



Att lyfta den pedagogiska praktiken

Vägledning för processledare



MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING

Beställningsadress:

Liber Distribution

162 89 Stockholm

tel: 08-690 95 76

fax: 08-690 95 50

e-post: skolutveckling@liber.se

www.skolutveckling.se

ISBN: 978-91-85589-58-6

ISSN: 1651-9787

Best.nr: Uo8:202

Omslagsbild: Hans Berggren/Johnér Bildbyrå

Grafisk form: Mera text & form

Tryck: Edita Västerås 2008

Att lyfta den pedagogiska praktiken

Vägledning för processledare



MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING

INNEHÅLL

| | |
|--|-----------|
| FÖRORD | 4 |
| INLEDNING | 5 |
| 1. DEN PROFESSIONELLA LÄRAREN | 7 |
| 1.1 Lärares yrkesutövning | 7 |
| 1.2 Att lära av erfarenheter | 9 |
| 1.3 Profession och professionalisering | 11 |
| 1.4 Kunskapsbas och yrkesspråk | 13 |
| 1.5 Professionalism och forskningsanknytning | 17 |
| 1.6 Sammanfattning | 20 |
| ATT SAMTALA OM | 21 |
| 2. REFLEKTION SOM STRATEGI | 22 |
| 2.1 Reflektion – vad är det? | 23 |
| 2.2 Reflektionsprocessen | 26 |
| 2.3 Att dokumentera reflektion | 29 |
| 2.4 Samtal om praktik | 33 |
| 2.5 Sammanfattning | 40 |
| ATT SAMTALA OM | 41 |
| 3. DEN PROFESSIONELLA SKOLAN | 43 |
| 3.1 Miljö för lärande | 43 |
| 3.2 Skolan som lärande organisation | 45 |
| 3.3 Skolkultur | 50 |
| 3.4 Sammanfattning | 53 |
| ATT SAMTALA OM | 55 |

| | |
|--|----|
| 4. DET SYSTEMATISKA FÖRBÄTTRINGSARBETET | 57 |
| 4.1 Att hålla samman förbättringsarbetet | 57 |
| 4.2 Att avgränsa och fokusera | 59 |
| 4.3 Utvecklingshistoria – nuläge – planering | 62 |
| 4.4 Förbättringsarbetets faser | 64 |
| 4.5 Förbättringsarbetets besättning | 66 |
| 4.6 Ett strategiskt förhållningssätt | 69 |
| 4.7 Sammanfattning | 71 |
| ATT SAMTALA OM | 73 |
| REFERENSLITTERATUR | 74 |

FÖRORD

Detta stödmaterial har tillkommit för att stödja det pedagogiska samtalet och reflektionen på såväl individuell som kollektiv nivå. Skolans uppdrag är utformat så att ett stort friutrymme kvarstår till professionen att besluta om. Detta ställer krav på ett lärande samarbete på skolan.

”Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap idag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. Olika aspekter på kunskap och lärande är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion.

”Detta kräver att undervisningsmålen ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas. Ett sådant arbete måste ske i ett aktivt samspel mellan skolans personal och elever och i nära kontakt med såväl hemmen som med det omgivande samhället.” (LPO 94)

Stödmaterialiet ger fördjupade kunskaper om nödvändigheten av dessa samtal, hur dessa samtal bygger på den egna reflektionen samt vad som krävs för att dessa samtal ska åstadkommas. Det pedagogiska samtalet lyfts in i ett sammanhang där skolans kvalitetsarbete utgör en större helhet. Syftet med materialet är att stödja samtalsledare/processledare i deras uppdrag att planera för, genomföra och reflektera över det professionella samtalet till innehåll och form med fokus på kunskapsinnehåll, bedömning och betygssättning.

Materialet har skrivits av Sten Tillhammar på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling. Den projektgrupp som utbildat processledare inom kunskap och bedömning har följt arbetet och Claes Andersson, Anna Lanryd och Elisabeth Solberg har tillsammans med projektledaren Maria Kjällström nära följt och i viss mån påverkat framväxten av texten.

Kjell Hedwall
Avdelningschef

Maria Kjällström
Undervisningsråd

INLEDNING

denna vägledning ges uppslag för hur ett systematiskt förbättringsarbete kan byggas upp i en sammanhållen process lärare – arbetslag – skola. Ett viktigt perspektiv i arbetet med den har varit att utveckla strategier som stärker den enskilda lärarens roll i kvalitetsutvecklingsarbetet. Den huvudlinje som valts bygger på idén om en professionell reflektionsprocess. I denna process prövas den pedagogiska praktiken i individuell och gemensam reflektion och relateras till dokumenterad kunskap/aktuell forskning som underlag för omprövning och nytänkande. Ett sådant förhållningssätt till det egna lärararbetet är en förutsättning för professionell yrkesutövning. Syftet med denna gransknings- och omprövningsprocess är att skolverksamheten ska hålla så hög kvalitet att varje elev får möjlighet att nå de nationella målen. Man kan naturligtvis utforma en sådan förbättringsprocess också på andra sätt. För att komma igång kan det dock underlätta att ha något att utgå från.

