem etableras ”i stället för” de sockenskolor som läggs ner på g a vikande elevunderlag. På Gotland har man månat om de små skolorna på landsbygden, och besluten om viss nedläggning, trots allt, har tagits med viss vanda och med åtskilliga föräldraprotester. Om de nya friskolorna också får ja av Skolverket, och därmed etableras, kan det innebära att fler kommunala skolor på landet måste läggas ner.

Samma kväll var det ett program på tv (”Uppdrag granskning”), som handlade just om friskolor och s.k. avknoppning av kommunala skolor till att bli friskolor. Debatten engagerade mig. Personligen menar jag att den kommunala skolan är bra, och att det egentligen inte behövs några friskolor, men kanske måste vi bli bättre på att marknadsföra oss. Givetvis finns det många saker i den nuvarande gymnasieskolan som kan behöva utvecklas. Allt för att det ska bli ett ökat och bättre lärande för våra elever, så att de är så bra rustade som möjligt inför sitt vuxna liv. Målet är inte bara att nå betyget G i alla kurser. I kursmålen finns också en strävan efter djupare insikter. Den kommunala skolan behöver också försäkras om resurser för att tillgodose alla elevers olika behov. Lärarna behöver stärkas i sin profession. Vi behöver bli bättre på att tala om vad vår profession innebär, och ständigt utveckla den. Faktum är att jag fylldes av en viss kamplust.

Min aktion inför denna masteroppgave är ju att jobba med ett arbetslag (lärarna på handelsprogrammet på skolan), och det känns ännu mer inspirerande nu, i skenet av vad gymnasiechefen berättade, att verkligen få reflektera tillsammans kring vad vi kan göra för att utveckla lärandet för våra elever. Vi behöver utveckla strategier för att få alla elever på gymnasiet att nå godkända betyg, vilket är vårt uppdrag från Skolverket.

1.2 Handelsprogrammet.

Sedan fyra år tillbaka är jag lärare i engelska och svenska på Elfrida Andréegymnasiet, Visby. Tidigare har jag arbetat på högstadiet. Att komma från grundskolan till gymnasiet trodde jag skulle innebära att få möta mer motiverade och målmedvetna elever, eftersom de valt själva till gymnasiet och dessutom är lite äldre och kanske, i och med detta, mer mogna.

Det var spännande att komma till en ny skolform. Jag tänkte mig att, förutom att eleverna var något äldre än på högstadiet, så hade de alltså valt det program som de nu gick på. Förmodligen hade de valt efter intresse, och följaktligen skulle de vara lite mer motiverade för sina studier än vad de kanske varit på högstadiet. Dessutom tänkte jag, att det flesta av ”tonårs- och pubertetsproblemen” skulle vara ”överstökade”. Kort sagt: jag trodde jag skulle mötas av mognare, mer motiverade och mer eller mindre problemfria elever.

Det visade sig att mina förväntningar inte riktigt infriades. Ganska snart upptäckte jag att alla elever inte var så motiverade, trots att de sökt till ett utvalt program. Det var i vissa fall så, att de kanske inte haft så speciellt starkt intresse för exempelvis handelsprogrammet, utan de hade valt detta för att ”det inte fanns något bättre”, eller för att kompiserna valde det. I vissa fall var det inte elevens förstahandsval. Kanske några också trodde att studierna inte skulle vara så tunga på detta program. Det visade sig också att många elever – alltför många – hade stora personliga och/eller studieproblem. De upplevde ofta stress inför sin skolsituation, och dessvärre ledde den stressen ofta till att de uteblev från skolan – skolkade. Jag, och mina kollegor, upplevde detta som ett stort problem, och naturligtvis funderade vi på vad vi skulle kunna göra åt situationen. Vi har ju det övergripande läroplansmålet att få alla (säger *alla*) elever att gå ut gymnasiet med fullständiga, godkända betyg. Det krävdes funderingar kring hur vi kan ”anpassa” vår undervisning, så att vi når alla elever med deras olika behov.

Ibland kunde man få höra lite negativa kommentarer om HP. De kunde komma från andra elever, men också från en del lärare. Man ansåg att eleverna på HP inte

var så studiemotiverade, inte så högpresterande, helt enkelt inte så intresserade av skola. Därtill kom de sociala problemen och inlärningsproblem. Jag tyckte att dessa uttalanden var missvisande. Det finns riktigt duktiga elever på HP. Många är mycket motiverade och klarar sig mycket bra. De flesta är intresserade av sitt ”ämnesområde”, och de gör ofta bra ifrån sig på praktikplatser (APU). Icke desto mindre såg jag ju att nyssnämnda problem *fanns* där. Jag tror att de i de flesta fall berodde på elevers bristande självkänsla. Någon förklaring till varför relativt många elever med bristande självkänsla hamnar på handelsprogrammet har jag inte, men det tycks vara så. Emellertid anser jag att det finns en fara i att börja tänka att ett program har ”svaga” elever. (Även detta ”begrepp”, som ofta används i skolvärlden, är jag tveksam till) Det kan skapa negativa förväntningar, som förvisso inte gynnar våra elever.

Jag har undersökt lite hur det ser ut på HP i andra delar av Sverige. Man kan titta på olika gymnasiers hemsidor och kvalitetsredovisningar. Rapporterna är ganska samstämmiga. Där ser man t ex att antalet elever med IG i olika kursbetyg är betydligt högre på HP jämfört med t.ex. NV (naturvetenskapliga programmet). I en kommentar från Farsta gymnasium sägs att ”*HP-elever är svåra att motivera för stöd*”. Med det menar man antagligen, att en del elever skulle behöva stöd i undervisningen och vara hjälpta av detta, men de vill inte ”ta emot” stödet. Att de inte vill ta emot stöd, vilket vi på EAG också ibland kan uppleva, kan bero på att det rör sig om elever som fått ”stöd” under stor del av sin skolgång, och nu vill de inte längre vara i ”särställning”, utan tror att de kan klara sig utan. Ibland mår de nog, helt enkelt, så dåligt att de inte orkar gå dit, även om det skulle vara bra för dem.

På Dagenshandel.se försöker Hans Tjernström, för att höja programmets status, visa att det finns karriärmöjligheter inom handel, vilket det förvisso gör. En elev från Farsta gymnasium kommer också till tals och säger att han tror att nära hälften av klassen kommer att hoppa av. Det är ju inte några positiva siffror. På EAG är avhoppet inte alls så många. Även om elever har stora problem av olika slag, försöker vi att hitta lösningar så att var och en, på kortare eller längre tid, kan klara av sina gymnasiestudier. Kanske inte alltid med G i alla kurser, men ändå.

Handelsprogrammet är vad vi kallar, ett APU-program, eller yrkesförberedande program, vilket bl a innebär att eleverna har ganska mycket praktik under sin utbildning. På vår skola har vi inriktningarna *handel* och *turism*. Till årskurs två väljer eleverna inriktning mot en av dessa. Om man väljer HP, så tänker man sig nog att man ska arbeta i någon affär, starta eget företag eller kanske bli reseledare och guide. De elever som väljer detta program är ofta inte så intresserade av teoretiska studier, utan lockas av detta att få ut och ”praktisera”. Många är mycket serviceinriktade och gör ett bra jobb på sina APU-platser, vilket ofta leder till att de får sommarjobb och kanske fortsatt jobb efter studenten. I vissa fall har eleverna kanske trott att de teoretiska studierna inte skulle vara så omfattande som de i själva verket är.

För några år sedan hade handelslärarna på vår skola en idé om att införa ett arbetssätt i handelsämnen som kallas ”Övningsföretag” (Öfa). Det innebär att eleverna får driva företag ”på låtsas”, men som på riktigt. Det finns en stor organisation kring detta, så det fungerar som riktiga företag. Man arbetar i grupp med sitt företag, man har olika uppgifter, som personalansvarig, marknadsförare, ekonomiansvarig osv. Och naturligtvis säljer man någon produkt. På detta sätt jobbar man med de kurser som ingår i handelsämnen på ett mer praktiskt, konkret sätt än att bara läsa om det i en lärobok.

Det blev dock inget av dessa planer. För att genomföra en sådan förändring krävs förstås tid att fundera och utarbeta detta. Lärarna uppmanades att sköta detta inom organisationens befintliga ramar, vilket de inte tyckte var möjligt. Entusiasmen falnade, och projektet lades tyvärr ner.

Emellertid finns redan en kurs som innebär att elever startar och driver ett riktigt företag för en tid. UF (Ung Företagsamhet) heter det, och det innebär också att eleverna deltar i en tävling med sina företag, både regionalt och, om man går vidare, centralt i Stockholm. EAG brukar faktiskt ta hem några pris på Gotland varje år! UF innebär förstås att eleverna på ett konkret sätt lär sig mycket om att driva ett företag. De lär sig ekonomi, marknadsföring m.m. I det här sammanhanget menar jag att det måste vara det bästa sättet att lära sig på.

Under detta läsår bytte vi rektor på vår skola. Det har dock inte påverkat arbetet i någon större utsträckning, förutom att det blev vissa smärre förändringar också i övrig personal.

Jag har haft (och har) merparten av min undervisning på handelsprogrammet (HP). För några år sen var problemen i speciellt en klass så stora att lärarna fann sig nödsakade att göra något. Då startades bl a handledning, ledd av en kurator, ett samarbete med en skola i Norge (Bamble), och vi gick också med i ett nätverk av handelsgymnasier i Mellansverige. Samtidigt lades en handlingsplan upp för utveckling av HP av arbetslaget (i huvudsak karaktärsämneslärarna).

Under läsåret skedde ett utbyte mellan skolan i Bamble och EAG. Några norska elever kom till oss, och fem av våra elever åkte till Norge och fick göra några veckors APU där. Våra elever uppskattade denna vistelse mycket.

Trots detta förändringsarbete som ändå genomförts på HP tycks det finnas något i organisationen som hindrar utveckling. Vad är det som hindrar? Mest har det nog att göra med hur vår tid är organiserad, Fortfarande är det timplan och inrutade lektionspass som styr, förutom tilldelning av klassrum. Detta gör att det är svårt att organisera temaundervisning, vilket egentligen har varit skolledningens ambition. Lektionspassen förlängdes något för några år sedan och lades parallellt, men det förändrade egentligen ingenting.

2. TEORIDEL

De teorier som verkar naturliga att ta upp i detta sammanhang är förstas de som berör lärares (praktikers) *reflektion* och lärande. Schön (2006) talade om den reflekterande praktikern, som reflekterar på olika nivåer i sin profession. Också Tiller(1999) beskriver olika nivåer. Den första är egentligen ganska vag och direkt knuten till handlingen, den andra är när man måste lösa ett konkret, oväntat problem (en "kris"), och slutligen den tredje är när man kommer in i den systematiska, fortlöpande metarefleksionen.

Vidare tar jag upp teorier om lärande i organisationer och i arbetslag. Hur detta lärande går till och hur framgångsrikt det är, är också beroende på i vilken skolkultur man befinner sig, så jag beskriver också några olika sådana.

Min aktion har alltså varit att reflektera kring undervisning tillsammans med mina kollegor på Handelsprogrammet. Genom detta kanske vi kunde hitta nya vägar att utveckla undervisningen på, så våra elever ökar sitt lärande. Genom att samtala med varandra kan vi få nya infallsvinklar till hur vi kan bedriva undervisning. Om vi tillsammans reflekterar kring olika sätt att undervisa, så kanske vi kan ändra attityder och rutiner. Reflektionen i arbetslaget blir då vad Schön(ibid) kallar "reflection-on-action", dvs vi kan i efterhand reflektera över hur vi gjorde i en viss situation i klassrummet. Genom att göra detta *tillsammans*, får vi ta del av andras erfarenheter, vilket kan vara givande. Just i ett givet ögonblick i klassrummet reflekterar vi lärare över vad som är bäst att göra i just den situationen. Där använder vi oss av vår kunskap om vad som brukar vara lämpligt att göra, vår intuition och vår personlighet. Just då, mitt i den situationen, då vi gjorde på ett visst sätt, skedde reflektionen "in- action" – precis där och då.

Det kunde också vara intressant att sätta ord på vad lärarprofessionen innebär. Lärare som jobbat några år har skaffat sig viss erfarenhet av vad det innebär att undervisa och handskas med elever. Grundkunskaper har man fått under utbildningen, men erfarenheter från "verkligheten" ger lärarna annan kunskap, vilken ofta är svår att sätta ord på. Det är ändå viktigt att vi försöker beskriva vad vi gör som lärare. Ibland kanske vi gör saker, grundade på vår erfarenhet och "av

gammal vana”, som kanske inte är ändamålsenliga. På HP talade vi mycket om vår erfarenhet, på vilken vi grundar mycket av vårt agerande i klassrummet. Både det som är ”in-action” och sedan också ”on-action”. Reflektionen i arbetslaget sker ju i efterhand och gemensamt, så där är et ”reflection-on action” som gäller. Kanske kan vi ”få syn på” vad vi egentligen gör och ibland förändra rutiner eller sätt att undervisa på till det bättre. Kanske får vi då också fler elever att visa intresse för kurserna, och förhoppningsvis också nå allt bättre resultat.

2.1 Arbetslagets lärande

2.1.1 Lärande i organisationer.

Vår skola (EAG) är organiserad i olika program, vilka i sin tur är organiserade i arbetslag. Grunden i dessa arbetslag är karaktärsämneslärarna, dvs de som har de speciella kurser som karakteriserar respektive program. Kärnämneslärarna är oftast knutna till mer än ett program och har sitt eget *kärnämnesarbetslag*. Vissa möten hålls dock tillsammans med *karaktärsarbetslaget*. Det finns olika synpunkter på denna organisation, förstås, men just nu fungerar det så.

