



**Hur kan rektor skapa nya mötesplatser för att utveckla lärarnas reflektion
om sin egen praktik?**

Ann-Kristin Munter

PFF-3602

Institutet for pedagogikk og learerutdanning

Masteroppgave i aksjonslaering

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Tromsø

Hösten 2008

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte.....	6
1.3 Problemformulering.....	6
1.4 Avgränsning.....	6
2. Begreppsdefinitioner och teoretiska utgångspunkter	8
2.1 Rektorn som pedagogisk ledare	8
2.2 Skolkultur.....	9
2.3 Skolutveckling.....	10
2.4 Samarbetskulturer.....	11
2.5 Reflektion	12
2.6 Erfarenhetslärande.....	12
2.7 Tillers trappa för det vetenskapliga erfarenhetslärandet	14
2.8 Distansering.....	15
2.8.1 Modell för distansering i tre steg	15
3. Metod och tillvägagångssätt	17
3.1 Aktionsforskning.....	17
3.1.1 Skolledaren måste gå i spetsen.....	18
3.2 Val av tillvägagångssätt	19
3.2.1 Observationer/Skuggning.....	19
3.2.2 Loggbok och film	20
3.2.3 Tillvägagångssätt av aktionen - Indelning i smågrupper	22
4. Starten på observationsperioden.....	24
4.1 Berits observation hos Agneta	24

4.2 Pelles observation hos Tina.....	26
4.3 Tinas observation hos Pelle.....	26
4.4 Dags observation hos Christine.....	27
4.5 Christines observation hos Dag.....	27
4.6 Reflektion från personalgruppen.....	28
5. Nästa uppdrag: "Skuggning" med filmning som dokumentation av observationerna.....	29
5.1 Uppföljning av filmning.....	29
5.1.1 Filmning/Observation Maria och Cina.....	29
5.1.2 Filmning/Observation Dag och Christine.....	30
5.1.3 Filmning/Observation Christine och Dag.....	31
6. Diskussion och reflektion om aktionen.....	32
7. Slutsatser.....	38
7.1 Hur kan rektor skapa nya mötesplatser för att utveckla lärarnas reflektion om sin egen praktik?	38
8. Referenslista.....	40

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Jag arbetar som skolledare på södra Gotland med befattningen rektor. En rektor definieras enligt skollagen 2 § 2 som en ledare vars uppgift är att hålla sig förtrogen med det dagliga arbetet i skolan och att särskilt verka för att utbildningen utvecklas. I min definition av skola innefattas förskolans ettåringar upp till grundskolans tolvåringar.

Sudrets södra rektorsområde, där jag verkar, återfinns på södra Gotland, som till sin utformning bäst beskrivs som glesbygd med jordbruk, småföretag och turistnäring som till stor del är säsongsbunden. Rektorsområdet består av två förskolor samt två skolor med tillhörande fritidshem. I rektorsområdet finns 45 anställda i kategorierna barnskötare, förskoleassistenter, elevassistenter, förskollärare, fritidspedagoger och lärare. Verksamheten omfattar omkring 230 barn fördelat på två skolor.

Jag har under mina år som skolledare och mina tidigare erfarenheter som förskollärare upplevt en brist och en svårighet i det dagliga arbetet, att utvärdera och reflektera över den pedagogiska processen och att avsätta tid till reflektion.

Skolan som organisation är i en ständig utveckling framåt och stora resurser såsom kompetens och kapital investeras i förbättringsarbetet. Även om vi får skolan att fungera ganska bra är bristen på utvärdering och reflektion ett stort problem som bidrar till att erfarenheter och ny kunskap alltför ofta inte förmedlas vidare och blir en hjälp för andra. Denna erfarenhet och insikt är en drivkraft för mig som skolledare, i mitt arbete att utveckla en mer dynamisk process som gynnar ett reflekterande klimat inom verksamheten. Denna uppsats utgår från mina tankar och har fokus på hur jag som rektor kan bidra och vara en aktiv del i det pedagogiska utvecklingsarbetet på mina skolor.

Många gånger ger vi som arbetar i skolan oss in i nya projekt där genomförandet blir viktigare än uppföljning och utvärdering. Vilket leder till ett mycket komplext utvecklingsarbete där man inte vet vad som är bra eller dåligt för organisationen.

Hur får man då en kultur som präglas av gemenskap och delaktighet, och hur hittar man ett bra system för återkommande pedagogisk reflektion?

Jag menar att det är av största vikt att lärarna själva förstår och upplever den pedagogiska reflektionen som ett användbart hjälpmedel för sin egen utveckling. Jag har för avsikt att inspirera och medverka i en långsiktig utveckling där samarbete lärare sinsemellan och med skolledaren är viktiga inslag. I denna utveckling ingår även att skapa en gemensam värdegrund där vi samarbetar för en gemensam utveckling.

Utifrån mina tidigare studier tillsammans med min personal har jag provat ett arbetssätt där jag som rektor ber mina medarbetare att skriva ett brev till mig. I brevet beskriver de något från sin egen verksamhet som de vill att jag ska komma ut och observera i klassrummet. För att sedan tillsammans reflektera över de observationer som jag har gjort. Arbetet var mycket värdefullt för mig som rektor i mitt mål att utveckla mitt pedagogiska ledarskap. I den här rapporten har jag gått vidare i mitt arbete och vi har provat en observationsmetod som kallas ”skuggning”. Lärarna gjorde observationsbesök hos varandra som ett led i att hitta nya mötesplatser för reflektion och lärares kunskapsutveckling.

1.2 Syfte

Den ovan nämnda diskussionen har därmed lett fram till uppsatsens syfte som är;

Att utveckla det vardagliga arbetet i skolan och förskolan genom att skapa nya pedagogiska mötesplatser för rektor och lärare där reflektion leder till utveckling och gemenskap och där vi tar tillvara det bästa i organisationen och hos varandra. Samt att få gemensamma lärdomar av varandras erfarenheter för att utveckla skolan.

1.3 Problemformulering

- **Hur kan rektor skapa nya mötesplatser för att utveckla lärarnas reflektion om sin egen praktik?**

Underfrågor:

- Vilka observationer gör lärarna när de observerar sin egen och andras undervisning.
- Hur kan man öka kunskapen om varandras arbetssituation.

1.4 Avgränsning

Uppsatsens undersökning har genomförts på en av de två skolorna som ingår i rektorsområdet. Den medverkande personalen har varierande demografiska förutsättningar såsom ålder, kön, yrkesbakgrund och ämnesområde i syfte att skapa en mångfacetterad

undersökningsgrupp. I gruppen ingår idrottslärare, slöjdlärare, fritidspedagog samt lärare inom de övriga grundämnena. Denna skola samt den medverkande personalen valdes då behovet av utveckling inom reflektion och ett öppet diskussionsklimat ansågs finnas från min som såväl från personalen sida. Därtill fanns ett bifallande intresse för undersökningens syfte hos personalen vilket sågs som positivt för vidare arbete med undersökningen.

2. Begreppsdefinitioner och teoretiska utgångspunkter

I följande avsnitt kommer relevanta begrepp och teorier att redogöras som vidare kommer utgöra grundstommen för vidare analys och diskussion i uppsatsen.

2.1 Rektorn som pedagogisk ledare

Jorunn Moller (1996) beskriver rektors roll som en komplex process där rektors uppdrag på ett nationellt plan är relativt entydigt genom styrdokument som exempelvis läroplanen, men ofta skiljer sig åt på ett lokalt plan. Rektorns uppdrag och uppsatta mål kan dock skilja sig åt på ett kommunalt plan då den kommunala ledningen ofta utformar rektors uppdrag utifrån bland annat de ekonomiska aspekter som råder inom den specifika kommunen. Detta skapar ofta en tvetydlighet över rektors egentliga syfte. Moller (1996) påvisar dock att rektor tydligt ska utgå från ett pedagogiskt ledarskap där kärnan bör vara att underlätta för inläring för andra och sig själv(1996:163).

Vidare påvisas hur skolledaren vardag ofta präglas av förväntningar, ständiga avbrott och oförutsedda situationer som måste tacklas direkt. Författaren beskriver rektors vardag som en akutmottagning för uppdykande problem, där förväntningarna från den överordnade ledningen och från lärarna de flesta gångerna inte är samstämda och inte strävar i samma riktning(1996:164). Denna formella kontroll ovanifrån och det informella trycket nedifrån utsätter rektor dagligen för en hög stress. Moller(1996) menar att om de centrala aktörerna på kommunal nivå vill att pedagogiskt ledarskap ska tillvaratas på skolorna, får dessa inte lägga beslag på rektors arbetstid i form av krav på administrativa rutiner såsom rapportering och att pedagogiska uppgifter får en mindre prioritet. Ofta är antalet uppgifter och skolledarens tid i bristande samstämmighet(1996:166).

Rektors pedagogiska ledarskap handlar om en känsla för när och hur krav bör ställas på medarbetarna, men framför allt när stöd och tillit är viktigare än fasta krav. Eftersom man inte kan tvinga eller manipulera medarbetare till att vara entusiastiska och samarbetsvilliga. Rektors maktunderlag är enligt Moller(1996) flytande, och förtroende från lärarna är avgörande för att få ett positivt inflytande på arbetet i klassrummet(1996:166). I förändringsarbete är en stark tillit viktig då denna skapar bättre förutsättningarna för ett öppet dialogklimat. Om det finns ett förtroendefullt samarbetsklimat mellan rektor och medarbetare finns goda förutsättningar för ett analytiskt och granskade förhållningssätt då en ökad

medvetenhet om ens eget beteende kan bidra till ökad förståelse och kunskap för den egna verksamheten och skolans uppdrag(1996:166).