I kap. 1 ”Den professionella läraren” introduceras den teoretiska kunskapsbas som utgör grunden för de idéer som presenteras i de efterföljande kapitlen. Detta tänkande tar sin utgångspunkt i synen på lärare som en intellektuell och professionell yrkesgrupp och de konsekvenser detta synsätt får för förhållningssätt och forskningsanknytning.

I kap. 2 ”Reflektion som strategi” presenteras begreppet ”reflektion”, dess konsekvenser för det egna lärandet och den reflektionsprocess som är skriftens huvudstrategi. Där återfinns också exempel på arbetsgång, vägledning för kollegiala samtal och former för dokumentation.

Kap. 3 ”Den professionella skolan” behandlar skolan som miljö för lärares lärande med begrepp som lärande organisation och självförnyande förmåga. Där beskrivs också olika skolkulturer och vilken betydelse dessa olikheter har för förbättringsarbetet.

I kap. 4 ”Det systematiska förbättringsarbetet” knyts arbetslagens reflektionsprocesser samman med skolans samlade kvalitetsutvecklingsarbete och den årliga kvalitetsredovisningen. Kapitlet avslutas med att belysa behovet av långsiktighet och gemensamt engagemang.

Efter varje kapitel finns ett avsnitt med rubriken ”Att samtala om”. Där finns frågor att besvara individuellt och tillsammans med andra processledare.

Det är viktigt att samtidigt hålla igång förbättringsarbetet på alla nivåer i en skola: individuellt, i arbetslag och för skolan som helhet. Att välja bort någon av dessa förbättringsnivåer är inte förenligt med samhällsuppdraget; inte heller med professionell yrkesutövning. Det gäller därför att utveckla strategier som upplevs som integrerade delar i den pedagogiska praktiken och inte som sidoordnade aktiviteter vilka konkurrerar med den. Det är med det syftet den här vägledningen kommit till.

Förbättringsarbetets mål är att leda till pedagogiska förhållningssätt och handlingsmönster som utvecklar den professionella yrkesutövningen och därmed leder till en allt högre kvalitet i verksamheten. De pedagogiska lösningar som kommer ut ur denna process stimulerar och underlättar lärararbetet. Att hålla liv i förbättringsarbetet genom en reflektionsprocess integrerad i det dagliga arbetet är ett gemensamt intresse såväl ur ett samhällsperspektiv, som för eleverna och den enskilde läraren.

1. DEN PROFESSIONELLA LÄRAREN

1.1 Lärares yrkesutövning

Lärarkyrkan bygger på samhällets tillit och fordrar ett stort yrkesansvar. Lärare ska på allt sätt använda sitt yrkes kunnande till att höja kvaliteten i sin yrkesutövning och stärka sin professionalism i vetskap om att kvaliteten i yrkesutövningen direkt inverkar på samhället och samhällsmedborgarna. Lärare värnar om läraryrket och lärares pedagogiska frihet samt bidrar till att göra skolan till en god arbetsplats.

Lärare ansvarar, självständigt och tillsammans med andra, för det pedagogiska uppdraget och vinnlägger sig om att skapa de bästa förutsättningarna för elevernas lärande. Lärare arbetar utifrån en vetenskaplig kunskapsbas kring lärande och vidareutvecklar det pedagogiska arbetet enligt aktuell forskning och beprövade pedagogiska erfarenheter. Lärare tar därför ansvar för att utveckla sin kompetens både när det gäller yrkets utveckling och innehållet i undervisningen.¹

Så beskrivs läraryrket i de yrkesetiska regler som de båda fackliga lärarorganisationerna fastställt. I dokumentet talas om professionalism och kvalitet i yrkesutövningen. Det är också det perspektivet vi valt som utgångspunkt för den här vägledningen. Den handlar om förhållningssätt och handlingsmönster genom vilka lärare kan höja kvaliteten i sin yrkesutövning och vidareutveckla sin professionalism.