Karaktärsarbetslaget (t ex HP-arbetslaget) har ju gemensamma elever att ta hand om, med allt vad det innebär. Ledare i arbetslaget kallas programansvarig. Arbetslaget är en viktig grupp, som känns alldeles nödvändig i dagens skola. Att ha möte en gång i veckan ses som en viktig förutsättning för att klara den dagliga verksamheten. Man samarbetar och fördelar arbetsuppgifter. Lär man sig något i arbetslaget, då? Är det en lärande miljö som främjar reflektion kring pedagogiska frågor?

Vårt arbetslag på HP, tillsammans med de andra arbetslagen, ingår alltså i skolans organisation. För att en organisation ska utvecklas, räcker det inte med att varje individ utvecklas för sig, utan man måste utvecklas *tillsammans* för att det ska ge något genomslag i organisationen.

Argyris (1994) menar, att om denna organisation ska lära sig något och utvecklas, så kräver det, att man tillsammans med andra utforskar de beteenden och de tankar som är nödvändiga för att skapa en lärande organisation. Att börja reflektera i ett arbetslag må vara ett litet steg i den riktningen. Genom att samtala med varandra och lyfta fram det enskilda, kan man också hitta länkar till det

generella. Argyris talar om teorier om aktion och ”*single- samt double-loop learning*” och också om organisationers lärande. När man talar om *single-loop learning* menar man att man, i en organisation, tar vissa strategier för givna, och allt man egentligen gör är att försöka effektivisera dessa strategier. Man skulle kanske kunna säga ”more of the same”. Om man sysslar med *double-loop learning*, däremot, så handlar det om att ifrågasätta *ramarna* för organisationen och lärandesystemen, diskutera och kanske förändra dessa. Aktionslärande handlar väl mycket om det sistnämnda.

2.1.2 Skolkultur

Blossing(2003) skriver om olika skolkulturer. Det var ju redan i slutet av 1970-talet som man började organisera arbetsenheter på skolorna. Tidigare var läraryrket än mer individualistiskt. I arbetslagen finns nu dessa individer, som numera ska samarbeta i många frågor. Så småningom infördes individuell lönesättning för lärarna, vilket av bl a Tiller påtalats som en nackdel för samarbetet i arbetslag. Personligen tror jag emellertid inte att den individuella lönesättningen påverkar samarbetet i någon större utsträckning. Att man samarbetar med kollegor kan vara ett kriterium för löneökning t.ex.

Blossing(ibid) och Hargreaves (1998) talar bl a om *påtvingad* kollegial kultur, vilken styrs av ett antal regler på skolan om hur samarbetet ska organiseras. Det kan väl fortfarande uppfattas som något påtvingat av några, men jag vågar påstå att de flesta numera uppskattar utbytet med kollegor i olika arbetslagskonstellationer. Dessutom är vi fria att organisera andra grupper för samarbete – temasamarbete t.ex.

Emellertid är det som diskuteras på HP:s arbetslagsmöten mest frågor av praktisk och organisatorisk karaktär. Mer sällan kommer direkt pedagogiska frågor upp. Det kan bero på att man inte hinner det, för det praktiska måste lösas först, men det kan också bero på att man lämnar det pedagogiska till den enskilde läraren att bestämma över. Blossing hänvisar också till Hargreaves som säger, att trots att nya samarbetsformer mellan lärare bildats, så förblir läraren en ensamarbetare. ”*Det är sällan man finner samarbetsformer som är uttryck för professionella relationer mellan reflekterande praktiker.*”(Blossing,2003:45) Det är också sällan

som samarbete med andra leder till ett kritiskt reflekterande kring den egna undervisningspraktiken i klassrummet. Kanske behöver vi mer tid, men nog borde vi kunna komma dithän att vi faktiskt utvecklade vårt lärande, och därmed också elevernas lärande.

Blossing nämner också den *samarbetande kulturen*, varvid han också hänvisar till Hargreaves. I den kulturen är det lärarna själva som initierar och driver utvecklingsfrågor kring undervisningen och den egna yrkesrollen. Detta ”utvecklingsarbete” är inte begränsat bara till sammanträdestid, utan genomsyrar hela arbetsdagen. Denna kultur benämns *den professionella* och där finns stort utrymme för pedagogiska frågor. Man önskar att Elfrida Andréegymnasiet genomsyrades av den kulturen, men som ovan nämnts, så är det kanske för lite av pedagogisk diskussion. Blossing påpekar också att en sådan professionell skola kräver en stark pedagogisk ledare som också är god organisatör.

Berg (2000) skriver också om skolkultur. Bland annat visar han på det *frirum* som finns inom de givna organisatoriska ramarna i skolan. Detta frirum kan lärarna i t.ex. den samarbetande kulturen utnyttja till utvecklingsarbete.

2.13 Lärande i arbetslaget.

Vad är det då vi kan lära i ett arbetslag? Genom att träffas regelbundet i den gruppen får vi tillfälle att diskutera många frågor. Även om det ofta handlar om information och organisation, så kan man, genom att föra in pedagogiska frågor, börja diskutera detta och tillsammans hitta nya vägar och sätt att främja elevernas lärande. Aktionslärande är också ett sätt att lära i arbetslaget. Vi kan genomföra olika aktioner, diskutera och utvärdera dem, lära oss något av detta och komma vidare i utvecklingen.

3. AKTIONSLÄRANDE.

Det var i ”mogen” ålder som jag utbildade mig till lärare. (Jag var drygt fyrtio år när jag blev färdig). Jag hade då dels min egen skolgång att se tillbaka på, dels mina barns. Den gamla ”pluggskolan” jag gått i tyckte jag inte var det optimala. Efter avlagd lärarexamen var jag fylld av lust att förändra nästan allting i skolan. Det visade sig förstås ogörligt, och var nog inte alltid så klokt tänkt, men faktum kvarstod. Jag tyckte att mycket skulle behöva ändras på för att få ett bättre lärandeklimat för våra elever. Det som jag ensam försökte göra möttes ibland av misstro, och i vilket fall som helst kände jag mig ensam om mina tankar.

Genom åren har ju många teorier och försök till förändringar strömmat genom skolans värld. Naturligtvis var jag inte ensam om att vilja förändra saker och ting, men frågan är hur lärare ska få redskap och kunskap för att kunna utveckla pedagogiska frågor. Mikael Alexandersson skriver i ett bidrag i *Lärares lärande* (Madsén red.1994) om skolan som en lärande organisation, att lärandet är en del av vardagen dvs det sker hela tiden, och inte bara på särskilda studiedagar. Lärandet är en process, som kräver reflektion. Att samtala och reflektera tillsammans med kollegor förstärker den processen, tror jag. Aktionslärande är en sådan process.

Alla lärare funderar nog på hur man på bästa sätt ska lägga upp undervisning. Ibland blir det, trots detta, ”misslyckade” lektioner eller dåliga elevresultat, och läraren frågar sig säkert hur det kunde bli så. Detta ”funderande” sker ganska osystematiskt, men kan ändå leda till förändringar i lärarens arbete. ”Man lär så länge man har elever”, som någon förändrade det gamla talesättet. Det man lär genom erfarenhet i skolan är väl *en* del av lärarprofessionen. Det är viktigt att vi kan sätta ord på vad vår profession innebär, eftersom vi behöver ett yrkesspråk för att kunna samtala om vad som kan leda till utveckling i skolan.

Om man vill ha en närmare förklaring av principerna för *aktionslärande*, kan man läsa bl a McNiffs bok. (2002) Man får då en visionär, nästan religiös bild av vad

aktionslärande (action research) innebär. McNiff säger sig delvis ha ändrat inriktning sen tidigare år. Nu menar hon att aktionslärande har blivit:

” a form of living in which people are free to make choices about creating their own identities and to recognise the need to negotiate those identities with others (McNiff2002:15)

McNiff skriver vidare att aktionslärande är:

“... a process of learning from experience, a dialectical interplay between practice, reflection and learning.”(s.15)

Genom detta samspel mellan praktik, reflektion och lärande skapar vi en god social ordning, menar hon, vilket låter som mer än ”bara” skolutveckling i mina öron. Kan vi på det sättet verkligen skapa god social ordning – desto bättre!

Aktionslärande är ju mer än att bara göra vissa aktiviteter (aktioner). Forskningen bör innehålla tre komponenter, nämligen *ontologi, epistemologi och metod*. Med ontologi menar man sättet vi uppfattar oss själva på. Epistemologi är hur vi uppfattar kunskap – vad kunskap är, och metod är vilka metoder vi använder för att uppnå kunskap. Vi måste vara klara över hur vi uppfattar oss själva och vilken sorts kunskap som är viktig. Enligt McNiff innehåller skolforskning också ett mått av politik, eftersom skolan ingår i ett socialt sammanhang i samhället och styrs av politiska beslut. Syftet med vårt lärande är att förbättra på olika sätt för människor. En aktionsforskare måste också, enligt McNiff, vara beredd att stå upp för sina idéer, även om det finns motståndare. Kanske är man beredd att göra det om man verkligen tror att det är för människors (elevernas, skolans) bästa.

Dagens samhälle ställer stora krav på människor. Alla behöver god utbildning för att klara arbetslivets krav. Gymnasieskolan omfattar så gott som alla ungdomar i den åldern (ca 16-19 år). Vi som arbetar där vill naturligtvis (precis som Skolverket) att alla elever ska gå ut skolan med godkända betyg. Hur ska vi klara detta? Vad behöver vi utveckla i skolan för att detta mål ska nås? Vilka har bästa kunskapen för att åstadkomma denna utveckling? Jag menar att lärarna själva har god kunskap om situationen på sin skola, och de har säkert många idéer om vad man kan göra. Genom aktionslärande kan man på ett systematiskt och konstruktivt sätt komma igång med processen. . Tiller(1999) skiljer på begreppen

aktionslärande och *aktionsforskning*. Han talar också om *forskande partnerskap*. Aktionslärande är det som läraren själv bedriver, när hon gör en ”aktion” i sin undervisning i syfte att utveckla lärandet hos eleverna. Aktionsforskning bedrivs med en utifrån kommande forskare *tillsammans* med lärare eller skolledare på en skola. Detta kan också benämnas forskande partnerskap. Forskaren utifrån kan tillföra teorier kring det som sker. Frågan är vad *jag* i detta arbete har gjort? Vad är *jag*? Sysslar jag med aktionslärande eller –forskning? Ja, jag försöker ju få mina kollegor i arbetslaget att arbeta med aktionslärande, och samtidigt ”forskar” jag i hur detta tas emot av deltagarna, och vilket resultat det ger.

Min aktion har ju varit att bedriva reflekterande samtal i HP-arbetslaget. Vad är då reflektion, och vad ska den leda till? Varje lärare funderar säkert dagligen över hur undervisningen ska bedrivas. Om något fungerar dåligt funderar man över hur det kan förbättras, och om något är bra, så funderar man kanske över hur detta kan förstärkas. Ofta sker dessa reflektioner i ensamhet och utan att dokumenteras på annat sätt än att vissa undervisningsmoment kanske förändras.

Om man reflekterar tillsammans i t.ex. ett arbetslag kommer ju fler erfarenheter fram i ljuset, och deltagarna i gruppen får fler infallsvinklar och kanske förslag på lösningar av varandra. Alla bidrar till att kasta ljus över problematiken. Eli Furu har i sin avhandling (Furu, 2007) funnit att deltagarna i den reflektionsgrupp hon arbetat med fick ett starkt känslomässigt engagemang till följd av reflektionen i gruppen. Framför allt kände de sig stärkta i sin lärarroll. Detta gjorde att de fick kraft att förändra saker i sin undervisning, även om de ibland stötte på motstånd. Man får på något sätt en *gemensam* kraft, som är större än summan av de enskilda individernas kraft.

Om man skriver ner sina tankar efter lektioner och vid andra tillfällen, så blir reflektionen mer systematisk och medveten.

I aktionslärande har vi en ”metod” att bedriva systematisk reflektion (och därmed lärande) kring vårt dagliga arbete. Tom Tiller (1999) nämner *skrivande* i sin bok. Han menar att aktivt skrivande är en bra metod att använda sig av när man på en skola arbetar med utveckling. Att skriva är ett sätt att reflektera. Man skriver helt enkelt logg- eller dagbok. Det är ett sätt att samla in data. I denna logg skriver man ner vad man gör, hur det går, vilka lärdomar man kan dra och hur man kan gå

vidare. Att skriva ner händelserna gör att man kommer ihåg dem bättre och under längre tid. I synnerhet kan vi reflektera över och utvärdera förändringsarbete. Egerbladh och Tiller(1998) menar att loggboksskrivande är *ett* av verktygen man kan använda vid skolutveckling. Genom loggboksskrivande skapar man distans till sitt eget arbete. Den är också viktig i reflektion tillsammans i ett arbetslag. Det är särskilt fruktbart att få syn på s.k. *critical incidents* eller *highlights* (Egerbladh, Tiller, 1998), dvs såna händelser som visar på något specifikt. Aktionslärande beskrivs som något som sker i ”spiraler”. (Coghlan&Brannick 2005) Man planerar en aktion, genomför den, reflekterar över hur det gick, omprövar idéer och planerar därefter för en ny aktion, och så fortgår detta som en (uppåtgående) spiral. Allt detta sker helst i samarbete mellan flera involverade personer (t.ex i ett arbetslag), vilka kan reflektera tillsammans. Detta är vad min aktion ska handla om. Tom Tiller (1999) talar om de olika nivåerna i reflektion. På första nivån tänker vi , just då, på vad det är som gör att det inte går bra på en lektion.Man tänker på handlingen just när den pågår, och man kan kanske inte uttrycka vad som händer med ord. På nästa nivå hamnar vi kanske när det blir en ”kris”. Då pratar vi om detta med andra, kanske, och försöker hitta omedelbara lösningar. Ofta går det ganska bra. Det är på den tredje nivån som vi hamnar i en systematisk metarefleksion. Då vi kan reflektera utan att detta *omedelbart* ska leda till någon handling. Tiller använder metaforen att det är som att gå upp på ett glastak och titta ner på sin egen verksamhet. Man ser då i ett utifrånperspektiv och kan bli medveten om saker som man inte ser annars. Om man diskuterar sådana erfarenheter med kolleger, så kan man tillsammans bättre förstå och förklara vad som sker i en given situation, och kanske också förstå vad man kan göra för att förändra det som inte är bra. Dokumenterande i form av loggbok är då ett bra verktyg.