Rektor kan dock inte sköta hela det pedagogiska ledarskapet själv utan ansvaret bör enligt Blossom(2003) fördelas på flera medarbetare inom verksamheten. Lärarens yrkesroll måste därmed ses utifrån ett större och bredare perspektiv där lärarna inte endast ansvarar för elevens lärande och utan även för lärarens lärande. Därigenom framhäver författaren vikten av att förflytta fokus på att lärarens enskilda självbestämmande premieras till att fokusera mer på ett kollegialt bestämmande genom gemensamma och öppna diskussioner (Blossom, 2003:149).

2.2 Skolkultur

Kultur beskrivs ofta som en komplex helhet och kan bland annat definieras som;

Kultur är ett system av normer för hur man ska uppfatta, tro, utvärdera och handla ... Kultur består av allt som man måste ha kunskap om eller tro på för att fungera på ett sätt som är acceptabelt för dess (samhällets) medlemmar(Goodenough, 1971:41).

Skolkultur såväl som övriga kulturer är därmed synnerligen abstrakta fenomen som ständigt mer eller mindre är närvarande i de aktiviteter som äger rum inom skolan. Skolans kultur utgör enligt Berg(2003) en av nyckelfaktorerna i en skolutvecklingsprocess då skolkulturen är en synnerligen väsentlig ”styrkälla” för den verksamhet som den enskilda verksamheten som skolan bedriver. Inom en skola och mellan olika skolor kan dock kulturen variera, vilket ofta gör det ytterst svårt att tackla en skolas kultur på ett sammanhängande sätt. Att så är fallet kan bland annat bero på att olika skolformer, program etc. har olika historiska traditioner som lever kvar än idag(Berg, 2003:12).

En företagskultur som ofta brukar nämnas i skolsammanhang är den lärande organisationen. Det vill säga en verksamhet som är organiserad på sådant sätt att den främjar reflektion och lärande, där lärandet är en del av det dagliga arbetet(Axiö och Palmqvist, 2000:84). En lärande organisation kan definieras som;

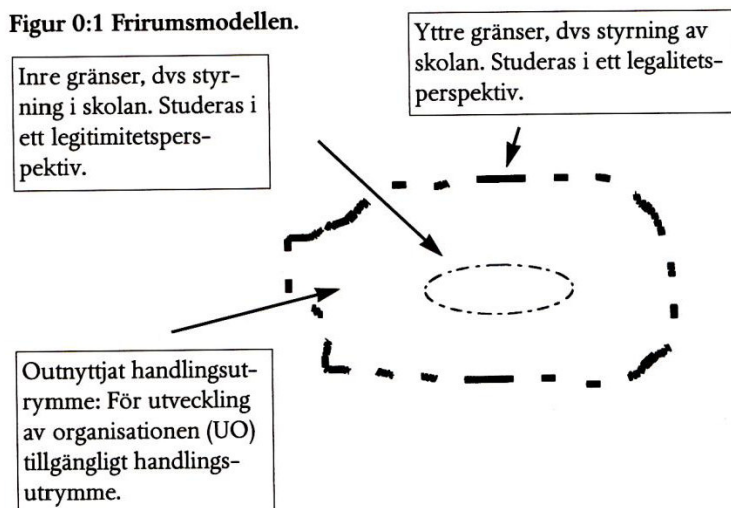
”En lärande organisation är en företagskultur som tar till sig, utvecklas och förmedlar nya kunskaper - i avsikt att förändra sin verksamhet i enlighet med dessa nya kunskaper.”
(Svenska Kommunförbundet, *En lärande organisation*, 1996).

Axiö och Palmqvist(2000) menar därmed att medarbetarna i en lärande organisation är öppna för nya intryck och idéer och är beredda att ompröva sin verksamhet. Samtidigt som de utvecklar sin egen kompetens. Det viktigaste kännetecknet för en organisation av detta slag är enligt författarna dess avsikt att förnya sig när villkoren i omvärlden förändras (Axiö och Palmqvist, 2000:84).

2.3 Skolutveckling

För att skolutveckling ska vara möjligt är det viktigt att medarbetarna inom verksamheten är insatta i vilka de formella kraven är utifrån exempelvis läroplan och andra officiella styrinstrument. Därtill även ha kännedom om de sociologkulturella förutsättningar som råder inom verksamhetsområdet. Denna komplexa process med dess situationsbaserade problemlösning illustreras i Bergs(2003) ”Frirumsmodell”. Modellen beskriver en skolverksamhet utifrån yttre - och inre gränser där de yttre gränserna ger uttryck för den formella styrningen genom statliga styrdokument. De inre gränserna är den informella styrningen som utgår från den lokala skolkulturen och dess historia. Mellan dessa gränser återfinns vad Berg(2003) kallar det outnyttjade handlingsutrymmet eller även kallat friutrymmet. Genom att ha kunskap om både de yttre och inre gränserna öppnas möjligheten att upptäcka det outnyttjade handlingsutrymmet(Berg, 2003:13).

Figur 0:1 Frirumsmodellen.



Figur 1: *Frirumsmodellen* från Berg(2003:13).

Yttre och inre gränser är i detta sammanhang nyckelord då Berg(2003) menar att lokal skolutveckling står och faller med om vi på något sätt kan bilda oss en uppfattning om vad dessa gränser i praktiken går inom enskilda skolor(Berg, 2003:14).

2.4 Samarbeteskulturer

Andy Hargreaves(1998:256) menar att samarbete i dagens samhälle har kommit att blivit centralt oavsett om det handlar om samarbete mellan lärare eller mellan lärare och skolledare, elever, föräldrar och den vidare miljön kring skolan. Samarbete kan därmed ske under många olika former och tillvägagångssätt. Författaren menar att samarbete är något positivt som många gånger presenteras som en lösning på många av de utmaningar och problem som skolan tvingas möta. Han fortsätter med att presentera en rad principer där samarbete omfattar alla eller några. Här omnämns *ökad reflektionsförmåga, möjlighet att lära, kontinuerlig utveckling* och *påtvingat*.

Ökad reflektionsförmåga. Samarbete i dialog och handling ger möjlighet till feedback och jämförelser, som får lärarna att reflektera över sin egen praxis. Andra blir en spegel för ens egen praxis, vilket gör att man börjar reflektera över den och omformulera den mer kritiskt.

Möjlighet att lära. Samarbete ökar lärarnas möjligheter att lära av varandra tvärs över klasser, ämnesgränser och skolor. Samarbete är en kraftfull källa till lärande och utveckling i yrket. I samarbetsorienterade organisationer är helheten större än summan än delarna.

Kontinuerlig utveckling. Samarbete är en uppmuntran till att inte betrakta föreningar som ett jobb som ska utföras, utan som en process av kontinuerlig utveckling i en asymptotisk strävan efter allt större kompetens och förmågan att lösa ständigt skiftande problem. Samarbete är en central princip för organisatoriskt lärande, eftersom det befrämjar gemensamma reflektioner, professionell utveckling och en förening av de enskilda individernas expertis.

Ovannämnda principer påvisar positiva effekter av samarbete, Hargreaves(1998) pekar även på negativ påverkan av samarbete genom bland annat principen för påtvingat samarbete.

Påtvingat. Samarbetet kan vara ett administrativt påhitt, begränsat och kontrollerat på sätt som gör att det blir artificiellt och ett improduktivt slöseri med lärarnas energi och insatser. När samarbetet blir ett administrativt *konstgrip*, kan en sådan påtvingad kollegialitet paradoxalt nog komma att undertrycka lärarnas *genuina önskad* om att samarbete och utvecklas i gemenskap.

Hargreaves(1998) tar upp att det finns exempel som tyder på lärare och elever har stor erfarenhet av informella och spontana samarbetsformer i skolan. Nya undervisningsformer och nya åtgärder för lärarnas professionella utveckling sätter ofta samverkan i centrum och

samarbete i fokus, men det sker på ett konstlat och kontrollerat sätt. Man skapar trygga simuleringar av samarbete och medverkan, där man eliminerar de risker som är förbundna med spontanitet, kreativitet och sinnlighet. Samarbetsstrategier bland elever, liksom mentor system eller kollegial handledning bland lärare, är exempel på hur man kan döda lustfylld önskan när känslor underkastas administrativ kontroll.

Utifrån Hargreaves(1998) beskrivning av samarbete får skolutveckling en dimension till som gör det än mer komplicerat. Erfarenheter har även visat att det är svårt att få igång samarbete efter en given modell om formen är för styrande. Olika typer av arbetsmetoder i syfte att öka samarbete och reflektion lärs ofta ut till personal och tillämpas till en början ute i verksamheten, för att sedan allt för ofta avta i omfattning och får låg prioritet efter en tid. Vanliga ursäkter brukar i dessa sammanhang vara att det inte blir av som ett led i att personalen inte anser att tiden räcker till.

2.5 Reflektion

Att reflektion ofta ingår som ett led i en cirkulär process, i olika beskrivningar av lärande och professionell utveckling är något Madsén(1994) diskuterar i sin bok *Lärares lärande*. Författaren menar att konkreta erfarenheter följs av reflektion som i sin tur leder till vidare utveckling och lärande. Detta utifrån att dessa erfarenheter omformuleras till abstrakta begrepp och genrealiseringar som sedan prövas och omprövas i nya situationer. Det är därmed människors konkreta upplevelser i livet som är utgångspunkten för vidare reflektion och analys. Madsén(1994) menar vidare att reflektion därigenom kan ses som en ”brygga” mellan våra tidigare erfarenheter och människans strävan att utvecklas och hantera framtida situationer med en förbättrad beredskap och förståelse. Genom att man systematiserar och organiserar sina erfarenheter blir det möjliga att reflektera över dem och därmed dra slutsatser och kunna jämföra olika erfarenheter mot varandra. Författaren påvisar sammanfattningsvis att erfarenheter som förädlas genom reflektion förvandlas till kunskap. Samt att det är först när vi börjar skönja och förstå samband mellan orsak och verkan som det skapas förutsättningar för att kunna handla mera insiktsfullt.