Att vara lärare är att ha ett intellektuellt yrke. I sådana yrken ställs krav på kontinuerlig granskning och omprövning av den egna yrkesutövningen. Reflektion och kollegiala samtal är viktiga verktyg i denna process. Reflektionens betydelse för lärares yrkesutövning har blivit särskilt tydlig som en konsekvens av riksdagens beslut om decentraliserat ansvar för skolverksamheten. Reformen, som genomfördes 1991, innebar ett systemskifte från regel- och resursstyrning till mål- och resultatstyrning. Kommunerna fick det övergripande ansvaret för att de nationella målen nås och lärare och skolledare stor frihet ifråga om hur de ska nås.²

1) Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund (2001). *Lärares yrkesetik*

2) Utbildningdep. (1988). *Skolans utveckling och styrning*. Prop. 1988/89:4 och *En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. SOU 1988:20

I anslutning till reformen fastslog arbetsmarknadens parter på lärarområdet³ att en mål- och resultatstyrd skola förutsätter lärare som ständigt utvärderar och reflekterar över sitt arbete. I dialog med kollegor förutsätts de ta vara på viktiga erfarenheter, reflektera över undervisningssituationen och ta initiativ till förändringar. Året efter konstaterade regeringen⁴ att lärararbetet som en följd av reformen genomgått betydande förändringar. Ökat friutrymme i läroplaner och kursplaner har inneburit att lärarna på ett helt annat sätt än tidigare själva måste ta ställning till hur arbetet utformas – en förändring som förutsätter analys och reflektion.

Lärares kunskap om sitt arbete är i hög grad personlig eller ”tyst”, det som brukar kallas förtrogenhetskunskap. Det har inte varit vanligt att lärare delat med sig av denna yrkeskunskap på något systematiskt sätt. Den anses i huvudsak vara privat egendom. Detta är ett problem i en skolverksamhet som i allt högre grad förutsätter samverkan mellan lärare i arbetslag, lokalt utvecklingsarbete och kvalitetsredovisning. För att denna samverkan ska bli reell och få betydelse för elevernas kunskapsutveckling måste lärarna utveckla gemensam förståelse för sitt uppdrag. Lärare måste därför dela med sig av sin privata yrkeskunskap.

Det är naturligtvis inte enkelt att utveckla ett arbetssätt där man tillsammans pratar om och reflekterar över sin yrkesutövning för en yrkesgrupp som sedan länge etablerat ett synsätt där var och en är ”sin egen”. Det kräver både vilja och uthållighet att förändra ett så väletablerat sätt att förhålla sig till sitt yrke. Kanske måste man pröva sig fram och ta ett litet steg i taget. Det är också med det syftet den här vägledningen kommit till. Med utgångspunkt från ett arbetssätt där man individuellt och tillsammans med andra lär av sina erfarenheter finns i de olika avsnitten konkreta förslag hur man kan gå tillväga för att etablera ett professionellt sätt att förhålla sig till sitt yrke.

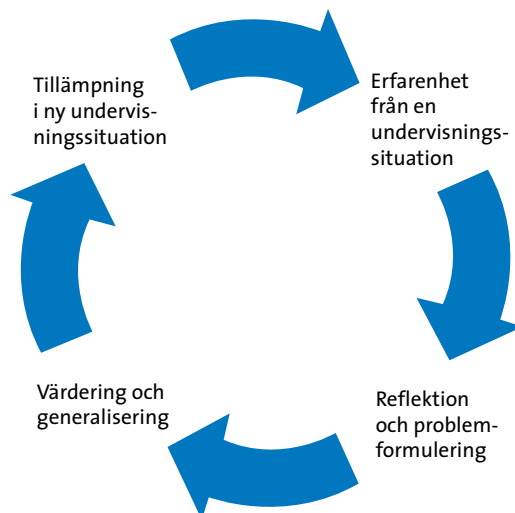
3) Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund och Svenska Kommunförbundet (1996). *En satsning till tvåtusen*

4) Utbildningsdep. (1997), *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet*. Skr. 1996/97:112

1.2 Att lära av erfarenheter

En professionell lärarverksamhet i en mål- och resultatstyrd skola kan inte styras genom generella föreskrifter. I stället är det läraren själv som i mötet mellan sina teoretiska föreställningar om undervisning och skolans vardag utformar sin yrkesutövning. En solid vetenskaplig grund är därför en förutsättning för professionellt lärararbete. Det innebär att lärare förväntas kunna relatera sin yrkesutövning till aktuell forskning och dokumenterad kunskap och genom den analys och reflektion som denna process leder till kunna ompröva sin verksamhet. Lärare har naturligtvis alltid på det ena eller andra sättet reflekterat över sin verksamhet och lärt av sina erfarenheter. Men att utveckla detta lärande till att dels bli systematiskt, dels bli ett gemensamt åtagande i t.ex. arbetslag kräver ett medvetet förhållningssätt och vilja att förändra. Här gäller det att enskilt och tillsammans med andra systematiskt ta vara på erfarenheter från en undervisningssituation, pröva dem och tillämpa det man lärt i en annan situation.