En liknande modell som beskriver processen som en cirkelrörelse har Maj Björk och Monika Johansson beskrivit (*Lendahls, Runesson 1996*). Man utgår från en *undervisningssituation*, läraren beskriver den i en *loggbok*, och genom skrivandet verbaliserar läraren sina erfarenheter och reflekterar också över den. Sedan *refererar* läraren för sina kollegor sin logg, och då sker ytterligare en verbalisering av händelsen. Med kollegorna sker så en *dialog* genom att man diskuterar och knyter an till andras erfarenheter, varvid kunskapen fördjupas. Detta kan sedan

teoretiseras genom att erfarenheterna tolkas utifrån fördjupade studier av litteratur t.ex. Cirkeln sluts sedan genom att de kunskaper man fått påverkar undervisningssituationen på ett eller annat sätt. Sedan kan processen upprepas osv.

Som tidigare nämnts (i bakgrundsbeskrivningen) så fanns för några år sen en vilja att förbättra situationen på Handelsprogrammet. Man tyckte att för många elever visade för lite engagemang för lärande och studier t.ex. och vissa elever hade personliga, sociala problem och kanske vissa svårigheter med inläring. Lärarna på HP ville ha nya verktyg att hantera undervisningen med. En del verktyg kom dem också till del, som dramakurs och handledning. Senare påbörjade jag att introducera aktionslärande och reflektion i arbetslaget.

Mikael Alexandersson (Madsén 1994) menar att reflektion kan vara ett sätt att bedriva kompetensutveckling för lärare. I en artikel (*Brusling, Strömqvist* (red)1996) skriver han om ”Att lära av undervisning”, vilket kräver reflektion över denna undervisning. Han skriver: ...”*när egna kunskaper och erfarenheter reflekteras, kan det innebära att de egna tolkningsramarna förändras*” (Madsén1994):148) Genom dialog med andra kan man också nå detta resultat. Man utgår från gemensamma kunskaper och erfarenheter och officiella mål, och åstadkommer ett medvetet handlande, vilket innebär lärares eget lärande – inte styrt ”uppifrån”, så att säga. Reflektion, menar Alexandersson, är en aktiv, social process som syftar till att skapa mening och förståelse.

Han sätter upp några frågor som man kan använda till att börja med:

1. Varför undervisar jag som jag gör?
2. Varifrån har jag fått kunskapen om det sätt jag undervisar på?
3. Vem säger att detta är det bästa sättet?
4. Vilka andra krafter än mina egna är det som hindrar mig från att göra som jag vill i undervisningen?

Det handlar om att bli varse varför man tänker som man gör. Reflektera betyder återspegla, och om man reflekterar tillsammans i ett arbetslag, reflekterar man varandra, vilket kan ge ny förståelse och kunskap. Man förstår sitt eget och kollegors tänkande och handlande, man kan ifrågasätta saker och kanske utveckla nya tankar och handlingar. Att göra detta tillsammans i ett arbetslag, menar jag ger större utbyte än att bara fundera själv.

Karin Rönnerman (1998) hänvisar till filosofen Jan Bengtsson, som säger att reflektion medför att:

- 1) läraren får kunskap om sin egen yrkespraxis
- 2) läraren får möjlighet att ta ställning till sin egen praxis.
- 3) läraren kommer att kunna undervisa om sin egen undervisning

Det handlar om någon sorts metakunskap, alltså.

4.FORSKNINGSMETOD

Min aktion är att genomföra reflektion i arbetslaget på Handelsprogrammet. Jag har haft sju möten med gruppen, och samtalen vid dessa möten har jag spelat in på band. Själv har jag fört en egen logg efter varje möte, där jag skrivit om hur samtalen gått osv. Meningen var att lärarna också skulle skriva loggbok, men det var bara några få som gjorde det de första gångerna, och senare föll den delen helt bort. Jag får förutsätta att deltagarna ändå hade reflekterat över frågorna inför träffarna, eftersom de fick dem i förväg. I övrigt så skedde reflektionen under mötena, och kanske funderade några vidare efter avslutat möte. Slutligen intervjuade jag två av deltagarna och ställde frågor om hur de upplevt mötena och vad de fått ut av dem.

Jag har använt mig av *kvalitativ metod*, således.

Kvalitativ metod kommer ur den humanistiska traditionen. Humanism handlar om språk i en vid mening, och människan och hennes verksamheter, tankar, känslor och handlingar står i centrum (Stensmo 2002). Dessa handlingar tar sig språkliga uttryck, vilka kan tolkas och förstås. Därmed har denna typ av forskning andra förutsättningar än naturvetenskaperna. Människans forskning om sig själv kan inte objektifieras, eftersom människan själv är delaktig.

Människan har ett språk, eller egentligen flera språk, som till exempel kroppsspråk, bild och musik. Humanvetenskapen sysslar med att tolka dessa språkliga uttryck. Genom dessa språkliga produkter berättar människor om sin mentala verksamhet. Det som människan uppfattar med sitt medvetande kallas *fenomen*. Inom *fenomenologi* studerar man dessa fenomen. (Stensmo 2002)(Kvale 1997) Denna fokuserar på människors upplevelser, uppfattning och erfarenhet. Att intervjua människor är ett sätt att försöka ta del av den människans uppfattning av hur saker och ting är.

När man tolkar texter använder man sig av den *hermeneutiska* tolkningsprincipen, vilken syftar till förståelse av texten. Humanvetenskapen sysslar främst med

induktiva metoder – dvs att man går från det enskilda exemplet till att generalisera och få fram en allmän princip.

Humanvetenskap utger sig inte för att vara värdeneutral. Tvärt om finns både outtalade och uttalade värderingar med, och forskaren har alltid en viss förförståelse. Detta innebär ändå inte en felkälla, utan är en förutsättning för insikt. Människan är i centrum och forskningen syftar till att förbättra människans villkor.

Det känns mest naturligt för mig att, i min forskningsfråga, använda mig av kvalitativa metoder. Genom reflektion tillsammans med lärarna i arbetslaget ska vi lyfta pedagogiska frågor och funderingar, och också försöka skapa medvetenhet om varför vi ”gör som vi gör”. Vi grundar ofta vårt professionella arbete på gamla rutiner och förgivet-taganden, som är ganska oreflekterade. Som dokumentation använder jag bandspelare och skriver logg efter mötena. Således blir det tre metoder:

- bandupptagning från mötena
- logg efter mötena
- intervju.

Jag sysslar ju med språk dagligen, så tolkning och arbete med olika textuttryck är en del av min lärar-uppgift. Genom att intervjua två av lärarna får jag *deras* personliga erfarenhet av våra möten och av aktionslärande. Genom induktiv metod (se ovan) kan från den enskilda intervjun tas exempel, som kan generaliseras till något allmänt.

Steinar Kvale(1997) skriver om *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Genom intervjun söker man få fram kunskap. Metoden är gammal. Redan Sokrates undervisade genom dialoger med sin elev. I intervjuer gäller det naturligtvis att ställa de rätta frågorna och att föra samtalet vidare mot svaret på den forskningsfråga man har. Detta kräver lyhördhet, känslighet och en hel del annat av intervjuaren. Kvale beskriver de olika faserna i en intervjuundersökning. Man börjar med teoretisk reflektion över forskningsämnet och man formulerar forskningsfrågorna. Sen planerar man intervjuerna, och man måste då ta även etiska hänsyn. Så genomförs själva intervjun och den skrivs ut. Detta kan göras

enligt lite olika principer. Därefter följer analys, verifiering, och slutligen ska det skrivas en rapport. Den kvalitativa forskningsintervjun syftar till att bygga upp kunskap genom ett samspel mellan intervjuare och den intervjuade. Den mänskliga interaktionen är här viktig.

Kvales (ibid)ger läsaren en tablå över aspekter av den kvalitativa forskningsintervjun. Ämnet för den kvalitativa intervjun är den intervjuades livsvärld och hennes relation till den. Intervjun kan i sig leda till nya insikter. Det tilltalar mig dessutom att kunskapen som kan komma ur en intervju *”frambringas genom det mellanmänskliga samspelet i situationen.”* (Kvale1997:35) När man sen ska analysera intervjun, så sker detta i sex steg, menar Kvale . Först beskriver den intervjuade sin ”livsvärld”, helt enkelt. Sen kan den intervjuade, under intervjuns gång, själv upptäcka nya saker. Även intervjuaren kan iaktta vissa saker och ställer kanske följdfrågor kring detta. På så sätt försöker man få fram vad intervjupersonen verkligen menar. Om man skriver ut intervjuer, vilket jag i det här fallet inte gjort, så finns särskilda metoder för att strukturera och tolka dessa utskrifter. Jag har istället försökt få fram det mest intressanta och mest specifika som blivit sagt för att få veta något om respektive lärares ”livsvärld”.Man kan beskriva processen som den intervjuades berättelse som blir tolkad och slutligen återberättad av intervjuaren.

4.1 Min roll

Jag är alltså en av kärnämneslärarna på HP och jag har i den här aktionen lett reflektionssamtal med företrädesvis karaktärsämneslärarna på programmet. Min yrkesroll är därmed lite annorlunda än deras, men det är inget som jag tror spelar någon större roll.

Jag är i det här sammanhangethänget främst samtalsledare vid våra möten. Jag ställer också de frågor som ska diskuteras, vilket förstås innebär styrning. Jag ska observera vad som sker i gruppen – vara iakttagare – men är också deltagare, eftersom jag är en av lärarna på programmet. Hur mycket deltagare får jag vara? Hur mycket kan jag observera, om jag blir för engagerad i samtalet? Får jag komma med *mina* åsikter? Enligt Hoel (2000) forskar jag också på mig själv som medaktör. Jag ska vara en tolk för det som sker, och som sådan systematisera, bearbeta och tolka data. I processen skiftar jag mellan olika roller, vilket innebär

olika tolkningspositioner. ”Genom att skifta mellan och jämföra olika tolkningspositioner kan man få nya perspektiv, nya dimensioner och skapa kunskap.” (Hoel 2000) Hoel funderar också över om det är möjligt att inta en utanförposition, när man har ett innanförperspektiv. Å andra sidan är det ju svårt att förstå en kultur man inte är medlem av.

När det gäller att intervjua kollegor så undrar jag lite över min dubbla roll – dels intervjuare/”forskare”, dels ”en i gänget”. Svarar de ärligt på mina frågor? Kommer jag till intervjun med förutfattade meningar och ”förgivet-tagande” om den person jag ska intervjua? Forskare menar att man inte kan undvika förgivet-taganden. Jag, som en i personalen på min skola, har givetvis förkunskaper om den miljön, vilket en forskare utifrån inte skulle ha. Det ger olika infallsvinklar, helt enkelt, och ingetdera är fel. I en intervju skapar man kunskap tillsammans med den man intervjuar, genom interaktionen. Jag som intervjuare måste vara öppen för de nya infallsvinklar som kan komma fram genom den intervjuades svar och resonemang.

Hoel talar om att det finns en fara, när man själv är ”en i laget”, så att säga, att man blir för mycket beskrivande och för lite analytisk. Vidare finns faran att man väljer ut det som stämmer med ens egna värderingar och inte är öppen för andra vinklingar. Att bli för beskrivande kan jag se som en viss fara. Det är mer neutralt att beskriva vad som sker. När jag analyserar kan jag komma in på saker som skulle kunna vara känsliga, och jag får inte utlämna någon person. Det är viktigt med de etiska ställningstagandena.

Jag har försökt leda samtalen, men (det hörs tydligt på banden!) jag har ju också själv framfört mina synpunkter i olika frågor. Det tycker jag att jag kunde göra, för jag är ju inte bara en iakttagare utifrån. Ibland har jag kanske varit *för* ledande i mina frågor, men jag hoppas att jag lyckats lyfta fram varje deltagare.

Min undran inför projektet var bl a om jag över huvud taget skulle delta i diskussionerna eller endast leda samtalen. I själva verket blev det lite blandat. Det kan vara svårt att inte lägga sig i, när diskussionen blir särskilt intressant, och man tycker att man har något att tillföra. Vissa möten leder jag utan att säga så mycket mer, vid andra blir jag lika engagerad som de andra. Jag försöker också åstadkomma någon sorts progression för våra samtal. Vi skulle utgå från det goda exemplet (”en bra lektion”, ”när sker lärande” osv) för att sedan gå vidare mot det

vi vill utveckla på HP. I stort sett följs den planen – med vissa utvecklingar. Alltså lyckades jag ganska väl leda gruppen i den riktning som jag tänkt. Skulle jag ha varit mindre styrande, så att deltagarna i gruppen skulle få ta upp saker de själva ville? Ibland kom sådant upp ändå, men skulle det ha varit ännu friare?