2.6 Erfarenhetslärande

Författarna Egerbladh och Tiller(1998) ställer i sin bok *Forskning i skolans vardag* sig frågan om vi kan lära genom erfarenhet. I skolans värld talas det ofta om en eftersträvan att skolans arbete mer inriktar sig mot arbetsmetoder som gynnar erfarenhetslärandet. Det vill säga ett

arbetsklimat där både eleverna och lärarnas lärande utgår från gemensamma och egna erfarenheter som bidrar till att skapa ett mer tänkande och reflekterande klimat i skolans värld, den så kallade tänkande skolan.

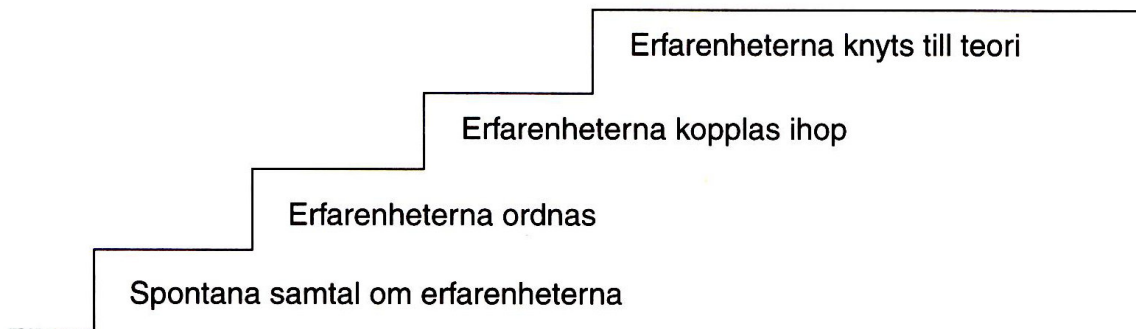
Författarna diskuterar vidare hur erfarenhetslärande och tänkande skolor är något som därmed har ett nära samband, som i månt och mycket bör betraktas som en sammanhållen utvecklingsprocess. Där vi får tänkande skolor, när de som deltar i skolans arbete tänker och reflekterar kring dem som sker, eller det som inte sker. Reflektion är i detta sammanhang i på många sätt den bärande kraft varigenom erfarenheterna omvandlas till lärande.

Egerbladh och Tiller(1998) menar dock att erfarenhetslärande ofta förväxlas med ”att göra sig erfarenheter”. Vidare påstår de att det är möjligt att ha massa av erfarenheter i privatlivet och arbetslivet utan att vi lär så mycket av dessa erfarenheter. Författarna fortsätter att hävda att det är enligt dem är möjligt att en lärare kan ha 25 års erfarenheter av tjänstgöring, men bara ett års erfarenhetslärande. Här talar dem även om hur många års erfarenhet även kan leda till en negativ påverkan i det fördolda, då den så kallade dolda läroplanen utövar sitt stegvis och tysta inflytande. Denna diskussion kan därmed sammanfattas med att en lärare med lång tjänstgöringstid inte automatiskt inte har bättre kvalifikationer för att vara en bättre lärare eller skolledare än en med kortare praktik.

Vanligen brukar nyutbildade lärare känna att de lär sig mycket första året ute i arbetslivet men att denna utvecklingskurva rätt så snabbt därefter börjar stagnera (Egerbladh och Tiller,1998). Egerbladh och Tiller(1998) talar även om hur de som var ovant och nytt i börjar snabbt blir till en vana och något som faller in i den rutinmässiga vardagen. Läraren upplever ofta därefter en rutinmässig vardag som inte längre överraskar, vilket författarna menar ofta planar ut lärandet. Skolor som däremot eftersträvar och engagerar sig i innovationsarbete, tvingar sig att söka nya vägar i det pedagogiska utvecklingsarbetet. Vidare anser dem att ordet utmaning i detta sammanhang är ett centralt begrepp för utveckling och lärande. En skola som aldrig tar sig an nya utmaningar lär sig därmed inte så mycket heller.

2.7 Tillers trappa för det vetenskapliga erfarenhetslärandet

I sammanhang med erfarenhetslärande och ett reflekterande utvecklingsarbete har Tiller (i Egerbladh och Tiller, 1998) utvecklat en modell som han kallar för ”Tillers trappa för det vetenskapliga erfarenhetslärandet” (se figur 2 nedan).



Figur 1: Tillers trappa för det vetenskapliga erfarenhetslärande från Egerbladh och Tiller (1998:218).

Modellen syftar till att illustrera en stegvis process över det erfarenhetsbaserade lärandet hos individer, i detta fall verksamma inom skolan. Författaren påvisar dock att de olika stegen i praktiken ofta överlappar varandra och att lärandet många gånger växlar med olika grad och styrka mellan nivåerna i modellen. Han menar vidare att det spontana samtalet i lärarrummet eller i en arbetsgrupp, när lärarna fyller ut situationer med sina löst kopplade erfarenheter, är det första om än det väldigt viktiga första steget i modellen.

Samtalet är enligt Tiller (1998 i Egerbladh och Tiller) en förutsättning och grunden för att uppnå ett erfarenhetsbaserat lärande. Samtalet är därmed den starka sociala grund som den vidare individuella och gemensamma lärandet bör bygga på, då ett stillastående tillstånd på denna nivå ger endast ett föga lärande ut i verksamheten.

Nästa steg i Tillers (1998 i Egerbladh och Tiller) modell handlar om att de löst kopplade erfarenheterna och samtalen som behandlar vår vardag och upplevelser, enskilt och i grupp, börjar systematiseras i syfte att hitta likheter och mönster. För att på det sättet hitta några övergripande huvudmönster för verksamheten. Författaren nämner att vi kan använda både grövre och mer precisa redskap och begrepp på denna nivå för att tydligare förstå och redogöra för de situationer vi försöker kategorisera. Grövre redskap kan enligt Tiller (1998 i Egerbladh och Tiller) vara intensioner och realiteter och mer preciserade begrepp kan till exempel vara delmål, arbetsätt, uppföljning och utvärdering.

Vidare upp för erfarenhetstrappan kopplar nu individerna ihop de olika huvudmönster som har blivit synliga till en större helhet. En mer sammanhållen helhet bidrar i sin tur enligt Tiller(1998 i Engbladh och Tiller) till ett ökat meningsfullt teoretiserande. Det är först på denna nivå skolor enligt författaren kan uppmärksamma den tysta och dolda styrningen och det negativa lärandet. Om verksamheten stannar på samtalsnivån är risken stor att skolan utesluter och tappar bort de mer djupliggande förhållandena. Han beskriver även att erfarenheterna som knyts ihop till teori öppnar möjligheter för personal och rektor att tydligare föra en tvåvägskommunikation. För att därigenom kunna belysa de gemensamma erfarenheterna och tillsammans föra ut ny kunskap ut i verksamheten som gynnar det fortsatta utvecklingsarbetet.

2.8 Distansering

Tiller(1999) talar om idrottsvärldens begrepp ”Time out” i samband med arbetsmetoder för reflektion. Spelarna ute på planen förmår inte att se spelmönster som påverkar möjligheterna att vinna eller förlora. Spelarna befinner sig ofta för nära inpå situationen för att se förändringar i mönstren. Tränaren och dennes medhjälpare vid sidlinjen har större överblick och utsikt över spelet och därmed bättre möjligheter att se helheten.

I offentlig verksamhet tas sällan Time out, även om bland annat skolans vardagspress ofta är stor. Vi i skolan tar oss inte tiden eller ser inte poängen med det även om vi har disponibel tid. Vidare diskuterar Tiller(1999) om det inte är en god idé att införa nya rutiner med regelbundna ”time outs” där skolledaren går in och ”brifrar” sitt lag och ger råd och rekommendationer. Detta ställer dock krav på att det finns en samstämmighet i gruppen, med andra ord att samtliga inblandade är överens och är införstådda med att gruppen övar sig i att reflektera över verksamheten. Tiller(1999) talar om att praktikernas och ledarnas kompetens måste vara kompatibel för att använda dataspråket. De måste förstå varandra och känna till varandras förutsättningar. Tiller(1999) beskriver hur denna reflekterande process kan ses utifrån tre olika nivåer något som han kallar för ”time out ” - distansering i tre olika nivåer.

2.8.1 Modell för distansering i tre steg

Nivå 1: Vi tänker grundligt igenom vardagen. Man kan använda fem minuter att tänka igenom dagens händelser. Tre minuter till de positiva händelserna och varför de blev bra och en minut till de mindre bra och varför det blev så. Den sista minuten använder man för att fundera på

vad man lärt sig i dag. Det här kan även utvecklas till loggboksskrivande beroende vad som passar en bäst.

Nivå 2: Kallas team-nivån, här går flera personer ihop tillsammans för att arbeta och skapa större distans till vardagen. Som enskild har var och en tänkt och skrivit om sina erfarenheter och tankar. Dessa utgör grunden för samtalet i teamet. På denna nivå kommer diskussionen in som komplement till det individuella tänkandet och skrivandet.

Nivå 3: Denna nivå har Tiller(1999) valt att kalla organisationsnivå. Här kan det förutom mellan lärare till lärare också ske möten mellan rektor och elev.

Denna tredimensionella modell för distansering kan sammanfattningsvis användas i syfte att skapa en större reflektionskraft i en organisation(Tiller, 1999).