Fig. 1 De fyra stadierna i det erfarenhetsbaserade lärandet



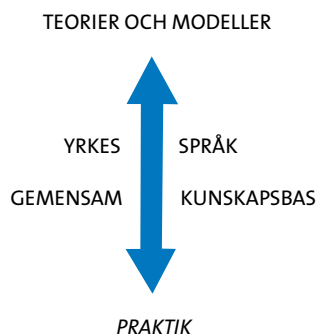
Sen kan man ju fundera över vad som egentligen menas med lärande. Ellström⁵ beskriver två slags lärande med inriktning på de handlingsmönster de leder till. Det anpassningsinriktade lärandet kännetecknas av att man lär sig något utan att ifrågasätta eller förändra. Ett sådant exempel kan vara okritisk användning av läromedelspaket där såväl uppgift som metod och förväntat resultat är givna. Lärandet riskerar att bli reproduktivt d.v.s. leda till ett handlande där vissa handlingsmönster ständigt upprepas. Handlandet blir rutinbetonat. Om man ifrågasätter någon del av det förproducerade upplägget, t.ex. metoden men inte uppgift och förväntat resultat, blir handlandet i det avseendet konstruktivt. Det utvecklingsinriktade lärandet kännetecknas av att inget tas för givet. Man är beredd att kritiskt pröva och utforma såväl uppgift som metod och förväntat resultat. Lärandet blir kreativt och leder till ett reflektivt handlande där man tar vara på det man lärt som underlag för omprövning av sin praktik. En generell aspekt på begreppet ”lärande” är att det avser relativt varaktiga förändringar.

För att det erfarenhetsbaserade lärandet ska komma till stånd krävs att de som delar lärandet med varandra har en gemensam kunskapsbas och ett gemensamt yrkesspråk.⁶ Man måste ju ha en gemensam terminologi så man vet att alla menar samma sak när man reflekterar, formulerar och värderar. Har man inte det så har man inte de verktyg som behövs för att beskriva och tolka handlingar, deras resultat och konsekvenser som grund för omprövning och nytänkande. Ett yrkesspråk innefattar ord, begrepp, teorier och förhållningssätt och uttrycker den grund man utgår från i sin verksamhet. Med det kan man lyfta den pedagogiska praktiken till en generaliserbar nivå som utgångspunkt för omprövning och förnyelse (se avsnitt 1.4). Det är i spänningsfältet mellan den pedagogiska praktiken och det perspektiv som skapas när man prövar praktiken mot generella teorier och modeller som den professionella läraren agerar.

5) Ellström, P.-E. (1996a). Rutin och reflektion. I Ellström, P.-E., Gustavsson, B. & Larsson, S. *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur

6) Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket*. Stockholm: HLS Förlag

Fig. 2 Den professionella lärarens perspektiv



Hur denna växelverkan mellan praktik och perspektiv kan utformas individuellt och i professionella samtal mellan kollegor ska vi ge exempel på i nästa kapitel. Men först ska vi titta på några begrepp som har betydelse för förståelsen av denna reflektionsprocess i relation till lärares yrkesutövning. Vi börjar med begreppen ”profession” och ”professionalisering”.

1.3 Profession och professionalisering

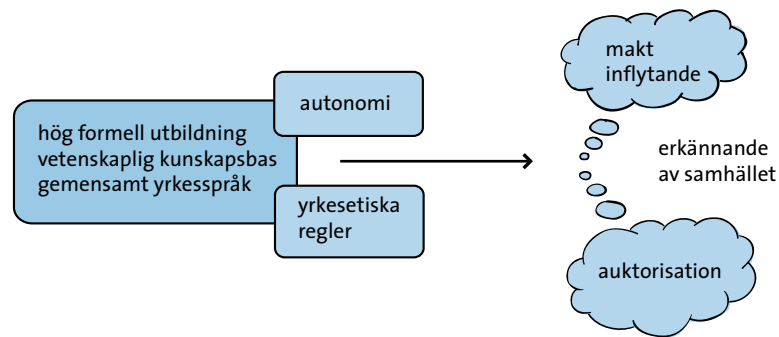
Ordet ”professionell” används i väldigt olika sammanhang. Man talar om professionella utövare eller proffs i idrottssammanhang. Till vardags säger man att något är proffsigt gjort d.v.s. skickligt utfört. I reklam används det som uttryck för något som man menar har hög kvalitet och därför är särskilt värdefullt för kunden. Med en professionell organisation menar man en organisation där medarbetarna har hög yrkeskompetens. Gemensamt för dessa olika användningsområden är den positiva laddningen.

Inom yrkessociologin använder man begreppen profession, professionalisering och professionalism. ”Profession” är i allmänt språkbruk detsamma som yrke. I sociologisk terminologi är definitionen snävare och avser yrken med auktoritet och status och som bygger på hög formell utbildning. Med ”professionella yrkesgrupper” menar man grupper vilka uppfyller vissa kriterier.⁷ ”Professionalisering” är den process som leder till att en yrkesgrupp uppfyller de kriterier som utmär-

7) Hellberg, I. (1995), Det professionella tjänstesamhället. I Svensson, L.G. & Orban, P. (red.). *Människan i tjänstesamhället*. Lund: Studentlitteratur.

ker en profession. Professionsbegreppet har med makt och inflytande att göra och handlar om erkännande av samhället, autonomi/självständighet i yrkesutövningen samt förekomsten av yrkesspråk och yrkesetiska regler. Viktigt är också att ha en gemensam kunskapsbas med vetenskaplig grund. Auktorisation och legitimation är redskap som används för att befästa yrkesgruppers professionella ställning och skaffa sig "monopol" på arbetsmarknaden. Att bli betraktad som en professionell grupp har länge varit ett efterlängtat mål för många yrkesgrupper. Professionsbegreppet har successivt utvidgats och omfattat nya grupper.