Lärde jag mig själv något av att leda dessa samtal? Ja, säkert. Jag fick, precis som de andra deltagarna, fler infallsvinklar på hur man kan väcka elevers lust t.ex. Förhoppningsvis lärde jag mig, eller åtminstone övade jag mig, att lyssna på alla och att fördela ordet så alla kom till tals, att se alla. Det gäller då att lyssna aktivt, ge stöd, fånga upp och ge alla chans att också lyssna och lära. När man samtalar i grupp får man så många fler idéer än när man sitter ensam och tänker. Tillsammans skapar vi kunskap, något som aktionsforskare ständigt påpekar. Tillsammans lyckas vi också ibland sätta ord på den tysta kunskap vi som lärare har. Detta kan vara en styrka i vårt arbete. Ibland tycker vi nog att vi ”vet” vad som är bra eller dåligt i vår undervisning, men det kan vara stärkande för självkänslan, när man får sina tankar bekräftade av kollegor.

Jag känner att jag haft deltagarnas förtroende att leda samtalen så som jag tänkt. Det glädde mig mycket, när de efter den här perioden sade sig vara villiga att fortsätta med reflektion även kommande termin.

5. MIN AKTION

Som jag tidigare nämnt, så var det för några år sen ganska stora problem med en klass på handelsprogrammet. Det var då man började med handledning för lärarna, ledd av en kurator. Detta upplevdes positivt, och, kanske med hjälp av denna handledning, startade ett utvecklingsarbete i arbetslaget. En ny programansvarig kom, många initiativ togs, diskussionen fick fart och saker började hända. En utvecklingsplan togs fram och *ett* konkret resultat av allt blev ett utbyte med Bamble hvideregåendesko i Norge. Man tänkte också försöka sig på att införa arbetssättet *Övningsföretag* (Öfa). Tyvärr skrinlades de planerna senare på grund av tidsbrist. Jag deltog också i handledningen. För övrigt är utvecklingsarbetet mest ett arbete i karaktärsämneslärargruppen. Ändå har jag fått en god inblick i handelsprogrammet och jag känner att jag "hör till" där. Därför kändes det naturligt att försöka arbeta med aktionslärande och reflektion i detta arbetslag. Dessutom hade medlemmarna genom handledningen viss vana vid att samtala i grupp och reflektera. Inte minst viktigt var, att de ställde sig positiva till att vara med i min aktion.

HP-arbetslaget är en grupp av lärare (sju stycken) i handels- och turismkurser ("karaktärsämneslärare"). Medlemmarna har längre eller kortare erfarenhet av att undervisa på handelsprogrammet. Flera har annan yrkeserfarenhet innan de blev lärare. Det utvecklingsarbete som hittills har bedrivits av laget har inneburit många, långa diskussioner och en hel del meningsskiljaktigheter, men diskussionerna har också lett till ett konstruktivt och positivt arbetsklimat. Att här införa en mer medveten reflektion verkade fruktbart. Tidigare har nog frågorna mest varit av organisatorisk och praktisk natur – kanske inte så mycket pedagogiska. Utvecklingsarbete kräver naturligtvis funderingar kring organisation, men de bör snarare komma *efter* den pedagogiska reflektionen. Hur ska eleverna lära sig på bästa sätt, och hur ska vi skapa möjligheter för dem att göra det? Detta bör vara vad vi funderar över.

Det är, konstigt nog, sällan vi i skolan pratar om rent pedagogiska frågor. Det är som om varje lärare får sköta den saken själv, på det sätt som hon/han tycker är lämpligt. Man vill inte ifrågasätta varandras metoder, antagligen. Ändå kan det

naturligtvis vara så att man kan lära av varandra, om man får tillfälle att lyssna. En annan aspekt är också att man, som Furu (2007) påvisar i sin studie, får *bekräftelse*. Det kan betyda mycket att uppleva att kollegor tänker och känner likadant som man själv t.ex. i fråga om engagemang för eleverna. Att i ett arbetslag tillsammans reflektera över undervisningssituationer, kan vara givande och kan i förlängningen leda till organisatoriska förändringar, men dessförinnan givetvis förändringar i den egna undervisningen. Genom att reflektera tillsammans får man styrka att orka genomföra dessa förändringar.

Min aktion består i att jag under höstterminen 2007 och större delen av vårterminen 2008 har haft regelbundna möten med HP-arbetslaget för reflektion enligt aktionslärandets intentioner. Lärare tänker dagligen på undervisning, naturligtvis. Den reflektionen kan vara mer eller mindre medveten. Vi hann under denna tid med sju möten. Förutom karaktärsämneslärarna på HP har också några kärnämneslärare, som undervisar där, deltagit några gånger. Alla har inte alltid varit närvarande vid våra möten, av olika skäl, men vi har vid varje tillfälle varit en så stor grupp att jag bedömt diskussionen som meningsfull.

Slutligen har jag intervjuat två av deltagarna om vad de menar sig ha fått ut av arbetet. Själv tycker jag att det har varit intressant och givande med dessa samtal. Eftersom jag själv också är lärare på HP så har jag ju inte bara en samtalsledande roll, utan jag har väl också bidragit till reflektionen.

5.1 Mina möten med HP-arbetslaget.

Min intention var att träffa HP-arbetslaget för att diskutera och reflektera kring pedagogiska frågor. Jag skulle leda möten som skulle handla om lärarnas undervisning på handelsprogrammet och om hur man skulle kunna utveckla undervisningen för ett bättre lärande hos eleverna. Allt ur ett aktionslärande perspektiv. Lärarna i laget accepterade godvilligt att ställa upp på detta. Ingen var emot att delta, men jag kan inte svara för att alla var "entusiastiska". Snarare var de väl lite avvaktande till vad detta skulle kunna ge.

Inför varje möte hade jag gett deltagarna någon eller några frågor att fundera kring och på så sätt förbereda sig inför mötena. De tog sig oftast an uppgiften utan att protestera eller kommentera. När de sedan kom till respektive möte, så var det väl

lite olika hur de hade förberett sig. Bara några få hade skrivit loggbok, och till de senare mötena hade detta skrivande helt försvunnit. Ändå blev det givande diskussioner, vilket deltagarna också tyckte. Temana för mötena var som följer:

1. Kännetecken på en ”bra” lektion.
2. Elevernas egen reflektioner kring lärande och annat.
3. När sker det lärande?
4. Varför undervisar vi som vi gör? Vad är våra grunder för detta?
5. Hur kan man ändra sin egen undervisning?
6. Hur kan vi ändra handelsprogrammet för att öka elevernas lärande?
7. Terminens sista möte. Vad vill vi utveckla? Hur går vi vidare?

Dessa frågor hade jag valt för att komma in på diskussioner just kring undervisning och lärande. Jag ville att lärarna skulle fundera på vad ett bra lärande för våra elever egentligen är, och också att de skulle tänka på hur de själva väljer sitt arbetssätt.

Här nedan presenterar jag dessa möten. Jag har sammanfattat samtalen med hjälp av bandinspelningarna och egna anteckningar. Direkta citat är kursiverade. Efter varje möte följer en reflektion som bygger på min logg.

5.1.1. Kännetecken på en ”bra” lektion.

Arbetslagsmötet.

Uppgiften hade varit att berätta om något exempel på en ”bra” lektion, då man upplevt att eleverna lärt sig mycket, eller något. Det kom fram mer allmänna beskrivningar av lyckade lektioner – inte vad de specifikt gjort, kanske. Någon nämnde att en bra lektion är när man märker att ”*polletten ramlar ner*” hos några eller någon. Sammanfattningsvis kan man säga att de gav exempel på anpassning till elevgrupp.” *Man kan inte göra likadant i två grupper,*” förklarade R. N. berättade om sina första möten med nya grupper och hur olika det kan vara. Man kan inte heller alltid göra precis som man tänkt sig innan, utan man anpassar sig i

ögonblicket till den grupp man har framför sig. Vad innebär det att ”*känna av en grupp*”, som någon uttryckte det? Vad är det man gör i det ögonblick man möter en grupp? Hur har man lärt sig att möta en grupp och att göra det på olika sätt i olika grupper? Detta diskuterades, och man talade om erfarenhet och förebilder. Det vi gemensamt funderade över var just detta, hur man möter en ny grupp, och hur man måste anpassa sig till olika grupper. Också själva *begreppet* reflektion diskuterades.

Vi pratade också om *elevernas* förmåga till djupare reflektion. De svarar ofta alltför ytligt på analysfrågor. Man önskar att de tänkt lite djupare. Kan man träna deras förmåga till reflektion? Eftersom vi kommit in på detta ämne, så fick gruppen i uppgift att till nästa gång låta eleverna göra någon form av reflektion, och sedan berätta om det vid nästa möte, som bestämdes till 7/11.

Min reflektion

Detta var alltså första mötet, och jag undrade förstås innan, hur det skulle gå. I början var det lite virrigt, för några kom direkt från ett annat möte, som upptog tankarna, till att börja med. Jag visste inte heller hur det skulle gå att vara samtalsledare. Skulle jag lyckas fördela talutrymmet på ett bra sätt? Skulle jag själv bidra med mina åsikter och tankar, eller skulle jag bara lyssna och leda? Jag försökte denna gång att mest leda samtalet, vilket gick ganska bra. De flesta fick nog säga vad de ville. I alla fall kändes det positivt och engagemanget från lärarnas sida var bra. Jag funderade lite på varför de inte hade med sig fler konkreta exempel på ”lyckade” lektioner. Hade de inte tänkt tillräckligt på uppgiften, eller hade de inte kommit på något? Första gången kanske de var osäkra på vad dessa möten skulle gå ut på? I alla fall blev samtalet ganska allmänt hållet, kan man säga, med mer generella exempel.

5.1.2. Elevernas egen reflektion om lärande och annat

Uppgiften var att låta eleverna reflektera över något. En gav ett exempel då hon, i stället för att ge eleverna ett prov om demokrati, gav eleverna i uppgift att reflektera över begreppet utifrån några frågor. ”*Men det kan vara svårt att ställa bra frågor*”, menade hon. Kanske beror kvaliteten på elevernas reflektioner ibland på frågornas ”kvalitet”? Eleverna verkar vilja bli färdiga så fort som möjligt med sina ålagda uppgifter, och hinner då inte tränga djupare. Blir det över huvud taget något lärande då? ”*Kanske är det typiskt för vårt stressade samhälle*”, menade någon. Vi ger oss inte tid till eftertanke. Allt ska gå så fort. Så eleverna kanske bara letar efter de svar de tror att läraren vill höra. De jobbar för sina betyg och har kanske inte intresse att lära sig, egentligen.

Vi sa också att förmåga att reflektera på djupet har med personlig mognad att göra, vilken varierar från individ till individ. ”*Förstår eleverna vad reflektion är?*” undrade någon. Om man låter eleverna reflektera regelbundet, så övar de antagligen upp sin förmåga. ”*Man måste lära dom*”, sa någon. Kanske får de ändå med sig ett användbart ”redskap” i sin kappsäck.

Flera av oss använder ”flödesskrivning” med eleverna. Dvs de får under fem minuter skriva precis vad de tänker på just då – alternativt att de får en fråga eller ett tema att tänka över.

Å. redogjorde för sina tankar kring hennes elevers reflektioner. Största svårigheten, enligt henne är att ”*komma till nästa nivå*”, som hon uttryckte det. Hon tycker att det alltför sällan lyckas. Det blir ofta *värdering* i stället för *reflektion*, menar hon.

Vi kom också in lite på elevers motivation. Jag ställde frågan om eleverna på HP är motiverade. B sa då att kanske är våra elever inte alltid motiverade för teoretiska studier, men han menade att de är i alla fall mer *kreativa* än elever var förr.

Min reflektion.

Samtalet vid detta möte var lite trevande i början, men så småningom flöt det på bra. Jag tror att det finns ett behov av liknande reflektioner tillsammans, som vi inte har tillfälle till annars.

Den här gången kände jag mig lite tryggare i min roll som samtalsledare. Dels fick jag positiv feedback från förra gången, dels tyckte jag själv att jag fick alla att säga något och försökte ”se” alla. Vi lyckades hålla fokus, dvs prata om precis det vi skulle. Jag kom inte med några egna exempel, utan var mest samtalsledare.

Innehållet denna gång i samtalet var verkligen *eleverna och deras värld* och deras förmåga till reflektion. Vi har stort engagemang för våra elever och vill verkligen att de ska ha en positiv utveckling under dessa gymnasieår. Samtalet handlade mycket om hur vi ska lära dem att fördjupa sitt tänkande. Vi pratade då om samhället runt omkring oss och hur det påverkar eleverna. Alla är överens om att kritiskt tänkande är mycket viktigt idag. Olika exempel på hur vi kan jobba med detta gavs också.