3. Metod och tillvägagångssätt

3.1 Aktionsforskning

Uppsatsen har ett kvalitativt angreppssätt och tar sitt avstamp utifrån ett aktionsforskningsperspektiv. Aktionsforskning definieras enligt Shani och Pasmore (1985) som aktiva efterforskningar, där problem som uppkommer kontinuerligt har en viktig roll. Inom aktionsforskning tillämpas beteendemässig kunskap som integreras med existerande kunskap i organisationen som genom att tillämpas kan lösa reella problem inom organisationen. Samtidigt syftar aktionsforskning till att skapa förändring inom organisationen, genom att utveckla funktioner för självhjälp och därigenom skapa vetenskapligt underlag. Slutligen är det en process som bygger på en gemensam anda av samarbete och gemensamma efterforskningar.

Aktionsforskning är en systematisk reflektion över det som sker i vardags och yrkeslivet. För att benämna förändringsarbetet aktionsforskning ställs krav på systematik, dokumentation och reflektion (Tiller, 1999). Aktionsforskning är en cyklisk process som genomgår fyra distinkta faser; planering, aktion, observation och reflektion. Processen är stöttad av kollegor och intentionen är att uträtta något. Aktionslärande hjälper människor ut ur handlingsförlamande situationer och blir ett hjälpmedel för att ta tag i sin omgivning i avsikt att förändra den till det bättre. En aktionsforskning kan pågå under en lång tid och gå igenom cykeln flera gånger. (Tiller, 1999).

Stensmo (2002) beskriver i sin tur aktionsforskning som en form av disciplinerad studie med syfte att försöka förstå och förändra/förbättra en verksamhet. Det är en befintlig redan pågående verksamhet och förändringen sker i verksamhetens naturliga sammanhang. Första punkten är planera. Ett aktionsforskningsprojekt initieras av att praktikern känner sig villrådig, ställd och uppfattar sig ha ett problem. De frågor man då måste ställa sig är. "Vad är mitt problem"? Vad är jag inte tillfreds med? Svaren på dessa frågor måste omformuleras till en konkret och avgränsad fråga som man sedan söker information om. Efter planera, kommer agera, den handlingsplan som har planerats ska omsättas i praktiken. Att förändra arbetssätt och handlingsstrategier är inte helt enkelt här gäller det att avsätta tillräckligt med tid. Sedan kommer observera, under hela aktionsfasen är det nödvändigt att aktionsforskaren observerar och dokumenterar systematiskt. Reflektera är det sista steget i aktionsforskningen, att reflektera över sina resultat.

Den dokumentation som gjorts under aktions och observations fas kommer här till användning och den ställs i relation till handlingsplanen som formulerades under planeringsfasen. Frågor som kan ligga till grund för reflektion kan vara: På vilket sätt har förbättring skett i praktiken? Hur ska jag förstå resultaten?

Genom aktionsforskning har jag som avsikt att därmed uppmuntra och stimulera till en reflekterande process som präglas av en överskådlighet och lättillgänglighet för lärare och rektor. Det vill säga där personal tillsammans med rektor synliggör den gemensamma dagliga verksamheten och tillsammans är delaktiga i verksamhetens utvecklingsprocess. Där rektors roll som pedagogisk ledare är viktig och verkar som ett naturligt inslag i utvecklingsprocessen.

Utifrån det här tycker jag att det är viktigt att se med egna ögon, uppleva, känna och samtala. Vi tolkar vad vi ser på olika sätt precis som det vi hör. Använder vi flera sinnen kan vi tillsammans tolka det vi upplevt och sett genom samtal. Genom att vi systematiserar och organiserar våra erfarenheter blir de möjliga att reflektera över. Våra erfarenheter blir till kunskap och utveckling.

3.1.1 Skolledaren måste gå i spetsen

Skolledaren måste gå i spetsen skriver Tiller (1999). Att använda aktionslärandet som metod för skolutveckling är ett sätt att komma djupare in i värderingar och förhållningssätt. En skola som tänker och lär kräver ledare som själva befinner sig på toppnivå vad gäller lärande.

När skolledaren själv aktivt deltar i förnyelsearbetet, är chanserna att lyckas långt större än när ledarna har åskådarrollen.

Samtidigt som Tiller (1999) varnar för en allt för ensidig satsning på ledarna. Här gäller det då att hitta metoder som tilltalar både lärare och ledare för att förankra förändringsarbetet.

Tiller (1999) fortsätter att vi inte får blunda för att en satsning på skolledarna kan ha en baksida att vi skapar en schism mellan lärare och skolledare. De flesta ledarutbildningar har den egna skolans utveckling som tema för projekt och examensarbete. Det kan skapa negativa processer, där lärarna uppfattar att de ”används” för rektors egen utveckling. En fara kan vara att utvecklingsarbetet verkar positivt en tid, men så kommer bakslagen om lärarna inte själva har ett nära och kärt förhållande till det nya som ska prövas eller diskuteras. Men samtidigt vet vi att enbart satsning på lärarens kompetens lätt faller platt om inte skolledaren förstår utvecklingen och läraren inte får det stöd som behövs på grund av ledarens okunskap.

Tiller (1999) föreslår att det kan vara nyttigt att placera in vissa utvecklingstesper mellan visioner och metodik. Dessa utvecklingstesper eller vägvisare skulle kunna vara förmedlare mellan ord och handling och skulle kunna ge kraft åt att realisera de positiva formuleringarna. Om utvecklingstesperna får utrymme mellan visioner och vardag kan de fungera som mellanled för att krympa avståndet och göra att människor på gräsrotsnivå uppfattar poängen med ”teorier” med skolutveckling.

3.2 Val av tillvägagångssätt

Val av uppsatsens metod och tillvägagångssätt framtogs till största del i samråd med den medverkande personalen. Vid ett tidigt skede i forskningsprocessen presenterade jag som rektor hur jag såg på verksamhetens fortsatta utveckling samt beskrev min syn på svårigheten att hitta tidsmässiga utrymmen för reflektion enskilt men framfört allt tillsammans. Vidare beskrev jag min förhoppning om att ett mer frekvent reflekterade inom verksamheten skulle kunna leda till en bättre kännedom om vår egen vardag. Även ge en mer homogen helhetssyn och bland de anställda över det gemensamma verkningsområdet. Vilket jag anser skulle underlätta i arbetet att bättre ta tillvara på samtliga inom organisationen och arbeta som en enad personalstyrka i utvecklandet av verksamheten.

Mina egna val av metoder som rektor har varit:

- 1.** Först loggbok över mina egna reflektioner och mina erfarenheter. Jag har använt mig av datorn. Loggboken har inte haft en speciell karaktär utan tankar, funderingar och komihåg rakt upp och ner för det har passat mig bäst.
- 2.** Har använt mig av gruppsamtal med lärarna. Där min roll har varit aktiv och ledande för att få till ett gemensamt reflekterande i personalgruppen. Under gruppsamtalen har jag både fört anteckningar vid samtalen och spelat in samtal.

3.2.1 Observationer/Skuggning

Vidare i samtal med personalen diskuterades huruvida skuggning var en lämplig metod för undersökningens syfte. Skuggning är enligt mig att besöka en kollegas vardag, se och uppleva, reflektera tillsammans för att utvecklas tillsammans.

Diskussionen fortsatte utifrån lärares tidigare erfarenheter av skuggning, då vissa lärare inom rektorsområdet sedan tidigare provat att skugga varandra under våren 2007. Dessa lärare valdes ut och genomförde metoden skuggning vid ett tidigare stadium i studien i syfte att

pröva metodens genomförbarhet och arbetssätt. Vilket därigenom kan ses som en småskalig förstudie till mitt slutgiltiga metodval.

Skuggning kan liknas vid metoden kollegiehandledning. Lauvås, Hofgaard, Lycke och Handeal(1997) beskriver kollegialhandledning som en metod som inkluderar lärare gärna rektor. De ägnar sig åt handledning sinsemellan som en del av sitt vanliga professionella arbete i skolan. Metoden kan bedrivas inom ett lärarkollegium eller med lärare från fler skolor eller ett urval av dem. Handledning äger rum i smågrupper 3-4 lärare som handleder varandra under en längre tid (till exempel ett år i taget) med regelbundna sammankomster (till exempel en gång i veckan). Vidare påvisar författarna att avsikten med kollegiehandledning är att den enskilda läraren som deltar i den skall få hjälp av kollegierna att göra sig medveten om och vidareutveckla sin praktik och teori om undervisning och sitt arbete som lärare, men också att lärarna som yrkesgrupp skall utveckla sin gemensamma professionella yrkeskunskap, yrkesetik och praktik.

3.2.2 Loggbok och film

Som ytterligare komplement till skuggning presenterade jag loggbok som ett bra sätt att dokumentera det som händer och sker. Där våra enskilda tankar och funderingar skapar en god förutsättning och möjligheter för att lära mycket av varandras erfarenheter. Denna metod är enligt Olstedt (2008) ett moment i det vardagliga arbetslivet som uppmuntrar till att stanna upp, reflektera över sin egen arbetssituation samt sätta in sina egna erfarenheter i ett vidare sammanhang.

Skrivandet skapar därmed en synligare lärandeprocess då denna blir din egen dokumentation, något att behålla och gå tillbaka till. Den ger också möjlighet att kommunicera dina funderingar med övriga kollegor men kan även ge upphov och stimulera till nya arbetssätt för din egen del såväl som för hela arbetsgruppen(Olstedt, 2008).

Utifrån bland annat dessa tankegångar valde jag och min personal loggbok som en kompletterande metod. Loggbok har därmed används i syfte att öka våra chanser att synliggöra vår vardag och lära av varandra (Olstedt, 2008).