Fig. 3 Professionens kännetecken



Man kan naturligtvis tycka att diskussionen om i vilken grad en yrkesgrupp kan betecknas som professionell är av akademisk karaktär, d.v.s. är en teoretisk fråga som saknar betydelse för den praktiska yrkesutövningen. Ekholm⁸ håller inte med om det. Han menar att graden av professionalitet har betydelse för hur man utför sitt yrke. De som utövar ett yrke där professionalitetsgraden är odiskutabelt hög har lättare att känna yrkesstolthet, vågar visa upp vad de kan och öppet diskutera vad de inte kan. Kvaliteten i yrkesutövandet verkar enligt hans mening till en del vara beroende av den känsla som professionalitetsbeteckningen leder till.

En yrkesgrupp som genom sina fackliga organisationer länge arbetat för att bli betraktad som professionell är lärarna. Ett skäl till att man inte fått något entydigt

8) Ekholm, M. (1998). Lärare, professionalitet och yrkeskvalitet. I *Lärarprofessionalsim – om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet och www.lararforbundet.se

sådant erkännande har varit att läroplanernas många ”skall” anses begränsa lärarnas självständighet i yrket utifrån det traditionella sättet att betrakta begreppet ”autonomi”. Sett ur ett längre tidsperspektiv har dock lärares ansvar och självständighet i yrkesutövningen ökat avsevärt och fått en helt ny dimension. Carlgren & Lindblad⁹ menar att det är i det perspektivet man ska se läraryrkets professionalisering. Decentraliseringen har lett till att lärare nu förväntas ta totalansvar för sin verksamhet på ett helt annat sätt än tidigare. Genom förändrade organisationsformer i t.ex. arbetslag har lärarna också fått allt större befogenheter. De har därmed i allt högre grad fått den självständighet som förväntas av en professionell yrkesgrupp – en autonomi anpassad till en offentlig verksamhet med krav på nationell likvärdighet.

En annan invändning mot att beteckna läraryrket som en profession har varit bristen på yrkesetiska regler. Sedan några år finns dock ett sådant regelverk fastställt av de båda lärarorganisationerna (avsnitt 1.1). Där finns ett antal bindande åtaganden om professionell yrkesutövning. De har också inrättat ett gemensamt yrkesetiskt råd. För att ytterligare stärka läraryrkets ställning har regeringen aviserat att ett statligt system för auktorisation av lärare ska införas. Dess utformning förväntas ingå i förslag till ny skollag. Auktorisation ses som ett sätt att öka läraryrkets professionalism genom att tydliggöra vilka krav som ställs på lärares kompetens och behovet av utveckling inom yrket.

1.4 Kunskapsbas och yrkesspråk

I avsnitt 1.3 har vi tittat på läraryrkets professionaliseringsgrad utifrån kriterierna autonomi, auktorisation och yrkesetiska regler – företeelser som kan betraktas som yttre kännetecken. Vi ska nu gå vidare med de två kriterier som kan betecknas som själva kärnan i professionalitetsbegreppet; vetenskaplig kunskapsbas och gemensamt yrkesspråk. Dessa två kriterier hänger samman och har stor betydelse för att en yrkesgrupp ska betraktas som professionell. Här är forskarna¹⁰ tämligen eniga om att det ”haltar” när det gäller lärarna. Den gemensamma kun-

9) Carlgren, I. & Lindblad, S. (1992). Lärarprofessionalism – lojalitet eller självständighet? *Häften för didaktiska studier*. nr 34. Stockholm: HLS Förlag.

10) t.ex. Svensson, L.G. (1995). Utbildning, skola och lärare. I Svensson, L.G. & Orban, P. (red.), *Människan i tjänstesamhället*. Lund: Studentlitteratur;

skapsbasen anses mer begränsad för lärargruppen än för mer entydigt professionella grupper. Specialisering i form av ämneskunskaper och didaktik dominerar över ett bredare vetenskapligt tänkande till vilket lärargruppen kan relatera sin yrkesutövning. Lärarutbildningens inslag om forskning, kunskap och teorier om sådant som lärande och om att leda och värdera lärande anses otillräckliga. Krav på ytterligare förstärkning väntas ingå i förslag till ny lärarutbildning.