5.1.3. När sker det lärande?

Uppgiften var att notera ögonblick då man upplevt att lärande skett. Några exempel kom fram. Bl a ett enskilt samtal med en lärare och elev angående elevens ”tråkiga” attityd i klassrummet. Läraren förklarade effekten med: ”*Jag blev förbannad*”, vilket han tydligt visade för henne. Därefter hade han klargjort konsekvenserna av hennes handlande. Detta samtal hade i alla fall lett till en förändring av elevens attityd till det bättre, så ett lärande hade väl skett. ”*Det är sånt vi kanske måste ta*”, funderade någon. Ett annat exempel var hur samhällskunskapsläraren grep tillfället i flykten, så att säga, då klassen spontant kom att diskutera arbetsområdet *Lag och Rätt* efter att det skett en dödsskjutning på en skola i Finland. Det gav läraren tillfälle att låta eleverna *själva* söka mer kunskap, och dessutom var det några som själva hade erfarenheter, eller visste från kompisar, hur det går till i rätten. Läraren hade alltså utgått ifrån elevernas spontana intresse och frågor kring en aktuell händelse och låtit eleverna, utifrån

detta intresse, ta reda på fakta kring vad som händer rättsligt kring sådant. ”*De satt och jobbade, det var så roligt*”, sa hon. Hon menade att det då hade skett ett *verkligt* lärande. Vår reflektion handlade så om vilka såna tillfällen man kan ta vara på. Tillfällen då eleverna är speciellt ”mottagliga” och intresserade.

Ofta handlar det om små - ”guldkorn”, som Y sa. Kanske bara att en elev vågar genomföra ett telefonsamtal. Sådana ögonblick som aktionsforskarna benämner ”*highlights*” eller ”*critical incidents*”(Tiller, 1999).

Prov diskuterades också något. Frågan var om man verkligen kan se elevens lärande i ett prov. Det kan förstås bero på provets utformning. Det gäller att konstruera prov som inte bara mäter minneskunskaper t.ex.

Slutligen pratade vi om *pedagogens roll*. Någon påtalade att vi också kunde försöka se när vi *själva* lär oss, *vad* vi lär oss och *hur*. Det är väl precis vad aktionslärande handlar om. Att gemensamt reflektera över liknande saker och därigenom få ny kunskap.

Min reflektion

Inför det kommande mötet gav jag lärarna de frågor (se ovan) som Mikael Alexandersson formulerar. De som sätter fingret på vår egen ”lärarfilosofi”, om man vill kalla den så. Vad är det som gör att jag gör som jag gör?

Inför dagens möte hade jag funderat på vad det faktum att vi hade studiedag den dagen skulle innebära för vår reflektion. Samtalet blev nog den här gången lite mer ostrukturerat, eftersom det ägde rum efter det av rektor ”ålagda” samtalet om temaarbete med karaktärs- och kärnämnen tillsammans. *Ingen* hade skrivit i sina loggböcker. Det tycks vara svårt att få dem till det. Inte alla lärare är roade av att skriva. De tycker sig nog inte ha tid, och de ser väl inte heller nyttan med det. Flera aktionsforskare har upplevt samma sak, har jag läst.

Sammanfattningsvis kan jag åter konstatera, att trots att lärarna inte direkt förberett sig, som jag tänkt, så blev diskussionen givande och flera aspekter på lärande kom fram. De flesta av oss har nog en bild av vad ett gott lärande är, men kanske kan vi inte alltid leva upp till att åstadkomma detta för våra elever. Varför kan vi inte det? Ofta kommer tidsaspekten in i samtalen. Alla menar nog att ett mer tematiskt undervisningssätt vore önskvärt, men det kräver samplanering med

kollegor, och det menar man sig inte hinna med i den dagliga verksamheten. Det är lättare att göra som man gjort förut och är van vid - traditionella, beprövade metoder, som kanske inte *alltid* är de bästa. Viljan att utveckla detta finns säkert, och kanske kan vi tillsammans komma en bit på vägen. Resonemang om tid och hur man ska handskas med den blir ett återkommande tema på våra möten. Kan vi inte på något sätt komma förbi det ”hindret”? Det är så lätt att alltid hänvisa till tidsbrist. Är det lusten och orken som fattas?

Det var också ganska mycket diskuterande kring elevers attityd. Främst deras ibland negativa attityd. Naturligtvis är det tråkigt att mötas av elevers negativa attityd, det vet vi alla. Man kan dock fråga sig *varför* elever ibland har denna attityd till skolan. Finns det något i *skolsituationen* vi kan göra åt det?

5.1.4. Varför undervisar vi som vi gör? Vad är våra grunder för detta?

Till detta möte hade jag i förväg mailat Alexanderssons(1994) frågor som tidigare beskrivits , och som man som lärare kan fundera över:

1. Varför undervisar jag som jag gör?
2. Varifrån har jag fått kunskapen om det sättet att undervisa?
3. Vem säger att det är bästa sättet?
4. Vilka andra krafter än mina egna är det som hindrar mig att göra det jag vill i undervisningen?

Man kan säga att svaren på dessa frågor kan vara var och ens ”lärarfilosofi”. Tanken var att få lärarna att fundera på om det är *medvetna* val de gör, när de väljer ett speciellt sätt att undervisa på, och om de tycker att det valet är det optimala. Kan det vara så att vissa saker går ”på rutin”, för att man ”brukar” göra så? I så fall stämmer det förstås inte riktigt med att man anpassar till olika grupper, vilket nämnts tidigare som en lärarkunskap.

Som vanligt var inte alla i arbetslaget närvarande av olika skäl. En av dem hade dock lämnat skriftliga svar på frågorna. Ingen av de andra hade skrivit något. Gruppen idag bestod av endast karaktärsämneslärare. I vårt samtal kring frågorna de fått, framkom till att börja med två ganska samstämmiga ”svar”. Reflektionen

kom att handla om, vilken betydelse vår *erfarenhet* och våra *förebilder* ”har. *Av erfarenhet vet man hur man ska göra*”, säger någon. Av erfarenhet vet man också att man inte kan göra precis likadant i alla grupper och inte ens likadant varje gång med en och samma grupp. Man skulle kunna uttrycka det så, att erfarenheten har utrustat lärarna med olika verktyg och kunskap om hur dessa verktyg kan användas i olika sammanhang. Som förebilder angavs handledare under utbildningstiden och andra lärare. En berättade om en äldre kollega som sagt att ”*på det här yrkesförberedande programmet kan man bara ha korta genomgångar, sen måste de få jobba själva*”. Flera höll med. Någon menar att det ändrat sig på senare år. Hon menar också att eleverna inte kan så mycket nu som förr. Ingen sa emot henne. Från handledarna under utbildningen hade man fått tips om hur man kan lägga upp undervisning, men de hade också varit förebilder genom sitt sätt att bemöta eleverna. På frågan om varifrån man fått sina idéer om undervisning säger Y sen: ”*Från min egen inneboende sjuttonåring!*” Dvs hon minns hur det var att vara i den åldern, och menade att man bör anpassa sig en del till den sjuttonåringen. Hon påpekade också att man måste få visa att man inte är perfekt. Man måste vara sig själv, kort sagt.

Frågan hur man vet att man gör rätt kan vara svår att besvara. ”*Om man vet att det funkar, så får man vara nöjd,*” menade K. Någon nämnde att hon ändå stöder sig på de teoretiker hon läst om i lärarutbildningen (t.ex Dewey och ”*learning by doing*”). Ett intressant uttalande, tycker jag, eftersom det är så sällan man hör lärare referera till teoretikerna som grund för sitt sätt att undervisa. Vi enades om att det inte finns något optimalt sätt att undervisa på, vilket man ibland genom tiderna trott. I detta sammanhang är ju aktionslärande ett bra sätt att börja tänka kring lärande och undervisning, just genom att man blir *medveten* om *vad* och *hur* man gör och vilken effekt olika ”aktioner” har.

Hindren som vi finner utanför oss själva är ganska lätta att peka på. Det som nämndes var schemaläggning, heterogena elevgrupper, elevers personliga problem och även olika företeelser i dagens samhälle. Jag var speciellt intresserad av vilka hindren var, för att arbetet med att introducera Öfa inte kom igång, eftersom detta var ett så tydligt utvecklingsarbete (om det *hade* kommit igång). Sammanfattningsvis kan man säga att det var brist på tid, eller ersättning för den övertid som måste till, som stälpte projektet. En problematik i sammanhanget är också att karaktärs- och kärnämneslärarna har olika villkor när det gäller

undervisningsskyldighet (ett begrepp som egentligen inte finns längre), och så länge denna motsättning finns mellan grupper, så lär det bli svårt att få folk att ställa upp på ”extraarbete”.

Slutligen tänkte vi framåt till nästa möte. Då är det också ett temaplaneringsmöte, så vi kanske skulle anknyta till detta och prata om *lärares samarbete*. Vad kan vi lära av varandra? Arbetslag är ju ett kollektiv, och jag tror att de flesta lärarna tycker att arbetslaget är en tillgång. Tillsammans ser vi mer och får fler infallsvinklar på verksamheten. I själva verket är det väl det som dessa reflektionssamtal i arbetslaget syftar till.

Min reflektion

Det var ett ganska bra samtal. Ingen hade skrivit något, men jag har slutat att be om det, eftersom det bjöd motstånd. Gav jag upp för lätt? Själv tycker jag att skrivande är ett mycket bra sätt att reflektera på och få distans till sig själv och det som sker, men alla tycker naturligtvis inte så. Dessutom måste jag erkänna att jag också har lätt att ”glömma bort” det, eller tycka att jag inte har tid. Ändå tror jag att det skulle ha varit värdefullt om alla *hade* skrivit. Jag tror att reflektionen skulle ha blivit djupare då, eftersom var och en då hade formulerat sina tankar skriftligt. Kanske hade de inte hunnit tänka så *samlad* på mina frågeställningar, när de inte tog sig tid att skriva? Ibland tycker jag mig förstå att de kanske inte tänkt alls på mina frågor förrän de kommer till mötet. Det kan, trots det, naturligtvis bli en bra diskussion och viss reflektion, men det skulle nog bli lite annorlunda om var och en förberett sig mer. Jag kan naturligtvis inte *veta* hur mycket var och en har tänkt innan! Hur mycket engagerade mina frågeställningar dem, egentligen? En annan tanke är att de kanske är ovana att reflektera över just de saker som jag ber dem tänka på. Den här gången deltog jag ganska mycket i diskussionen och var kanske inte observatör så mycket. Var det klokt? Tappade jag därmed fokus på det jag skulle studera?

5.1.5 Hur kan man ändra sin egen undervisning?

Jag ändrade mig inför mötet och vi pratade inte specifikt om lärares samarbete, utan jag hade några dagar tidigare gett dem några frågor att fundera på. Jag tänkte att det skulle vara mer konstruktivt nu, när vi närmade oss slutet av min serie av möten med arbetslaget, om vi blickade framåt och försökte se vad vi konkret kunde komma på att göra. Jag ville väl att vi skulle komma fram till någon ”aktion”.

Jag hade (som vanligt) formulerat några frågor, som jag mailat till alla.

- *Vad i din undervisning skulle du vilja förändra för bättre lärande hos eleverna?*
- *Hur vill du göra?*
- *På vilket sätt skulle det påverka elevernas lärande?*
- *Vad behöver du för att ”sätta igång”?*

En hel del gemensam reflektion blev det. En av deltagarna påpekade t.ex att vi ofta ger eleverna negativ respons och påpekar vad de *inte* uppnår och ofta ”hotar” med uteblivna betyg. ”*Vi borde vara mer positiva*”, sa hon. Fler höll med. Man kan börja med det positiva, berömma. En annan av deltagarna pratade om att väcka elevernas lust, genom att hitta något de brann för. En engagerad lärare kan så ett frö (liksom i filmen ”Freedom Writers” som eleverna sett nyligen), som kan väcka intresse hos eleverna. Hur hittar vi detta? Några hade goda exempel på saker de gjort förut. K och G hade exempelvis arbetat för några år sedan med ett miljötema, och de gjorde en tidning, vilket gick bra. På min undran om varför man inte kunde ta upp det igen – det är förvisso aktuellt – så sa de: ”*det var en hel del extra jobb*”. Flera menade dock att vi skulle vinna mycket på att jobba i tema. Faktum är att vi har pratat om detta i ett par års tid och också gjort några försök. L berättade om ett exempel då hon fick eleverna att ”brinna” för en sak. Klassen kom med förslag på ämne att diskutera och ta reda på fakta om, och det blev *trafficking*, vilket gick mycket bra. De hade tagit reda på mer fakta i ämnet, diskuterat och också sett film. L:s exempel liknar mycket det som N pratat om vid

ett tidigare möte. Bägge dessa exempel visar på att ta vara på elevernas förslag och spontana engagemang. Vid såna tillfällen sker lärande, var vi eniga om.

”Det är svårt att få eleverna att tänka till”, tyckte G.(Jfr 5.1.2 om deras reflektion ovan)

Resonemanget handlade sen en hel del om hur man ska väcka elevernas lust. Vi kämpar ju ibland med deras olust eller brist på engagemang.

M pratade sen om en kurs i ”praktisk kunskap”. Det handlade om att ta vara på elevernas praktiska kunskaper, som de kanske har skaffat sig på andra ställen än i skolan. *”Man kanske ska tänka om”*, sa M. Göra annat än det man brukar, menade hon. Om man tittar på kursmålen, så ger de ganska stort friutrymme att göra på olika sätt, menade någon. Även om kraven är ganska höga för högre betyg, så finns det utrymme för olika arbetssätt. L talade om hur hon i början av ett arbetsområde talar om vilka mål hon förväntar sig att eleverna ska uppnå. Det innebär tydlighet för eleverna. Bra att konkretisera målen, menade flera. L fick förklara lite mer kring hur hon gör med detta.