Metoden för loggbok som används är G-L-L- metoden - tre nivåer i loggboksskrivandet, som utgår ifrån gjort/lärt/lisat ut (Tiller 1999). Detta tillvägagångssätt klargör alltså för vad man

har gjort, det man har lärt och det man listat ut och sist vad du anser kan vara klokt att göra i till exempel någon specifik situation (Tiller, 1999).

För ytterligare inspiration i det fortsatta loggbokskrivandet kan även Olsteds (2008) mall för ”tankeskrivning” vara värd att nämna i detta sammanhang. Författaren nämner orden, att lära, att utpröva, att utforska och att upptäcka som stödord för skrivandet. Olstedt(2008) påvisar vidare att syftet med denna metod är att förklara för sig själv, att tänka med pennan eller tangentbordet och skriva ner alla uppslag du får. Det är processen som är viktig.

Vi valde även att filma observationerna med filmkamera. Videdokumentation, att filma ger andra möjligheter, själva analysen ger en utvidgning av alla sinnen och visar inte bara det vi vill se utan även miljö och det som sker runtomkring oss(Wennergren, 2007).

3.2.3 Tillvägagångssätt av aktionen - Indelning i smågrupper

Jag delade in lärarna i par två och två. Det blev fem par, de här paren har gjort besök och därmed observationer i varandras klassrum. Varje lärare har gjort ett besök. Jag informerade även om under vilka veckor skuggningen skulle genomföras.

Lärarna delades in två och två.

Lärare A gör besök
”skuggar” hos lärare F.

Lärare A

Lärare F

Lärare B

Lärare G

Lärare C

Lärare H

Lärare D

Lärare I

Lärare E

Lärare J

Efter ”skuggningen” genomför A och F en gemensam reflektion utifrån besöket och ger varandra respons på ”skuggningen”.

Efter genomförda besök hos varandra samlades all personal tillsammans med mig som rektor för att tillsammans reflektera över besöken.

Under den gemensamma samlingen med mig var målet att tillsammans reflektera och berätta vad vi sett och varit med om. Målet var att tillsammans öka förståelsen och kunskapen för varandras vardagssituation. Öka gemenskapen och tryggheten för var och en och på så sätt lära av varandra. Analysera och reflektera över vår egen praxis för ökad kunskap och utveckling.

Parallellt med att lärarna skuggat varandra har vi studerat våra styrdokument, planer och pedagogisklitteratur för att få fler dimensioner till organisationens utveckling.

Observation även kallad iakttagelser är vetenskapliga metoder för insamling av data för att fastställa fakta och förhållanden. Det finns olika slags vetenskapliga observationer. Öppna och dolda, passiva eller aktiva, där klassrumsobservation kan ses som en öppen och aktiv observation (NE, 2008-09-20).

4. Starten på observationsperioden

Många har genomfört skuggningen, några kom inte till skott med en gång av olika anledningar. Anledningarna kan vara att det varit svårt med vikarie och att en av medarbetarna blivit sjukskriven så att paren blivit haltande. Här är det viktigt att jag som ledare följer upp och ser till att alla genomför uppgiften eftersom det är så mycket i vår vardag som tar vår tid och det är lätt att vi inte prioriterar vår egen tid till reflektion. Viktigt att alla är med för att vi ska få en gemenskap, ingen ska hamna utanför.

Jag tycker att det är viktigt att inte styra skuggningen på det sättet att jag som rektor avgränsar genom att ställa vissa frågor eller ge styrande arbetsuppgifter vid besöken utan att var och en utgår från den verklighet och förståelse som var och en befinner sig i. Öppen observation.

Den gemensamma mötesplatsen för reflektion. Min roll som rektor här är att hålla i den gemensamma uppföljningen och reflektionen av skuggningen. Här ska alla komma till tals, delge varandra observationer och de olika reflektioner som gjorts. Min uppgift är att leda samtalet vidare i en utvecklande reflektionsprocess.

Gemensam gruppreflektion

När vi träffas för den gemensamma reflektionen i gruppen infinner sig en förvirring. Vad var uppgiften, vilken fråga hade vi egentligen. Vad är rätt och fel? Vi diskuterar igenom syfte och mål än en gång. Det är viktigt att var och en har klart för sig vad vi ska göra och varför. ”skuggning” Att besöka en kollegas vardag, se och uppleva, reflektera tillsammans för att utvecklas tillsammans. Syftet är att utveckla det vardagliga arbetet i skolan och förskolan. Fokus är att nå de uppsatta målen i verksamheten och därmed öka kvaliteten i undervisningen.

Jag berättar att jag gärna skulle vilja få tillgång till deras loggbok. Då blir reaktionen kraftig, du sa ju att det var vår egen. Mycket riktigt det sa jag. Loggboken vill lärarna ha för sig själva och det var också tanken från början för att det inte skulle ge prestationsångest. Nej deras loggbok får jag inte tillgång till.

4.1 Berits observation hos Agneta

Berit är lärare i årskurs fem och gör sin skuggning hos Agneta som är textillärare och undervisar alla barn på skolan. När Berit är på besök är slöjdlektionens tema bundet broderi.

Berits reflektion: Agneta börjar lektionen med en genomgång på tavlan för hela gruppen. Agneta visar också olika exempel på broderiarbeten som inspiration. Pratar och berättar om olika tekniker. Eleverna ställer frågor och Agneta svarar tydligt och positivt.

Eleverna väljer arbete och sätter igång. Några har god förmåga att ta initiativ och sätter igång med sitt arbete. En del har betydligt svårare att komma igång, är mindre självständiga och ställer många frågor och söker bekräftelse. För att få eleverna att våga och träna sig på att bli mer självständiga ställer Agneta öppna motfrågor som till exempel: - Vad tror du själv? - Har du läst instruktionen? - Prova, du kan bestämma själv hur du vill göra. Agneta har stort tålamod och när eleven tar ett steg i rätt riktning får eleven positiv feedback. Agneta gör om proceduren många gånger under en lektion.

Agneta håller fokus på undervisningen hela lektionen trots att det finns elever som försöker flytta fokus från undervisningen. Några elever försöker dra till sig negativ uppmärksamhet men Agneta fortsätter att hålla fokus på undervisningen och får så småningom igång de elever som hade svårast att komma igång.

Eleverna är ganska högljudda och Agneta är inte nöjd med ljudnivån. Agneta använder sig av ett ”jagperspektiv” för att förmedla sitt budskap. Som till exempel:

- Jag känner mig missnöjd med ljudnivån.
- Jaha, sa barnen, och dämpade sig.

Agneta stämmer av med eleverna.

- Känner ni vilken bra ljudnivå det är nu?

Berit har listat ut att Agneta ställer många frågor och Agneta svarar på tusen frågor. Det kräver mod att inte ta över utan att vänta in varje elev. Vänta på att varje elev kommer igång och blir inspirerad att skapa ett broderi. Berit påpekar också att det är mycket bra att målen i slöjd för terminen finns på väggen.

Agnetas reflektion: Kändes som en riktigt dålig lektion, inget fungerade som jag tänkt. Jag var svettig och det kändes hemskt men nu känner jag mig nöjd, det som kändes så dåligt och så fick jag så bra respons av Berit.

Rektors reflektion: Agneta fick hjälp av Berit att se det från ett annat perspektiv. Det som var en ”dålig” lektion från Agnetas synvinkel, var egentligen en höjdare i pedagogik. Agneta använde sig av all sin erfarenhet och sina kunskaper av att leda en grupp för att genomföra lektionen.

Genom Berits observations- och reflektionsförmåga fick vi alla del av Agnetas lektion och hennes sätt att undervisa. Vi i gruppen diskuterade och reflekterade över att ha tålamod att inte ta över lektionen. Vänta in elever att kunna vara tydlig, ge eleverna möjlighet till att ta egna initiativ öka sin förmåga till självständighet och tro på sig själva.

4.2 Pelles observation hos Tina

Pelle arbetar i årskurs 5 och skuggar Tina som arbetar i förskoleklass.

Pelles reflektion: Det är mitt första besök i en förskoleklass. Först började barnen gå ”smurfstigen” ett löparspår som finns intill skolan. Efter promenaden var det dags för samling i stora rummet. Barnen satt i ring på stolar. Dagens värd, ett av barnen i gruppen hjälper till att hålla i samlingen. Det är en stor variation av innehållet i samlingen. Det är upprop och alla barnen får komma till tals och blir sedda. Dagens innehåll visas i bilder och det blir på så sätt mycket överskådligt och barnen får en bra bild hur dagen kommer att se ut. Det var kul att besöka förskoleklassen, jag lärde mig mycket. Arbetssättet var tydligt och konkret. Intressant att se hur Tina arbetar med ordning, turtagning, att vänta på sin tur. Räck upp handen när man vill säga något, visa hänsyn. Jag blev inspirerad och jag kommer att försöka att använda mig av Tinas konkreta arbetssätt och förhållningssätt.

Tinas reflektion: Det var kul att få besök även om det känns lite pirrigt i början. Men sen rullade det på som vanligt. Det känns bra att få dela med sig av sitt arbete. Barnen tyckte det var jättekul att Pelle var på besök.

Rektors reflektion: Det känns mycket värdefullt att Pelle som arbetar med de äldre eleverna besöker förskoleklassen för att se hur det fungerar för de yngre barnen. Det är först då vi får möjlighet att arbeta efter gemensam värdegrund och en röd tråd.

4.3 Tinas observation hos Pelle

Tinas reflektion: Det var matematik i liten grupp. Jag tyckte det var svårt att bara observera gruppen. Det är så lätt att dras med och börja hjälpa till i undervisningen. Pelle arbetade bra och varierade gruppinstruktioner med individuellt arbete.