I tidig professionslitteratur beskrevs den professionelles uppgift vara ”att förmedla vetenskapen och dess senaste rön i sin vardagspraktik”.¹¹ Denna vetenskapliga utgångspunkt är fortfarande lika aktuell även om vi nu uttrycker oss på ett annat sätt. En viktig skillnad är att tidigare knöts varje profession till varsitt specifikt vetenskapsområde medan dagens professioner präglas av ett mer tvärvetenskapligt tänkande. Idag uttrycker vi oss därför i termer av en för varje profession gemensam vetenskaplig kunskapsbas. För lärargruppen handlar det framför allt om ett brett kunskapsperspektiv inom det utbildningsvetenskapliga området men också t.ex. inom sociologi och psykologi. Inom dessa områden förväntas lärare utveckla förtrogenhet med teorier om kunskap och kunskapsbildning och strategier för utveckling och lärande.

Lärares yrkesutövning är i allt väsentligt ett ensamarbete. Det man pratar med kollegor om i arbetslag och andra grupperingar är oftast av aktivitetskaraktär och sådant som brukar benämnas ”kringfrågor”. Utbyte av erfarenheter av själva yrkesutövningen är mer sällsynta. Detta förhållande har enligt forskarna¹² lett till att lärare inte har behövt utveckla ett gemensamt yrkesspråk, ett metaspråk med vilket man kan tala med varandra om och förstå yrkesutövandet. Lärare behöver ett yrkesspråk – ett professionellt språk som handlar om att se samband och strukturer, att generalisera. Det komplicerar inte lärararbetet; det förenklar.

11) Carr-Saunders, A.M. & Wilson, P.A. (1964). *The Professions*. London: Frank Cass & Co Ltd

12) t.ex. Alexandersson, M. (1998). Profession och reflektion. I *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet

Granström¹³ uttrycker detta behov på följande sätt:

”Lärare kan prata med varandra om sina erfarenheter och upplevelser av enskilda elever, olika klasser och speciella kurser med hjälp av vardagsspråket. Detta är en viktig överlevnadsstrategi; lärarna kan därmed bearbeta sina känslor och upplevelser av sitt arbete. Däremot är det professionella yrkesspråket inte lika väl utvecklat. Det betyder att de gemensamma mentala modellerna är relativt begränsade och framför allt svagt kopplade till praktiken.

Detta är ett dilemma för lärarkåren. För att kunna ta vara på tillfällena att utveckla yrkesspråket, d.v.s. förvärva nya mentala modeller måste kåren ha ett yrkesspråk. Tillgång till ett gemensamt yrkesspråk ger nämligen möjlighet att i teorin pröva olika förslag till förändringar av praktiken. Analys av olika förändringsförslag måste kunna lyftas till en metanivå för att man skall kunna bedöma användbarheten av dem för praktiken. En alltför praktisk analys riskerar nämligen att leda till kortsiktiga och privatiserade slutsatser.”

Avsaknaden av yrkesspråk är en viktig förklaring till varför många lärare upplever svårigheter när det gäller att prata om undervisningsprocessen och ta tillvara möjligheterna till gemensamt erfarenhetslärande. Man saknar ofta redskap för att lyfta fram egna pedagogiska erfarenheter till ett generaliserbart plan. Det betyder naturligtvis inte att lärargruppen helt saknar metaspråk men att det ofta begränsas till ett mer vardagsbetonat aktivitetsinriktat språk med inslag av abstrakta begrepp som begränsas till den dagliga verksamheten, det forskarna kallar pseudometaspråk eller fackspråk. Ett sådant språk anses inte tillräckligt för att kunna förstå och ompröva den pedagogiska praktiken.

Behovet av ett kvalificerat yrkesspråk bekräftas i en rapport från Skolverket¹⁴ där man redovisar intervjuer med lärare vid ett antal skolor. Rapporten visar att

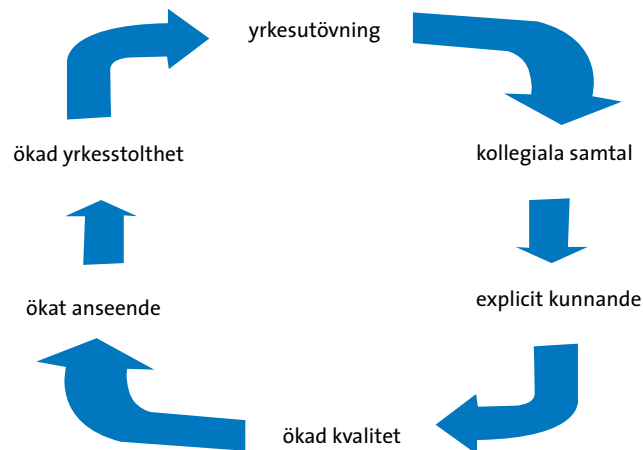
13) Granström, K. (1998). Om svårigheter att tacka ja till professionell utveckling. I *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet

14) Skolverket (2001). *Visionerna finns, men inte tiden – 46 lärare om nödvändiga och önskvärda villkor för utveckling och förändringsarbete i skolan*. Stockholm: Skolverket

många lärare saknar ett språk för att beskriva de förändringsprocesser de befinner sig i – ett språk för att synliggöra och tolka det som sker i skolan som grund för förändringar av den pedagogiska praktiken. De menar inte samma sak med de ord och begrepp de använder och har inte tillgång till beskrivningar och modeller som grund för en gemensam förståelse. I de skolor där lärarna i undersökningen utvecklat ett gemensamt metaspråk, hade de kommit fram till gemensamma tolkningar och formulerat strategier för förändringar i den pedagogiska praktiken.