K gav sen ett exempel på hur hon gjort ett arbetsområde på ett annat sätt än det vanliga, vilket var bra, men hade inneburit en del merarbete. Någon föreslog att det skulle finnas en utvecklingsgrupp för skolutveckling. Risken är bara att den gruppen kommer för långt från vår verklighet, så vi inte känner att vi kan ta till oss deras idéer, menade jag. Denna önskan om en specialgrupp bottnar förstås i att alla känner tidspressen. Man har inte tid att fundera över nya, bra pedagogiska lösningar när man har fullt upp med det dagliga arbetet. Min undran är dock om lärarna verkligen skulle ta till sig förslag från en utvecklingsgrupp? Är det inte bättre, ändå, om vi själva hittar vägarna? Frågan om tid återkommer alltid. När jag ställer frågan om tematiskt arbete kan vara fruktbart, så tycks alla vara överens om att det är det, men vi kommer inte så långt med det så länge nuvarande organisation av exempelvis schema försvårar samarbete och planering. Man menar att det inte ges tillräckligt med tid för planering av temaarbete. Det skulle behövas någon hel dag, eller liknande, som var fri från lektioner, då man tillsammans kan planera

Min reflektion

Så här långt i processen kan jag tycka att så mycket fokuseras på hinder och negativa aspekter på vårt arbete. T ex när det gäller temaarbete, så stupar det nästan alltid på, att vi anser att det inte finns tid att planera detta. En vilja till förändring tycks finnas, men i samma andetag nämns bristen på tid som något väldigt svårlöst. Kunde man inte se de möjligheter till *mindre* temaarbeten, som skulle kunna komma till stånd utan alltför mycket planeringstid? Man är alltså ett *offer* för tidsbristen. Kan man då inte ta tag i detta på något sätt? Kan man ändra sig till att bli *aktör*? Kanske titta på vad man dagligen ägnar tid till och se om det möjligen kan finnas något man kan ändra på i rutinerna, så att tid frigörs. Eventuellt ställa krav på schemalaggingen. Den här gången var en av våra unga, nya lärare med (kärnämneslärare). Med sitt engagemang och sin positiva syn är hon en frisk fläkt och inspirerar oss andra. Det är sen förstås naturligt att man efter många år i yrket ibland kan känna sig trött och uppgiven och med alltför många krav på sig.

5.1.6. Hur kan vi ändra handelsprogrammet för att öka elevernas lärande?

Det blev ett mycket hastigt möte, och ganska sent på dagen, eftersom det var UF-mässa (=elever startar och driver ett ”ungt företag” och tävlar sedan med sin produkt och sitt företag och marknadsföring mm) på Wisby Strand under dagen. HP-lärarna var där och tittade på de deltagande lagen, och efter mötet skulle prisutdelningen ske, så deltagarna var lite splittrade. Trots dessa förutsättningar blev det ett riktigt konstruktivt möte! Denna gång var sex personer närvarande, förutom jag. Vi satt i Almedalsbibliotekets foajé, där det inte var alldeles tyst, men det fungerade.

Mina utskickade frågor denna gång var:

1. *Vad* tycker du är viktigast att utveckla framöver på handelsprogrammet?
2. *Hur* ska den utvecklingen ske?
3. Tror du att *aktionslärande* och *reflektion* är bra verktyg/hjälpmiddel för skolutveckling på HP?

Vi resonerade och funderade mycket denna gång om elevernas lust. Några av deltagarna hade varit på en kurs där man konstaterat att den yngre generationen drivs av *lust* i allt de gör. Vi enades om att det nog stämmer. Men kan man alltid bara förlita sig på att lusten finns? Någon sa att ”*Vi måste hitta deras lust – vara motivatörer*”. Det kan vara svårt att hinna se alla och verkligen hitta vad var och en har lust till. Kan man förvänta sig att eleverna ska ha lust att jobba för att nå alla kursmål de ställs inför? R. berättade då om en skola där de visat eleverna kursmålen, och så fick eleverna själva försöka hitta vägar att nå dessa mål, utifrån eget intresse och egen lust. Man ”bröt ner” målen s.a.s. En sa att eleverna inte verkar veta att de skulle kunna ha möjlighet att påverka undervisningen, och faktiskt få göra det som de skulle ha lust till. Antagligen är de inte vana att ha egna idéer och få jobba enligt dessa. Man kan undra varför de inte fått påverka sin egen undervisning i större utsträckning, när det faktiskt står i läroplansmålen. Ibland kan man väl tycka att det verkar ganska omöjligt att väcka lusten att lära. De måste förstå att ”*de har huvudrollen i sitt eget liv*”, som någon sa. Ofta är de väl ”inskolade” i detta elevbeteende. Har man aldrig fått ta eget ansvar för sitt lärande eller fått välja lite själv, så blir man osäker när man plötsligt får det. Det är kanske bekvämare (om än inte så lustfyllt) att göra som man blir tillsagd.

Vi dryftade också planerna på mer tematiskt samarbete mellan kurser, och i samband med det nämndes att vi kunde tala om våra önskemål i tid för t.ex. schemaläggaren. Enigheten kring att försöka med detta verkade stor. Jag kunde inte låta bli att föreslå att vi skulle fortsätta med våra reflektioner i arbetslaget, under min ”ledning”, och ha den konkreta uppgiften att försöka påverka schemat så att det passar det vi vill. Frågan stöttes och blöttes en del, men alla ville försöka, och alla ville fortsätta med reflektionen. Det kändes givetvis väldigt positivt för mig!

Min reflektion

Faktum är att den här gången var alla ovanligt engagerade. Kanske att vi var extra ”upplivade” över UF-mässan och våra elevers framgångar på den. Det är roligt när det händer något positivt! Vi kom med några konkreta förslag om hur vi kan gå vidare. Tidigare samtal har ofta handlat om hinder av olika slag. Vi måste försöka se möjligheterna också, och nu gjorde många det. Även jag rycktes då med, så jag

var verkligen inte observatör (la jag mig i för mycket?) utan kom med förslag på vad vi skulle kunna göra. Eftersom gruppen vill fortsätta med reflektionen hyser jag vissa förhoppningar om att den med tiden kan fördjupas och leda till fler förslag till förändringar.

5.1.7. Terminens sista möte. Vad vill vi utveckla? Hur går vi vidare?

Några var förhindrade att komma på denna terminens sista träff med aktionslärande, men vi som var där förde ett samtal om hur vi ska kunna gå vidare på HP. Alla är överens om att det finns olika saker att utveckla i undervisningen. Några konkreta förslag kom fram. Man tyckte att det digra arbete som läggs ned på julmarknad och på Studie- och yrkesmässor, både av elever och lärare, under året borde räknas som att det ingår i vissa kurser. Att arrangera mässor är ett praktiskt lärande, som stärker elevernas självkänsla. Flera kursmål uppnås genom detta.

Det som jag tyckte kändes mer övergripande, och kanske viktigare för en *större* förändring, var att vi enades om att tänka igenom, och i god tid lägga fram förslag till schemaläggaren hur vi vill organisera schemat. Vi hann inte tänka mer på detta just då, och vi var så få, så vi beslöt att skjuta på den frågan till dagen därpå, när vi skulle ha handledning. Emellertid var handledaren sjuk, så det blev inget med det.

Min reflektion

Detta sista reflektionsmöte var lite hastigt påkommet och vi var inte så många. Kanske var det lite okoncentrerat och vi upprepade egentligen mest det vi tidigare sagt. Emellertid ville gruppen fortfarande ha fler liknande möten nästa läsår. Nu, i efterhand, tycker jag att de olika mötena ger ett lite splittrat intryck. Jag har visserligen ställt mina frågor och vi har diskuterat dem ganska ”disciplinerat”, men det känns ändå som om vi fastnade i småsaker ibland och aldrig såg de stora dragen. Ibland känns det som om de svarat ”artigt” på mina frågor, men att dessa frågeställningar kanske inte alltid var det som engagerade dem mest. Skulle de ha fått bestämma frågorna mer? Skulle jag ha styrt mer eller mindre?

5.2. Intervjuer med M. och Y.

Jag hade avtalat med två av karaktärsämneslärarna på HP att få intervjua dem om hur det upplevt ”reflektionsmötena” med arbetslaget. Jag hade själv förberett några frågor att utgå ifrån, men för övrigt löpte samtalen vidare på lite olika vägar, och flera andra saker kom upp. Jag var förstås nyfiken på att få veta om de fått ut något av mötena, och *vad*, i så fall. Mina frågor var:

1. *Vad har du fått ut av reflektionsmötena?*
2. *Ger reflektionen något för dig som lärare och för din undervisning?*
3. *Vad tycker du är viktigast att utveckla för dig?*
4. *Tror du att aktionslärande är ett bra verktyg för skolutveckling?*

5.2.1 M. (har jobbat ca 15 år):

M menar att dessa möten har varit bra och givande. Man har fått sitta ner i lugn och ro och reflektera kring pedagogiska frågor, något som inte så ofta ges tillfälle till. Hon tycker att undertecknad fört samtalen framåt. Hon säger att hon är ”*dålig på att skriva*” (något som de andra i gruppen också varit), men talar om att hon ändå brukar skriva lite anteckningar ”*när något gått riktigt dåligt*”. M. tycker att arbetslaget fungerar bra numera. Flera saker har bidragit till detta, och troligen också reflektionen.

Mötena kan nog påverka hennes undervisning, för man får tid att tänka till, vilket kan vara svårt att hinna i det dagliga arbetet. Hon gav dock inga konkreta exempel.

Det är elevernas *lust att lära* som M. helst vill utveckla.” *Kanske kan man göra det genom att jobba i teman*”, menar hon. Det går säkert att ha mer av temaarbete, men vissa tekniska problem (schemat t ex) måste lösas. I våras genomfördes ändå ett temaarbete om Norge, eftersom vi har utbyte med en skola där.

M. menar vidare att aktionslärande kan vara ett redskap för skolutveckling, eftersom man då tar sig tid att prata med varandra. I övrigt så menar hon att man på yrkesprogrammen har viss vana att arbeta med projekt. ”*Man borde börja planera redan nu för hösten*”, menar hon.

M. ger inte något direkt exempel på att hon som lärare blivit stärkt av reflektionsmötena. Hon påpekar att även den handledning av kurator, som vi deltar i, ger mycket.

Jag frågar om vilken syn på handelsprogrammet som vi och omvärlden kan tänkas ha. ”*Visst har det varit så att vi känt att vi inte haft så starka elever*”, menar hon, men hon tycker att det har vänt. Nu är det ganska många som söker t ex.

Min reflektion

M. gav ganska allmänna svar på mina frågor. Hon gav egentligen inga konkreta exempel på om reflektionssamtalen förändrat något i hennes undervisning, men hon var ändå positiv till samtalen och tycker att de gav något. Kanske var det för få tillfällen för att det ska ge några tydliga spår i det dagliga arbetet. I efterhand funderar jag också på om jag förklarat begreppet aktionslärande tillräckligt tydligt? Ingen av de deltagande lärarna prövade att göra någon egen aktion, vilket jag kanske skulle ha uppmanat till. Det hade varit något mer konkret att fundera kring, men kanske hann vi inte till det stadiet riktigt.

5.2.2. Y. (har jobbat ca 3,5 år, har tidigare arbetat med annat):

Y börjar med att påpeka att hon inte varit med alla gånger, och har lite svårt till att börja med att erinra sig vad vi pratat om, men hon gillade frågorna jag ställde inför mötena. Hon vill inte skriva, men reflekterar gärna och tycker det är mycket givande. Hon säger att det alltid ställs krav i skolan att man ska ”redovisa” sin reflektion (nu senast på studiedag), och menar att man borde få *slippa* det ibland. Reflektionen är god nog i sig. ”*Ibland kan reflektion vara en stund med sig själv*”, menar hon, men reflektion i ett arbetslag ger ju fler infallsvinklar. Det mest minnesvärda Y fått ut av våra möten var att få bekräftat att hon faktiskt kan använda sin egen personlighet och sina personliga erfarenheter i undervisningen och mötet med eleverna. Det var när vi pratade om varför vi undervisar som vi gör. (Alexanderssons frågor). Just detta – att kunna använda sin personlighet mer – är det som hittills har påverkat Y mest, av vad vi pratat om. Responsen hon fick av oss andra kring detta, var mycket värdefull, menade hon.

På frågan om aktionslärande kan vara ett användbart verktyg svarar hon något om Öfa (Övningsföretag, ett sätt att jobba praktiskt med handelskurser), och jag tror att hon kanske har missuppfattat vad aktionslärande är. Jag har kanske inte förklarat tillräckligt bra.

Däremot tycker hon att vi ska fortsätta med reflektionsmötena. Dessa är givande. Man får tid för pedagogiska frågor och man "ser" varandra på ett annat sätt. Hon föreslår att olika personer i gruppen kan komma med förslag på frågor att ta upp till diskussion på mötena.

På frågan om vad hon vill utveckla svarar hon: "Massor." Efter några års arbete som lärare har hon ju sett saker man skulle kunna utveckla. Hon nämner t ex att försöka få in en del olika kursmål på den resa till Paris som HP brukar göra, så att det verkligen blir en "studieresa" där man lär sig det som kursmålen avser. Över huvud taget låter det som en utveckling åt det tematiska hållet. Att nå flera kursers mål samtidigt. Man kunde spara tid på så vis. Frågan om tid - eller brist på tid - återkommer ständigt. Så vill hon använda film mer i undervisningen. Slutligen talar vi om vikten av bekräftelse. Både för vår egen del, och hur viktigt det är att bekräfta eleverna.