Rektors reflektion: Vi diskuterade och kom fram till att det är viktigt att försöka att hålla sig till att bara observera för att få möjlighet till att få syn på vad som händer, se mönster för att komma till reflektion.

Reflektion från gruppen: Berit flikar in att det är nyttigt att se barnen i ett annat sammanhang än när man har eleverna i egen undervisning.

4.4 Dags observation hos Christine

Dag undervisar i slöjd, Christin årskurs sex Lektionen var svenska med läsförståelse med individuellt arbete.

Dags reflektion: Christine började med genomgång sedan arbetar klassen enskilt. Killarna hade lite svårare med koncentrationen. Lektionen flöt på lugnt och fint. Christine gick ut i korridoren och gick igenom elevernas läsutveckling med en efter en. Efter 40 min delade klassen upp sig i biblioteksgrupper.

Christine hade lugn och bra röst. Den här dagen var det grävmaskiner på skolgården, så efter en stund hade killarna svårt att låta bli att hänga ut genom fönstren. Det var intressant att se gruppen. De fungerade bättre än när jag har dem.

Christines reflektion: Jag hade en bra dag, det visar sig så tydligt på gruppen hur jag mår. Om jag mår bra eller känner mig trött märks det direkt på eleverna, det blir stimmigt och grinigt.

Rektors reflektion: Här kommer en bra diskussion igång i hela lärargruppen om hur tydligt det är att man påverkar gruppen med sitt sätt att vara. En känsla av gemenskap och öppenhet infinner sig i lärargruppen. Vi har roligt.

4.5 Christines observation hos Dag

Christines reflektion: Det var jättekul, särskilt eftersom det var mina gamla elever från i fjol som hade slöjd. Det var roligt att se hur de utvecklas. Dag hade en bra genomgång om hur man målar slöjdföremål. Christine observerar att eleverna är inkörda på säkerhet och rutiner och det fungerar mycket bra. Barnen var mycket stolta över det de kunde som att borra till exempel. Barnen var annorlunda i praktiskt arbete. Dag arbetade tydligt och lugnt inget tjat och gnat. Alla visste vad de skulle göra vid städning till exempel.

Dags reflektion: Staffan som arbetat tidigare som slöjdlärare på skolan har arbetat in bra rutiner på skolan. Det var bara för mig att ta över och utveckla så att det passar mig. När man

arbetar i slöjden är det nödvändigt med bra rutiner runt säkerheten annars skulle det aldrig fungera.

Rektors reflektion: Vi diskuterade Dags arbetssätt. Vad var det som gjorde att det fungerade så bra? Eleverna är inkörda på fasta rutiner. Arbetsgång fanns på tavlan. Dag har en tydlig pedagogik, eleverna arbetade och gjorde försök, Dag visade hur man kan underlätta arbetet, men han tar inte över. Här får vi mycket bra pedagogiska diskussioner i hela gruppen. Vi diskuterar att våga släppa gruppen i kreativitet. Vi diskuterade som det brukar kallas att ur kaos föds kreativitet. Viktigt att ha is i magen som lärare, att vänta in processen. Vi vill ha engagerade elever som tar ansvar. Att eleverna ska se sin egen utveckling och hur de lär och att de lär sig att ta ett stegrande ansvar för sitt eget lärande är ett av våra stora mål för all undervisning i skolan.

Att ha fasta rutiner så att alla kan arbeta självständigt men ändå få in elevmedverkan så att vi får igång en kreativ process är en konst och det är vi överens om att vi behöver utveckla.

4.6 Reflektion från personalgruppen

- Positivt, roligt, vi får syn på saker som vi inte sett tidigare när vi står där själva.
- Bli sedd av arbetskamrater.
- Ser barnen i en annan roll hos en kollega.
- Lär känna varandra på ett nytt sätt.
- Ett bra tillfälle för oss till gemensamma pedagogiska reflektioner och diskussioner utifrån vår egen vardag.
- Organisationens effektivitet hänger till sist samman med i vilken grad medlemmarna i kulturen har en klar och gemensam uppfattning om organisationens syfte.
- I skolan är det tydligt på ett sätt, vi ska lära men hur och varför skiljer sig mycket.

5. Nästa uppdrag: "Skuggning" med filmning som dokumentation av observationerna

Reaktionerna blir kraftiga men positiva och många skratt bryter ut när jag presenterar mina tankar om att nästa steg i aktionen blir att filma varandra.

Uppgiften blir att filma varandra fem minuter i en undervisande situation. Sedan ska vi se på filmerna och se hur det känns och se vad vi får ut av att arbeta med film som observationsverktyg.

5.1 Uppföljning av filmning

Vi hade diskuterat fram och tillbaka om vi skulle se på filmerna i grupp eller i de par som filmat varandra tillsammans med mig. Vi bestämde tillsammans att vi tittade på filmerna i de par som filmat varandra.

5.1.1 Filmning/Observation Maria och Cina

Maria undervisar i årskurs 3 och Cina årskurs 4.

Det började med lite teknikstrul, men det är ett ypperligt tillfälle att lära sig teknik när man måste använda grejerna.

Vi tittade tillsammans och jag antecknade vad som skedde under tiden.

Fråga: Hur känns det? – Hemskt, det är jobbigt att se sig själv och höra sig själv.

Vi började med att titta på Marias lektion. Uppgiften var att hålla en inledning, instruktion. Vi skulle filma i 5 minuter, det var svårt att hålla sig till fem minuter.

Rektors reflektion: Maria fångade barnen bra och de lyssnade och var intresserade. Maria var bra förberedd och lektionen hade ett bra innehåll med en mycket god pedagogisk idé. Maria började med att läsa upp fakta om Carl von Linné. Barnen skulle arbeta två och två. Uppgiften var att skriva en mindmap på det fakta som barnen kom ihåg efter Marias genomgång.

När vi hade sett filmen tillsammans reflekterade vi tillsammans.

Cinas reflektion: Det var lite svårt att filma och det kändes fel om jag skulle ha brutit efter fem minuter eftersom Maria inte var färdig med genomgången. Arbetssättet som Maria använde, att läsa upp fakta som barnen två och två sedan skulle göra en gemensam mindmap

av var jättebra. Det gjorde att eleverna kom ihåg mycket mer fakta eftersom de hjälptes åt. Barnen arbetade med en sådan entusiasm. Den här idén ska jag använda på mina elever.

Marias reflektion: Jag tänkte mer på hur jag viftade med mina händer och hur jag pratar. Det var lite jobbigt att se sig själv på film. Men det är väl en vanesak. Annars så fungerade lektionen bra och det här arbetssättet är jättebra.

Rektors reflektion: För mig som rektor var det mycket intressant och jag får en god inblick i det inre pedagogiska arbetet. Om vi jämför det här med att göra besök i klassrummet så är fördelen att läraren som är filmad, läraren som filmar och jag kan direkt efter att vi sett filmen ha en pedagogisk diskussion om det vi sett. Vi kan dessutom se det flera gånger om det är något särskilt som vi vill sätta fokus på. Vi får en bra reflektion om det inre pedagogiska arbetet.

5.1.2 Filmning/Observation Dag trä och metallslöjd och Christine klass 6

Vi började med att se på Dags lektion. Träslöjd.

Dag var lugn, metodisk och tydlig. Dag introducerade luffarslöjd. Dag använder sig av en bok med bilder på luffarslöjd och berättar lite historia runt luffarna i Sverige. Eleverna lyssnar aktivt.

Christines reflektion: Det gick bra att filma. Ämnet som eleverna arbetade med är mycket intressant. Luffare, här väver Dag ihop historia med ämnet slöjd. Mycket bra tycker jag. Vi skulle kunna arbeta mer tillsammans så, ämneslärare och klasslärare.

Dags reflektion: Det var okej att bli filmad. Lektionen gick bra. Intressant att se sig själv och sina elever på film.

Rektors reflektion: Christine, Dag och jag får en mycket intressant diskussion kring luffare och hur vi skulle kunna binda ihop olika skolämnen i ett tema som handlar om luffare. Diskussionen är mycket värdefull eftersom vi arbetar i tema en dag i månaden på Havdhem där alla elever är med och där alla ämnen vävs in. Utifrån vårt temaarbete har diskussionen kommit upp om hur mycket eleverna lär sig och till vilken nytta. De flesta av lärarna ser många fördelar med att arbeta tematiskt men det är svårt att sätta ord på de pedagogiska vinsterna. Därför är det viktigt att vi för pedagogiska diskussioner, utvärderar och analyserar för att veta att vi gör rätt saker och för att nå en bättre måluppfyllelse.

5.1.3 Filmning/Observation Christine och Dag

Vi tittar på Christines filmade genomgång. Nu är det matematikgenomgång för hela klassen. Christine har tagit med sig ett cykelhjul och uppgiften är att förklara pi. Varför är pi just 3,14? Här var det svårt att hålla sig inom tidsramen 5 minuter eftersom genomgången tog längre tid. Lektionen är pedagogisk på ett mycket konkret sätt förklaras begreppet pi. Eleverna är aktiva, håller i och mäter och diskuterar vad som händer och varför. Det som blir mycket tydligt i den här klassen är att pojkarna tar för sig mycket bra, men däremot är flickorna mer passiva. En flicka lägger sig ner över bänken och lämnar lektionen mentalt.

Rektors reflektion: När vi tittar på filmen tillsammans slås vi av att det är så tydligt att skillnaden är så stor mellan flickor och pojkar. Christine säger att det ofta är så här i den här klassen. Gruppen är en årskurs 6. Det är mycket bekymmersamt eftersom vi vet att mattekunskaperna blir sämre hos svenska elever och att särskilt flickor halkar efter i matematik. Vi diskuterar fram och tillbaka och tycker att det skulle vara mycket spännande att filma från förskolan och upp genom alla klasser. Ser det likadant ut hela vägen eller händer det något på vägen genom skolan? Här får vi ett nytt uppslag till observation som vi skulle vilja göra.