Med ett gemensamt yrkesspråk blir det möjligt för lärare att i kollegiala samtal utveckla ett explicit kunnande¹⁵ på ett sätt som både ökar kvaliteten i verksamheten och lärares förmåga att på ett professionellt sätt prata om sin yrkesutövning med andra. Därmed skapas ökade förutsättningar för att lärares anseende i samhället ska stärkas – en effekt som på goda grunder kan antas leda till att lärare kan känna ökad yrkes stolthet och en viktig utgångspunkt för att lärares yrkesutövning fortsätter att utvecklas på ett professionellt sätt.

Fig. 4 Professionsutveckling



15) explicit kunnande, ”kunskap som man är klart medveten om och kan redogöra för”. Egidius, H. (2006). *Termllexikon i pedagogik, skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur

1.5 Professionalism och forskningsanknytning

”Profession” är alltså benämningen på ett yrke som uppfyller vissa kriterier och ”professionalisering” den process som leder till att en yrkesgrupp uppnår erkännande som professionell. Med ”professionalism” avses kvaliteten i yrkesutövningen. En lärare kan genom egna studier och yrkespraktik utveckla hög kompetens. Denna kompetens är personlig. Professionalism är den gemensamma kompetens och förståelse som en grupp, t.ex. ett arbetslag, utvecklar. Med ett gemensamt yrkesspråk kan laget hjälpas åt att förstå vardagsproblem utifrån teorier och modeller som man delar.

Professionalism betraktas inte sällan som en fråga om att lösa praktiska problem genom att tillämpa generell teoretisk kunskap. Lärares yrkesutövning har dock en djupare dimension än att åtgärda sådant man ser. Den handlar om att komma underfund med vad det är man inte ser – att uppfatta det grundläggande problemet.¹⁶ Först då kan man utforma en pedagogisk praktik anpassad till varje elevs behov. Professionalism innebär att kunna förstå och formulera de problem och utmaningar som uppstår och att med denna utgångspunkt göra pedagogiska överväganden. Att se och formulera det verkliga problemet är A och O för möjligheterna att generalisera och värdera så att erfarenheten kan användas som grund för omprövning och nytänkande.

En viktig åtgärd för att öka lärares professionalism är att öka forskningsanknytningen och bidra till att generell teoretisk kunskap får ökad betydelse för yrkesutövningen. Enligt en statlig utredning¹⁷ uppger dock endast 19 procent av lärarna i grundskolan och 31 procent av lärarna i gymnasieskolan att de har direkt kontakt med någon forskare, de flesta med inriktning på ämnen och få med generell inriktning på undervisning och lärande. I förskolan är motsvarande andel 9 procent. Nästan hälften av lärarna i grund- och gymnasieskolan anser, enligt utredningen, att de inte ens behöver ta del av resultaten från pedagogisk forskning för att vara bra lärare. I förskolan anser nästan var tredje lärare att de

16) Carlgren, I. (1998). Professionalism som reflektion i lärarnas arbete. I *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet

17) Utbildningsdep. (2005). *Att fånga kunskandet om lärande och undervisning. Om villkoren för skolledare och lärare* att ta del av systematiskt framtagen kunskap om utbildningsverksamhet. Ds 2005:16

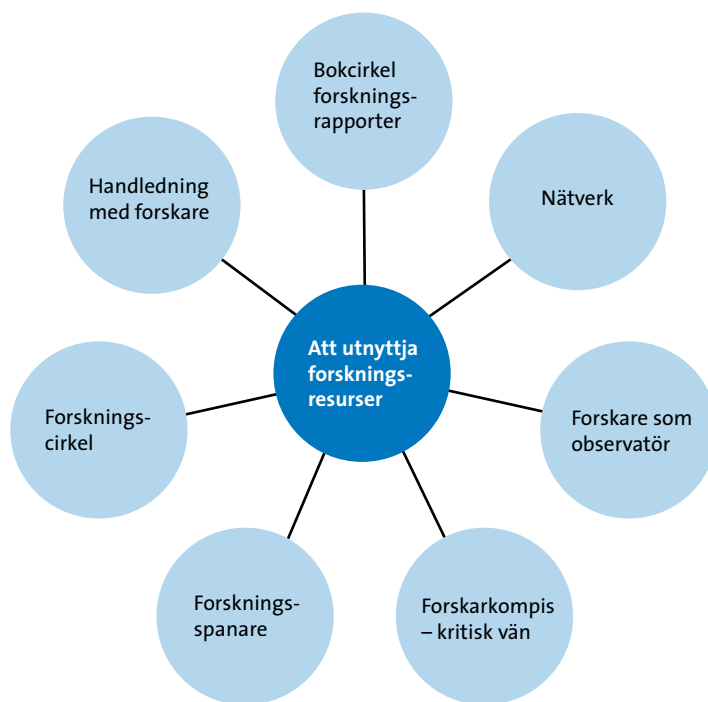
inte behöver det. Det är naturligtvis en oroande situation i en verksamhet som förväntas vila på en vetenskaplig kunskapsbas.