Min reflektion

Det är uppenbart att Y har tankar kring begreppet reflektion och vad hon tycker det ska innebära. Hon ställde enskild reflektion, utan något krav på redovisning, mot reflektion tillsammans med andra, och hon ser värdet med bägge delarna. Det är bara olika varianter på temat. Hennes "nyckelfrågor" var annars de om att nå kursmålen på ett mer effektivt sätt, och förmodligen kan detta spinnas vidare på. Det kan bli en aktion framöver, kanske. Hon framhöll också att mötena var tillfällen att se varandra, något som är stärkande för oss som individer och därmed positivt. Hon hade också upplevt att vi får vara olika, att vi får använda vår egen personlighet och utgå från oss själva. Något annat skulle väl vara mer eller mindre omöjligt, för övrigt.

6. RESULTATDISKUSSION

6.1 Problemställningen

Min problemställning handlade ju om att genom reflektion i arbetslaget öka lärares medvetenhet om den egna undervisningen och utveckla den för elevernas ökade lärande. Har då reflektionen i gruppen av HP-lärare åstadkommit detta?

Min aktion har bestått i att jag hållit i reflektionssamtal i lärararbetslaget på handelsprogrammet. Det blev sju såna möten. Gruppen har mestadels bestått av handels- och turism lärare, med vissa oregelbundna inslag av kärnämneslärare som undervisar på HP. Här nedan följer en redogörelse för de teman och ”mönster” jag tycker mig ha funnit vid dessa samtal. Schön(2001) skriver om hur den reflekterande praktikern både har kunskap om hur en handling bör utföras, men också reflekterar i handlingen, när den pågår. Efteråt kan hon också reflektera över handlingen ur ett annat perspektiv. Att reflektera över sin praktik är en förutsättning för att utveckla och förändra den. Zeichner (Brusling, Srömqvist, 1996) skriver om reflektion i läraryrket:...” *processen som rör förståelse och utveckling av den egna undervisningen måste ta sin början i tanken om den egna erfarenheten*”... (s.45) Lärarna på HP har naturligtvis många gånger reflekterat över sin undervisning. Här fick vi göra det tillsammans. Mikael Alexandersson skriver i kapitlet ”Att lära av undervisning”(ibid) om reflekterad utvärdering. Genom att reflektera kring egna kunskaper och erfarenheter kan de egna tolkningsramarna förändras. Gemensam diskussion kring olika handlingsalternativ med utgångspunkt i gemensamma kunskaper, erfarenheter och officiella mål innebär ett medvetet handlande och bidrar, menar han, till lärares eget lärande.

6.2 Teman i våra reflektioner.

6.2.1 Anpassning och flexibilitet – didaktisk intuition.

Man kan se fler olika teman som kommer fram under våra reflektioner. Några kommer upp under fler av mötena, andra kanske diskuteras mycket vid *ett* möte.

Erfarenhet är ett sånt tema, tycker jag. Flera av deltagarna säger att de undervisar som de gör på sin erfarenhet, och då menar de väl att erfarenheten har lärt dem vad som fungerar så och så. Dessutom talade de om *anpassning* och *flexibilitet*. Eftersom jag också är lärare, så förstår jag precis vad de menar, men frågan är om man kunde sätta ord på vad denna flexibilitet egentligen är. En förmåga att se olika elevers respons och behov och anpassa undervisningen efter detta? Johansson, Kroksmark(1996) skriver också om lärares intuition, och de kallar den för *didaktisk intuition*. Den tysta kunskapen skulle kunna vara en sorts intuition, alltså. I vissa undervisningssituationer vet vi intuitivt hur och vad vi ska göra, och vi behöver inte just i ögonblicket fundera så mycket. ”*Kunskap-i-handling*”, som Schön talar om. Det vore kanske ändå värt ett försök att faktiskt tala om vad denna intuitiva kunskap innehåller. Genom att berätta för varandra hur vi löser vissa situationer, så kan vi lära av varandra och bättre förstå varför vi gör på ett visst sätt – dvs vad vi grundar vårt agerande på. Ibland kan det då innebära att vi ändrar vårt sätt att handla i vissa situationer, och når då kanske ett bättre resultat med eleverna. Vi har då blivit mer medvetna om vad vi faktiskt gör.

Vi har också konstaterat att den egna personligheten och egna erfarenheter i livet är ok att använda. Vikten av *förebilder* har också nämnts. Var och en av oss kunde nog nämna någon annan lärare eller handledare som var vår förebild. Våra intryck av dessa förebilder har då blivit ”mönster”, mer eller mindre medvetet, som vi bär med oss. Ibland kan man berätta precis vad som gjorde intryck hos förebilden, och då kanske försöka göra något liknande.

6.2.2. Elevernas lust till lärande

Elevernas lust, eller brist på lust, har varit ett genomgående tema, vilket vi reflekterat kring. Det har återkommit flera gånger. Det är inte så konstigt, för det är tungt att jobba mot elevers olust. Denna olust kan förstås ha många olika orsaker. Om man tror på utsagan att ”dagens ungdomar” drivs av lust i allt de gör, så kan man naturligtvis förstå att allt de åläggs att göra i skolan inte är så lustbetonat i deras ögon. Det är inte längre ”den gamle Luther” som styr, dvs. någon sorts plikt-känsla. Detta är ju en stor filosofisk fråga, som man kan ha olika åsikter om, men kanske är dagens samhälle präglad av individualism och sökande efter största möjliga lycka och lust för den enskilde. Kan reflektion hjälpa oss att hitta vägar att väcka elevernas lust, då? Ja, genom att gemensamt lyfta det ämnet och fundera kring det, så finns säkert möjligheter att hitta nya lösningar. Furu(2007) påpekar att reflektionen för de deltagande lärarna i hennes studie, stärkte dem i deras tro på sig själva och sin förmåga. Tillsammans är vi starkare, vill jag påstå.

Lärarens uppgift är att lära elever olika saker. Eller, annorlunda uttryckt, att skapa lärande miljöer för eleverna. Vi vet, av vår erfarenhet, att en viktig sak för att åstadkomma lärande är att *skapa lust* hos eleverna. Alla har vi upplevt att eleverna ofta inte har så stor lust att utföra de uppgifter vi ger dem. Fler exempel på detta framkom i våra diskussioner. De gör dem för att få ett betyg, men ser inte alltid meningen i själva lärandet. Frågan är också om detta deras lärande är ”för livet”, eller om de glömmer allt någon vecka efter ett prov. Kan det vara så att skolan i större utsträckning måste hitta nya vägar att väcka elevernas nyfikenhet och lust att lära? Motivation pratar man också om. Flera exempel på hur man skulle kunna skapa lust, nämns dock i våra samtal. Ofta handlar det då om att hitta ämnen som berör från vår och elevernas värld. En utmaning är det att försöka hitta dessa.

Det är också viktigt att få eleverna att se kopplingen till världen utanför skolan – något som poängteras i boken från Nutek.(Peterson, Westlund,2007) Man talar om *entreprenöriellt lärande*. Eleverna måste själva engagera sig i vad de vill lära sig och förstå vad de behöver kunna för framtiden. De måste vara ”eldsjälar”. Kan vi, lärare på HP, tända några eldsjälar? Kan vi genom gemensam reflektion

utveckla mer engagerat lärande? Det handlar väl om det vi pratade om – att anpassa sättet att undervisa till olika grupper och olika elever.

I boken *Så tänds eldsjälar* (ibid) talar författarna om att medvetandegöra den dolda läroplanen. Skolan har genom tiderna dominerats av prestation och belöning, och då har eleverna utvecklat strategier ("anti-strategier", enl förf.) för att ta sig igenom skoldagen med minsta möjliga ansträngning för att ändå få sin belöning i form av betyg. De flesta utför sina ålagda uppgifter, men utan att lägga alltför mycket energi på dem. Det gäller bara att bli färdig så fort som möjligt. Kanske är uppgifterna för tråkiga och meningslösa i deras ögon. Kanske beror det på att skolan idag har fjärrmat sig för mycket från det omgivande samhället. Den här bokens författare menar nog det, och där är de inne på samma tanke som Hargreaves (1998) och Säljö (2000). I det postmoderna samhälle vi nu har, behövs en *annan* slags skola. Boken om eldsjälar talar om vikten av entreprenöriellt lärande. Att ta för sig, söka kunskap, söka kontakter i näringslivet utanför skolan osv. Att införa arbetssättet *Övningsföretag* på handelsprogrammet vore ett steg i den riktningen och skulle säkert vara givande.

Under våra samtal kom dock fram flera exempel på då lärarna lyckats fånga elevernas intresse. Bägge dessa exempel handlade om företeelser i samhället som låg nära elevernas värld, så att säga. Dels dödsskjutning på en skola, dels utnyttjandet av unga tjejer i trafficking. Kan vi lära oss något av detta? Ja, genom att lyfta fram de exemplen i vår reflektion, så kan vi tillsammans kanske hitta fler liknande idéer. Över huvud taget är det väl så, att om vi lyfter frågan om lust, motivation hos eleverna och kopplar det till den egna undervisningen, så kan vi komma en bit på väg. Alexandersson(1996) uttrycker det så: ...” *att lärarna själva formulerar frågor om den egna undervisningen, omformulerar sina intentioner och utifrån den egna ambitionsnivån förändrar undervisningen...*”

Vi diskuterade i detta sammanhang givetvis hur vi ska kunna öka, eller väcka, elevernas lust till lärande. Vi anar att vi bör lyssna på dem och ta vara på deras idéer, så frön som kan väcka deras intresse att lära sig mer. Det gäller att hitta de frågor som de har "lust" att reflektera djupare kring. Det postmoderna samhället (Hargreaves 1998) ställer andra krav både på lärare och elever än den gamla skolan gjorde. Eleverna bör lära sig *entreprenörskap* (Peterson, Westlund,

2007) för att kunna ta för sig i samhället, vilket givetvis inte utesluter ett engagemang för andra människor. Även i detta arbete behöver eleverna positiv respons.

I dagens post-moderna samhälle sägs ju att vi måste ha ett livslångt lärande. (Lpf 94) Den tiden är förbi då en ung människa, efter kort skolgång, kunde gå ut i arbetslivet till en arbetsplats och kanske bli kvar på det arbetet och i det yrket resten av livet. Denna förändring kan väl ses som både positiv och negativ. Valmöjligheterna för våra ungdomar i dag är å ena sidan nästan obegränsade, men å andra sidan är kanske många vägar ändå oframkomliga för vissa. Man talar om ungdomars stress numera, och den skapas bl a av denna mångfald av möjligheter. I alla fall måste alla ha lärt sig en hel del i skolan innan de kommer ut i arbetslivet, där ett fortsatt, livslångt lärande tar vid. Alltså bör en beredskap för detta livslånga lärande grundläggas under skolåren. Har vi lärare verktygen att göra detta?

Ett litet barn är oftast mycket vetgirigt och vill lära sig så mycket som möjligt. Detta lärande pågår oavbrutet hela dagarna och drivs av en inneboende lust att förstå sig på sin värld, antagligen. Hargreaves(1998) och Säljö(2000) beskriver lärandet i skolan som institutionaliserat och därmed begränsat, och det har kanske gjorts mindre begripligt och svårare att uppfatta som meningsfullt. Inte alla uppfattar att det som man lär sig i skolan är något man kan använda ute i samhället, så att säga.

Vi berörde i våra samtal frågan om hur man mäter vad eleverna lärt sig. Vad är egentligen kunskap? Vilken kunskap är viktig för våra elever att få med sig? Hur konstruerar man prov t.ex? Visar prov det egentliga lärandet? Alla känner till risken med att mekaniskt lära sig enbart för att klara provet. Det är inte säkert att den kunskapen sitter kvar så länge. Enligt Alexandersson(Madsén,red,1996) har vi inte så stora kunskaper om huruvida våra lärarinsatser leder till lärande för våra elever. Den diskussionen om utvärdering och bedömning av elevers kunskaper skulle vara intressant och angelägen att fördjupa och utveckla. Det finns ju många olika sätt att utvärdera elevers lärande. Men, som någon sa, en del av det som lärts i skolan märker vi inte frukterna av förrän eleverna är ute i förvärvslivet, och om vi märker dem *då*, så får man väl tro att de har bestående kunskaper.

6.2.3 Tid

Tid har varit ett flitigt återkommande tema. Även där kanske mest i form av en bristvara. Det är så ofta man menar att utvecklingsarbete, temaarbete och annat stupar på grund av tidsbrist. Lärare upplever sig ha fullt upp med det dagliga arbetet, så att allt ”extra” förefaller omöjligt att pressa in i tidsschemat. Ofta är det nog att det saknas *gemensam* tid – dvs tid då två eller flera lärare är fria samtidigt, för att kunna planera tillsammans eller diskutera. Det verkar som att alla i HP-arbetslaget vill arbeta mer tematiskt, men man känner att det tar så mycket tid att planera detta tillsammans med kollegor, och den tiden finns helt enkelt inte. Kanske är det orimligt att begära (som M sa) att vi ska utveckla vår skola, samtidigt som vi sköter den dagliga ruljansen.

Alla lärare har nog en uppfattning om att det behövs viss tid för att genomföra sina arbetsuppgifter på ett tillfredsställande sätt. Som jag förstått av våra samtal, tycks den tiden vara knappt tilltagen, när det gäller HP-lärarna. Man menar sig inte ha tid för så mycket (eller ingenting) *utöver* det ”vanliga” arbetet. Det blev väl under våra reflektionsstunder tillsammans inte helt klarlagt vilka alla dessa arbetsuppgifter är, *egentligen*. Det blev bara generella uttalanden.