6. Diskussion och reflektion om aktionen

I svensk skola ansvarar rektor formellt för att skolan utvecklas mot uppsatta mål. Det uppdraget poängteras allt oftare i formella sammanhang. Men kanske är bilden av rektor i allmänhetens ögon något annat. I massmedja hör vi oftast talas om rektor i samband med att det är stora problem i skolan. Eller att rektor får uppmärksamhet när något riktigt bra har gjorts i skolan. Barnen i skolan har förmodligen inte så god kontakt med sin rektor. Många kanske tänker på rektor som den som talar inför lov eller den man får gå till om man gjort något dumt. Rektors formella ansvar har utvecklats de senaste årtiondena och mängden av arbetsuppgifter har ökat.

En mer framträdande roll och uppgift för rektor är att skapa förutsättningar för att utveckla skolans verksamhet genom att knyta samman generella ställningstagande om skolans roll i samhället och lärarnas vardagsarbete. Det nationella uppdraget för rektor är att utveckla den pedagogiska praktiken så att målen för skolan uppnås. Hur de beslut som fattas nationellt tas om hand av den egna kommunen spelar stor roll vad som är möjligt att genomföra liksom den enskilda rektorn, skolans kultur och närmiljö.

I rektors uppdrag finns ett stort handlingsutrymme men också begränsningar. Det beskrivs i Bergs(2003) "frirumsmodell" där han pratar om inre och yttre gränser, de formella och de inre informella gränserna. Att vara rektor innebär att möta många olika krav från elever, föräldrar, lärare och samhälle.

Vi som arbetar i skolan har idéer och tankar om vad som är den goda skolan. De visas genom planer, visioner och måldokument. Vi undervisar efter vissa metoder och principer som ofta får en individuell prägel utifrån vad varje enskild lärare anser är mest framgångsrikt. Det är dock inte självklart att undervisningen och alla idéer som genomförs i praktiken är i linje med planer och styrmedel. Kanske är det så att vi i skolan ibland misslyckas med intensionerna om att bygga den goda lär miljö som vi hoppats på. Vad som orsakar det ena eller det andra finns inget enhetligt svar på.

En återkommande fråga är om, och i så fall hur skolans utveckling kan styras eller ledas i önskvärd riktning. Sker det genom medvetna insatser från stat och kommun, skolans ledning eller genom lärarnas egna initiativ? Jag som skolans ledare skall hålla mig förtrogen med, och leda det dagliga arbetet i skolan och jag ska särskilt verka för att utbildningen utvecklas. I mitt

uppdrag som rektor upplever jag min situation som mycket komplex. Moller(1996) talar om den tvetydighet som ofta uppstår mellan statligt och kommunalt uppdrag, vilket som i sin tur skapar en tvetydighet om rektors egentliga syfte. Jag menar och det beskriver även Moller(1996) att rektor skall utgå från det pedagogisktledarskapet där kärnan bör vara att underlätta för inläring för andra och sig själv.

I skollagen, skolformsförordningar och läroplaner regleras rektors ansvar och arbetsuppgifter vilket är unikt för en cheftjänsteman i den kommunala verksamheten. Till skillnad mot vad som är normalt när det gäller kommunala befattningshavare förekommer i regelverket även bestämmelser som innebär att rektor har självständig beslutanderätt i förhållande till den kommunala ledningen.

I aktionen har jag utgått från hur jag som rektor kan utveckla mitt pedagogiska ledarskap. Hur kan jag medverka till utveckling? Hur kan jag som rektor skapa nya mötesplatser för att utveckla lärarnas reflektion om sin egen praxis?

Att lyckas i det pedagogiska uppdraget som rektor kräver en fingertopps känslighet för att kunna skapa gemenskap i personalgruppen. Ledarskapet handlar om när och var jag kan ställa krav och när stöd och tillit är viktigare än krav. Rektors maktunderlag är enligt Moller(1996) flytande, och förtroende från lärarna är avgörande för att få ett positivt inflytande på arbetet i klassrummet. Det är viktigt för mig som rektor att medverka till ett förtroendefullt samarbetsklimat mellan mig och medarbetare. Om arbetsklimatet är bra finns goda förutsättningar för ett analytiskt och granskade förhållningssätt.

Utifrån de ovannämnda teoretiska diskussionerna och min egen medvetenhet, som grundar sig på mina egna erfarenheter som skolledare, har det varit viktigt för mig att ha tydliga idéer över hur jag vill utveckla mitt pedagogiska ledarskap. Det har dock varit viktigt att jag i min arbetsprocess och i mina idéer tagit hänsyn till och försökt att utgå från personalgruppens intressen och utgångspunkter. Det är ingen lätt uppgift beroende på hur gruppen ser ut. Är gruppen spretig i arbetssätt och åsikter eller är gruppen mer homogent samstämmig? Oavsett hur det är det viktigt att jag som ledare är tydlig och vågar fatta beslut hur jag vill arbeta som pedagogisk ledare.

Att utveckla ett arbetsklimat som bygger på samarbete har varit grunden i mina tankar för hur jag har framarbetat de arbetsmetoder som vi provat. Hargreaves(1998) menar att samarbete i dagens samhälle är centralt och att det ofta presenteras som lösningen på många av de

utmaningar som vi i skolan tvingas möta. För att bygga ett förtroendefullt arbetsklimat, som är en av grundstenarna för att lyckas med utveckling, måste vi se vitsen och förstå varför vi ska samarbeta. Eftersom jag anser att skolan av tradition inte är en samarbetande kultur är risken överhängande att samarbetet ebbar ut. Om samarbetet inte känns meningsfullt är risken stor att vi i skolan går tillbaka till invanda mönster där varje individ i större utsträckning sköter sig själv.

Samarbete är en kontinuerlig process skriver Hargreaves(1998) och är en central princip för att befärma gemensamma reflektioner. Det är en balansgång så att inte samarbetet upplevs påtvingat i likhet med en av Hargreaves(1998) principer. Det är svårt för mig som ledare att riktigt avgöra hur mina medarbetare har upplevt skuggningen. Eftersom jag är deras chef och på så sätt har en speciell ställning i hierarkin. Det har funnits stunder då jag upplevt att det har varit svårt att riktigt veta vad skuggningen ska ge, men all personal har ändå varit med och tagit ansvar för uppgifterna. Utifrån dessa tankar är det viktigt för mig att ha återkommande diskussioner kring hur vi kan hjälpas åt för att tillsammans bli bättre och underlätta vardagen för oss själva och andra. Jag tycker det är viktigt att jag som ledare är tydlig med vad jag vill för att undanröja tvivel och en känsla av att min personal inte vet vad jag är ute efter. Det är alltid lika obehagligt när man inte vet vad ledningen förväntar sig av en som medarbetare. Därför har jag valt att vara tydlig och sagt att jag förväntar mig samarbete mellan personalen, att vi tillsammans ska utveckla vår inre verksamhet i syfte att bli bättre på vår profession men även underlätta för varandra i den gemensamma arbetssituationen.

Som pedagoger vet vi att tillit och förtroende är det som bygger trygghet och att det är det viktigaste för att vi ska lyckas med inläring. För att få ett utvecklande reflektionsklimat måste vi känna oss trygga, oavsett det handlar om barn eller vuxna.

När vi ska bygga ett hus börjar vi med grunden och den ska vara stabil för att vi ska kunna bygga vidare. Om vi slarvar med grunden rasar huset samman förr eller senare. Den här metaforen är bra att komma ihåg när vi bygger arbetslag som ska utvecklas tillsammans. Grunden för att utvecklas är trygghet och grunden för att våga reflektera är att vi känner oss trygga. Att utgå från sina egna erfarenheter gör lärandet intressant och meningsfullt. Att det känns meningsfullt är en av nycklarna till lärande och därmed utveckling om vi inte tycker att det känns meningsfullt kommer arbetet inte till utan avtar.

I likhet med Hargreaves(1998) princip för *Ökad reflektionsförmåga* har skuggning valts som en metod för att anordna gemensamma mötesplatser för pedagogisk utveckling. Skuggning har varit ett sätt att lära av varandra tvärs över klassgränserna, ämnesgränserna och som har hjälpt mina lärare och mig att lära sig lite mer om oss själv, arbetskamrater och den kultur som finns på vår skola.

Att jag valt just ”skuggning” som utgångspunkt för reflektionerna är att mina egna verksamhetsbesök som jag har gjort som rektor, har lärt mig mycket och gett mig många bra samtal och reflektioner. Tankar och idéer som i sin tur varit värdefulla både för mig och den lärare jag besökt. Mina erfarenheter säger också att det kan vara lättare att föra samtal utifrån från gemensamma upplevelser som vi varit med om. Det är något som har hänt här och nu. Det är vår gemensamma upplevda verklighet, men det behöver ändå inte betyda att det vi sett och upplevt tolkas på samma sätt.

Dessa olika upplevelser och tankar kan därför leda till många tankar, funderingar för att slutligen landa i ett gemensamt lärande. Min erfarenhet är att ”skuggning” har ökat vår förmåga till reflektion eftersom vi tillsammans har upplevt och diskuterat över konkreta arbetssituationer i skolan. Vi har sett och upplevt det tillsammans och ”skuggning” har varit ett bra redskap för att lyfta dessa konkreta och aktuella situationer arbetsvardagen.

Att använda digital film för att observera varandra har varit att tillföra ytterligare en dimension. Med filmen ser och upplever vi igen och kan få syn på sådant vi inte såg första gången. Det är som att läsa om en bok. Första gången vi läser en bok tolkar vi det på ett sätt, nästa gång känner vi igen historien och har då möjlighet att ta in nya intryck och kunskaper.

Min känsla är att lärarna har närmat sig varandra genom större kunskap om sin egen och andras praxis. Nya idéer och mer spontant samarbete har skapats. Mitt mål har varit att utveckla reflektionen och att det ska bli ett led i vår vardag och ett sätt att analysera och utveckla vår skola.

Utifrån Madsén(1994) diskussion att konkreta erfarenheter följs av reflektion som i sin tur leder till vidare utveckling och lärande har jag haft som min utgångspunkt när jag velat att vi ska utveckla mötesplatser för reflektion. Min upplevelse är att det inte är helt lätt att reflektera så att det verkligen blir ett lärande. Att det inte bara blir ett berättande av vad vi gör. Konsten är att kunna lyssna, knyta ihop och komma vidare, vilket inte är helt enkelt. Det är här tilliten och tryggheten är så viktig för att jag ska våga tänka nya tankar som inte är färdigtänkta. Jag

har upplevt att min personal har tyckt att det varit roligt att reflektera över de klassrumsbesök och de filmer som vi sett även om det inte är helt lätt att se vad som händer.

Här kommer min roll som pedagogisk ledare in och blir ett viktigt redskap för att försöka skapa distans till vad som händer i verksamheten eller i arbetsgruppen. Tiller (1999) beskriver en metafor där skolledaren är tränaren och personalen utespelare på en fotbollsplan. Jag tycker att det är ett bra sätt att tänka hur jag kan förhålla mig till mina medarbetare. Att vi med jämna mellanrum tar "time outs" där jag går in och "brifar" mitt lag och ger råd.

Jag har inspirerats av Tillers(1999) modell för distansering i tre steg när jag har lagt upp planen för min aktion. Nivå 1 i modellen handlade om att använda några minuter per dag för enskild reflektion för vår del har vi använt loggbok. Nivå 2 i modellen som kallas team-nivå beskriver hur flera personer går tillsammans för att skapa större distans till vardagen. Den nivån kan vi tänka oss att "skuggningen" varit i mitt arbete. På den här nivån kommer gemensamma diskussioner in som ett komplement till det individuella tänkandet och skrivande som var och en gör. Nivå 3 är den delen som jag valt att kalla reflekterande grupp samtal. Tiller(1999) kallar den organisationsnivå. Här träffas medarbetare och rektor för reflektion i grupp.

När lärarna har gjort sina "skuggningar" har vi därefter samlats i något som jag kallar reflekterande gruppsamtal. Min uppgift som ledare har varit att försöka lyfta och leda samtalen så att vi kommer vidare i vårt eget lärande och reflekterande.

Mitt mål som rektor är att utveckla den tänkande skolan utifrån Egerbladh och Tiller(1999) tankar om erfarenhetslärande och tänkande skolor. Att få alla som arbetar i skolan att ingå i processen kring skolans arbete. I likhet med författarnas modell som de kallar för *Tillers trappa för det vetenskapliga erfarenhetslärande*, ser jag utvecklingen i flera steg. En process som pågår under tid och som grundar sig på samtal och erfarenheter.

Vardagliga samtal som sker i personalrum under kafferaster och i olika arbetsgrupper. För att sedan gå vidare i mer ordnade former för reflektion där vi knyter ihop tankar och funderingar till ett lärande. Att som rektor vara med i olika former av samtal, både spontana och formella är viktigt för att kunna leda processen. Enligt modellen är samtalet grunden för att kunna uppnå ett erfarenhetsbaserat lärande. I samtalen har vi systematiserat våra erfarenheter. Vi har diskuterat och hittat likheter, dragit paralleller med egna upplevelser för att förstå och lära.

Gruppsamtalen har varit för mig ett sätt att erbjuda tid och möjlighet att knyta ihop de konkreta upplevelsorna och spontana reflektioner som gjorts under ”skuggningen” för att se helheten. Reflekterande gruppsamtal har hjälpt mig att skapa en känsla av att var och en är en bit av ett pussel som bildar ett motiv och att vi måste hjälpas åt för att se vilket motiv vi bygger. Så att det inte är så att vi bygger en bil när vi tänkt oss att motivet är en vacker blomsteräng. Gruppmedlemmarna har tagit ett stort ansvar för arbetet och gruppen. Vilket har varit en förutsättning för det lyckade arbete som vi gjort tillsammans. I likhet med Blossom(2003) har mina lärare sett sin yrkesroll utifrån ett större perspektiv och tagit ett större ansvar för sin egen yrkesutveckling där de också har lyckats att fokusera mer på kollegialt arbetssätt genom gemensamma diskussioner som gjort att vi kommit en bra bit i våra ambitioner att utveckla vårt inre pedagogiska arbete.

7. Slutsatser

- Vilka observationer gör lärarna när de observerar sin egen och andras undervisning?

Under de observationer som lärarna har gjort av varandra upplever jag att det är innehållet som lyfts först. Vad som gjordes under lektionen. Goda idéer som lärarna har snappat upp och delat med sig av. De har även gett positiv feedback till varandra på saker som de upplevt fungerat bra. Utifrån observationerna har reflektioner kring förhållningssätt kommit upp och lett till fruktbara diskussioner.

- Hur man öka kunskapen om varandras arbetssituation?

Under tiden som följt efter klassrumsobservationer hos varandra upplever jag att arbetsgemenskapen har ökat och förståelsen och insikten har blivit bättre. Det är svårt att sätta fingret på vad som gjort det ena eller det andra. Men min uppfattning är att alla tar ett större ansvar för den gemensamma verksamheten och utvecklingen och att samarbetet utvecklas hela tiden.

7.1 Hur kan rektor skapa nya mötesplatser för att utveckla lärarnas reflektion om sin egen praktik?

Hur mötesplatserna ska se ut är upp till varje rektor och anser jag. Det finns säkert tusen olika sätt att ta sig an det pedagogiska ledarskapet. Det viktiga är att vi gör det. Vi måste vara medvetna om svårigheterna men även se möjligheterna. Att jag som skolledare ska gå i spetsen för skolutveckling är för mig en självklarhet. Det pedagogiska ledarskapet ska vara rektors huvuduppgift anser jag. Det är svårt och kräver kunskaper om hur vi fungerar som människor och hur vårt samhälle ser ut men framförallt hur vår egen skolkultur ser ut och fungerar. Det är en utmaning att ta ett steg utanför och distansera sig. Det måste vi hjälpas åt med, men det är skolledaren som måste ge förutsättningarna. Skapa goda möjligheter att avsätta tid, även hjälpa till med kunskaper och idéer hur det kan gå till. Våga leda samtalen framåt. Ha mode att ta tag i diskussionen och se att vi inte alltid tycker lika. Att tycka olika ger substans i våra samtal och kan leda till utveckling. Vi har provat ett sätt genom ”skuggning” att skapa en grund för gemensamma reflektioner och utveckling. Det finns säkert en oändligt många möjligheter till mötesplatser för lärande och utveckling. Det är väl det som gör det här yrket så roligt, friheten är stor och utmaningarna tar aldrig slut. Genom aktionsforskningsstudierna har jag fått kunskap och avsatt tid för att utveckla mitt eget

ledarskap. Skrivandet och all den teoretiska kunskap som jag fått och provat i praktiken har utvecklat mig som ledare och även min skola. Att få möjligheten att få träffa andra verksamma inom området och erfarna forskare som dagligen funderar över dessa frågor har varit fantastiskt utvecklande. Flera av mina lärare uttrycker att det uppskattar att jag som rektor ligger i framkant och ser en utveckling i mitt ledarskap. Att använda aktionsforskning som en process till självhjälp gör lärandet verkligt och konkret. Kunskapen grundas och sätter sig i kroppen och ger en bra start till fortsatt utveckling av mig som människa och mitt ledarskap.

Mitt mål med mitt arbete som rektor är att fortsätta arbetet att utveckla min verksamhet mot en lärande organisation i linje med Axjö och Palmqvists(2000) teorier där vi är öppna för nya intryck och idéer. Vi är beredda att ompröva vår verksamhet samtidigt som vi utvecklar vår kompetens och tar intryck av omvärldens förändringar.

Ann-Kristin munter

8. Referenslista

- Axiö Annika och Palmqvist Berit (2000), *Utveckla ledarskapet i skolan*, Liber Förlag, Stockholm.
- Berg, Gunnar (2003), *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*, Gothia AB, Stockholm.
- Blossing, Ulf (2003), *Skolförbättring i praktiken*, Studentlitteratur, Lund.
- Egerbladh, Thor och Tiller, Tom (1998), *Forskning i skolans vardag*, Studentlitteratur, Lund.
- Hargreaves, Andy (1998), *Läraren i det postmoderna samhället*, Studentlitteratur, Lund.
- Madsén, Torsten (1994), *Lärares lärande*, Studentlitteratur, Lund.
- Moller, Jorunn,(1996), *LÄRA och LEDA i skolan*, Gothia, Göteborg.
- Tiller, Tom (1999), *Aktionslärande – Forskande partnerskap i skolan*, Runa Förlag, Hässelby.
- Olstedt, KTH-lärning Lab. Stockholm.
- Stensmo (2002) *Vetenskapsteori och metod för lärare*, Kunskapsföretaget i Uppsala.
- Wennergren, Ann-Christine (2007), *Dialogkompetens i skolans vardag*, doktorsavhandling.
- Lauvås, Hofgaard, Lycke och Handeal(1997) *Kollegahandledning i skola*, Studentlitteratur, Lund