Hargreaves (1994) skriver om detta med lärares arbetstid och arbetssituation. Han menar att läraryrket har förändrats väldigt mycket under senare år. Lärarrollen har vidgats till att omfatta många fler uppgifter än tidigare. Han menar att det skett både en *professionalisering* och en *intensifiering* av arbetet. Professionaliseringen har krävt en utvidgad lärarroll. Man har försökt utveckla samarbetskulturer för skolutveckling mm. Begreppet intensifiering innebär, enkelt uttryckt, att fler och fler arbetsuppgifter lagts på lärarna, utöver undervisningstiden, vilket naturligtvis upplevs som att man får mer och mer att göra, eftersom undervisningstiden är densamma. Även Hargreaves konstaterar att lärare är mycket plikttrogna och ambitiösa, vilket medför att de ofta stressas av alla dessa uppgifter, när de ändå försöker klara av allting på ett tillfredsställande sätt. Det är inte heller enbart uppgifter som har med undervisning att göra, utan såna av social karaktär i omvårdnaden av elever med speciella behov t.ex. Brist på tid gör att man kanske ibland tillgriper ”genvägar” – förenklar något – varvid man känner att kvaliteten

på undervisningen blir lidande. Detta har jag hört många uttalanden om från kollegor.

Att lärare ofta utför ett nästan obegränsat, engagerat arbete med alla dessa uppgifter, menar Hargreaves beror på att förväntningarna på läraryrket numera är så diffusa och oklart definierade. Lärare strävar på för att uppfylla de förväntningar de tror finns på dem.

Under samtalen och reflektionen tillsammans med lärarna på HP återkom man väldigt ofta till frågan om tid. Det verkade som om man ständigt kände att man hade brist på tid, vilket stämmer väl överens med det Hargreaves skriver om. Vad är det då som man ska använda tiden till? Naturligtvis till att förbereda, genomföra och efterarbeta lektioner med eleverna. Det är ju huvuduppgiften. I det sammanhanget kan nämnas att karaktärsämnelärare fortfarande på vår skola har högre ”undervisningsskyldighet”, ett begrepp som inte borde finnas längre, än kärnämnelärare. Alltså har HP-lärarna mer undervisning än t ex jag själv. Sen finns då också alla de andra uppgifterna på den undervisningsfria tiden, varav samarbete och samråd med andra är den del. Hur man upplever stress och krav är olika från person till person, och lärare är, som sagts, oftast mycket ambitiösa personer som vill göra ett gott jobb och ställa upp för sina elever så mycket som möjligt. Allt detta kan kännas svårt att hinna med på den begränsade tiden. Emellertid undrar jag om man inte skulle kunna se över en del saker i arbetet. Som jag tidigare nämnt skriver Gunnar Berg (2000) om att det finns ett ”*frirum*” i skolans värld. Mycket av lärares arbete styrs av ramar av olika slag, men inom dessa ramar, menar Berg, finns ändå utrymme för självständigt handlande och utvecklingsinsatser. Olika skolledare kan uppmuntra till mer eller mindre utnyttjande av frirummet dvs ge lärarna mer eller mindre styrning/frihet. Visst är mycket styrt av schema, lokaler, påbud ”uppifrån”, budgetramar mm, men det finns, menar Berg, ändå ett påtagligt utrymme för lärare att själva styra över sin värld. En del skolkulturer kännetecknas dock av en ”offermentalitet” – att man ser sig som offer för omständigheter man ej kan råda över, eller att man känner sig styrd uppifrån. Det är mer konstruktivt att ta på sig aktörsrollen, som också Tiller nämner. Då kan man bättre utnyttja frirummet och också känna att man styr sin tillvaro lite mer. Med hjälp av reflektion tillsammans med kollegor skulle man kanske kunna definiera vad den professionella läraren ska ha för uppgifter.

Det finns en uppenbar risk att talet om tidsbrist leder till att man alltid skyller på den, i stället för att se över vad man skulle kunna ändra i rutinerna, för att få tid till det man vill. Vi bör kanske syna detta tal om tidsbrist lite närmare, så att vi tydligt säger vad vi menar, och klargör vad vi vill prioritera. Det är så lätt att få den skolkultur där många ser sig som offer för omständigheter man ej kan råda över.

Sammanfattningsvis kan jag säga, att vi i gruppen började känna en gemensam vilja och viss kraft att försöka utveckla vissa saker på programmet. Jag tycker vi kunde erfara något av den känsla Furu(ibid) förmedlar från de deltagande lärarna i hennes studie. Dvs en gemensam kraft och en stärkt yrkesidentitet.

7. AKTIONSLÄRANDEPROCESSEN

Meningen med min aktion var ju att introducera aktionslärande för HP-arbetslagets lärare. Jag gjorde det genom att initiera reflektionssamtal i gruppen. Våra samtal handlade om pedagogiska frågor, vilket sällan annars ges tid till att ordentligt diskutera på vår skola. Kanske kom vi inte så långt på dessa sju samtalstillfällen, men vi grundlade en viss vana vid sättet att samtala, diskutera och fundera. Ett intresse att gå vidare väcktes, vilket tog sig uttryck i att man ville fortsätta reflektionen även den kommande terminen. Min intention är då att lärarna ska genomföra ”aktioner”, som vi sedan kan reflektera kring. På så sätt kanske vi så småningom kan utveckla vår skola – skapa den ”goda ordning” för eleverna som McNiff(ibid) nämner.

7.1 Loggskrivande

I mina referat från våra möten nämner jag nästan varje gång, att ingen, eller bara någon enstaka person har skrivit något. Min ambition från början var givetvis att alla skulle skriva. De fick också varsin liten blå skrivbok för ändamålet. En av deltagarna aviserade redan från början att hon vägrade skriva. Det var inte hennes ”grej”, helt enkelt. Det fick jag ju acceptera. Kanske skulle hon tala in på band i stället, men det blev aldrig så.

Loggskrivande är ju en viktig del i aktionslärande, som bl a Tiller talar om. Han menar t o m att det är grunden till samtal i t.ex. ett arbetslag. För mig som är van att skriva är det ett naturligt sätt att reflektera, som ofta leder till insikter. Det blir en sorts systematik och struktur i tänkandet, och man ser lättare eventuella mönster. Det blir lättare att se resultat av de aktioner man gör. Reflektionen blir tydligare genom loggskrivandet.

Så småningom fick jag släppa det där med skrivandet helt, och i stället gav jag deltagarna i förväg olika frågor att fundera på. Frågan är om man inte tappar en väsentlig del av reflektionen på det sättet? Om man skriver ner saker som hänt på lektioner och som man funderar på, så minns man det bättre, och själva nedskrivandet innebär en sorts reflektion precis i den stunden man skriver. Någon i gruppen påpekade detta, och hon är en van skrivare, men hon var inte med så

många gånger, dessvärre. Det finns tydligen ett visst motstånd mot skrivande. Det kan bero på känslan av tidsbrist. Man hinner inte, man glömmer att göra det, för det har inte blivit någon vana. Kanske uppfattar man inte heller nyttan med det. I vilket fall som helst kunde jag inte tvinga dem att skriva. Möjligen tjtade jag för lite, men jag *ville* inte tjata om det.

7.2 Gruppen

Gruppen har bestått av karaktärsämneslärarna på HP (sju stycken). De har olika lång erfarenhet av läraryrket. Alla var inte närvarande varje gång, vilket påverkade kontinuiteten en del, men det blev i alla fall vid varje tillfälle givande diskussioner. Som så ofta i skolans värld var vi mestadels kvinnor. *En* man var med sporadiskt, innan han blev vikarierande rektor. Blossing (2003) beskriver, som jag tidigare nämnt, *den samarbetande kulturen* som finns på vissa skolor. Den beskrivs som en kultur där lärare dagligen samarbetar, mer eller mindre formellt. Man kan nog säga att HP-gruppen är en samarbetande kultur. Man har en längre tid (3-4-år) jobbat på förändringar och förbättringar på programmet. Klimatet i laget är gott, även om inte alla tycker lika alltid. Blossing refererar också till Staessen(1993b), som kallar denna kultur för *den professionella*. I den professionella kulturen är man endast professionella kollegor som samarbetar kring det gemensamma, pedagogiska målet, men jag vill påstå att i HP-laget är man också goda vänner, vilket jag inte tror är negativt. Ibland byts personer ut i arbetslaget, beroende på flytt, pensionsavgångar och liknande, men det behöver inte vara något negativt, utan kan öka dynamiken i gruppen och tillföra nya tankar. Att gruppen ibland utökades med några kärnämneslärare var också en tillgång och ingenting som uppfattades negativt.

Deltagarna i reflektionsmötena uttryckte flera gånger att det var värdefullt att få tid att reflektera tillsammans över pedagogiska frågor, något som inte så ofta ges specifik tid till annars.

8. HUR GÅR VI VIDARE?

Som jag tidigare nämnt, så vill HP-lärarna fortsätta reflektionssamtalen. De har tydligen tyckt att det ger något. Vi har ju inte hunnit ha så många samtal och följaktligen inte hunnit så långt i processen, men så småningom kanske vi kan komma längre. Dessa samtal kommer antagligen att ske ca en gång per månad. Det vi pratade mycket om, var att arbeta mer tematiskt. Även om tidsbrist ofta nämndes i det sammanhanget, så kanske vi kan hitta en framkomlig väg just genom våra reflektioner. Jag tror att det handlar en del om att ändra tänkesätt. Att inte bara se hindren utan se frirummet vi kan utnyttja. (Berg 2000). Rent praktiskt kan vi försöka påverka schemalaggningsen i god tid. Kanske kan vi också hitta nya sätt att tänka kring det tematiska arbetssättet, så att det inte framstår som ett så stort och arbetskrävande projekt. Men det kan också handla om den enskilde lärarens undervisning i sin kurs, och vad hon/han kan utveckla där. I aktionslärande pratar man om att göra olika aktioner, reflektera kring dem, lära sig av vad som gick bra eller dåligt, förbättra det som inte fungerat bra, göra en ny aktion och efter den reflektera igen. Det blir en sorts uppåtgående spiral där utveckling ständigt sker. En utveckling som kommer från lärarna själva och deras elever, utifrån de behov man tycker sig ha. Vi kom aldrig till detta att lärarna kunde prova att genomföra en aktion i sin undervisning. Det kan ju vara något att gå vidare med. Då får de större förståelse för vad aktionslärande är, och vad det kan göra för skolutveckling.

Min forskningsfråga handlade ju om vad reflektion i ett arbetslag kan innebära för utvecklingen av undervisningen. Vi berörde frågor om erfarenhet, tid, lust och lärande. En hel del om detta kom fram, och vi kan nog titta vidare på vad denna kunskap skulle kunna användas till, mer konkret. Kanske ska vi också ifrågasätta de rutiner vi har? Utveckla dem? Genom att *tillsammans* reflektera över pedagogiska frågor i vår skolvardag tror jag att vi stärker varandra och utvecklar vår yrkesroll. Kan vi genom detta åstadkomma ett bättre lärande för eleverna, så har vi nått långt.

REFERENSLISTA:

- Argyris, Chris (1994): *On Organizational Learning*, Cambridge, Mass, Blackwell
- Berg, Gunnar (2000) *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*, Gothia, Göteborg
- Blossing, Ulf (2003) : *Skolförbättring i praktiken*, Studentlitteratur, Lund
- Brusling, Chris., Strömquist, G (1996): *Reflektion och praktik i läraryrket*, Studentlitteratur, Lund
- Coghlan, David, Brannick Teresa (2005): *Doing Action Research in Your Own Organization*, SAGE Publications, London
- Egerbladh Thor, Tiller Tom (1998) : *Forskning i skolans vardag*, Studentlitteratur, Lund
- Furu, Eli.M: (2007): *Rak lärarrygg*. Tromsö universitet
- Hargreaves, Andy (1998): *Läraren i det postmoderna samhället*. Studentlitteratur, Lund
- Hoel, Lökenstam, Torlaug (2000): *Forskning i eget klassrum – noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter.*, Nordisk pedagogik, Vol.20, Nr 3, slbo-170
- Kvale, Steinar (1997): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur, Lund
- Lendahls, Birgit, Runesson, Ulla (red) (1996), *Vägar till lärares lärande*, Studentlitteratur, Lund
- Lpf 94: *Läroplan för de frivilliga skolformerna*, Skolverket.
- Madsén, Torsten (red)(1994): *Lärares lärande*, Studentlitteratur, Lund
- McNiff, Jean(with Jack Whitehead) (2002, second edition). *Action Research-Principles and Practice*, RoutledgeFalmer, London and New York
- Peterson, Marielle, Westlund, Christer (2007), *Så tänds eldsjälar – en introduktion till entreprenöriellt lärande*, NUTEK, Elanders, Vällingby.
- Rönnerman, Karin (1998): *Utvecklingsarbete – en grund för lärares lärande*, Studentlitteratur, Lund
- Schön, Donald A (2006). *Den reflekterande praktiker*, Forlaget Klim, Århus
- Stensmo, Christer(2002): *Vetenskapsteori och metod för lärare*, Kunskapsförlaget AB, Uppsala.
- Säljö, Robert (2000), *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*, Nordstedts akademiska förlag, Stockholm
- Tiller, Tom (1999), *Aktionslärande*, Runa förlag, Stockholm