Konkreta åtgärder för att förbättra lärares kontakt med forskningsvärlden är nödvändiga för att öka lärares professionalism. Att gemensamt ta del av forskning bör vara en stående punkt på t.ex. arbetslagets agenda. Direktkontakt med aktiva forskare ger ytterligare dimension åt kunskapssökandet. Att genom forskares egna ord få del av sammanhang och teoretiska perspektiv innebär möjligheter till en djupare förståelse. En viktig resurs för sådana möten mellan yrkesverksamma lärare och forskare är de regionala utvecklingscentra (RUC) som finns i anslutning till universitet och högskolor och de ämnesbaserade nationella resurscentren.

I fig. 5 ges några exempel på möjligheter till kontakt med forskning och forskare i anslutning till den pedagogiska praktiken. De är alla av det slaget att enskilda lärare, arbetslag eller annan lärargruppering på eget initiativ kan sätta igång dem. Ingående beskrivningar av hur de kan utformas finns i den referenslitteratur som angivits.^{18 19 20 21 22 23}

-
- 18) Holmstrand, L. & Härnsten, G. (2003). *Förutsättningar för forskningscirklar i skolan*. Myndigheten för skolutveckling. best.nr U03:005
 - 19) Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2002). *Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma – en utmaning för skolan och högskolan*. Skolverket, best.nr. 02:767
 - 20) Jansson, L., (2003). *Lokalt reform- och förändringsarbete inom tre skolorganisationer. Hur förändringsarbete kan gå till samt experiment med innovationsgrupper och lärande organisation*. Förvaltningshögskolan i Göteborg, Kommunforskning i Västsverige, rapport 65
 - 21) Myndigheten för skolutveckling (2005). *Attraktiv skola Skellefteås årsredovisning 2004*, och *Nätverksträffar i Attraktiv Skola*. www.skola.se
 - 22) Lindholm, Y. (2006). *Samarbete mellan högskola och skola – delrapport inom ramen för Arbetslivsinstitutets utvärdering av projektet Attraktiv Skola*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet, rapport 2006:29
 - 23) Högskolan i Jönköping (2008), *Akademien för skolnära forskning och utveckling*. www.hogskolan.net

Fig. 5 Exempel på lärares kontakt med forskning



- I bokcirkeln läser deltagarna forskningsrapporter och delger varandra sina reflektioner.
- Nätverk kan se ut på många olika sätt. En möjlighet är att tillsammans med en grupp lärare vid en annan skola etablera kontakt med forskare för samtal; en annan att bilda nätverk med flera andra skolor omkring ett visst kunskapsområde.
- Att bjuda in forskare som observatör innebär att låta en forskare sitta med vid möten i t.ex. arbetslaget med uppgift att problematisera de pedagogiska samtal som förs i laget.
- När man har en forskare som "kritisk vän" kan man bolla sina pedagogiska dilemman med en person till vilken man har en positiv relation och som är beredd att bistå läraren genom att belysa den pedagogiska praktiken ur olika perspektiv.
- Forskningsspanare är ett uppdrag som flera i arbetslaget kan ha. Det innebär att man åtar sig att hålla sig själv och gruppen ajour med aktuell forskning inom ett visst område.
- I forskningscirkeln har man en forskare som handledare med uppgift att utifrån deltagarnas erfarenheter och aktuell forskning leda gruppen i gemensam reflektion över något pedagogiskt problemområde.
- I handledning för yrkesverksamma möts forskare och lärare för samtal med utgångspunkt från lärares vardagsproblem.

1.6 Sammanfattning

I kap. 1 har vi diskuterat lärares yrkesutövning utifrån ett synsätt där läraryrket betraktas som en profession – en yrkesbestämning på vilken det ställs vissa krav. Vi har konstaterat att såväl statsmakten som Svenska Kommunförbundet och lärarnas fackliga organisationer tagit olika initiativ för att öka yrkets professionalitet. Lärares autonomi/självständighet i yrkesutövningen har stärkts, yrkesetiska regler har upprättats och ett statligt system för auktorisation av lärare har aviserats. Vi har visat att dessa initiativ inneburit påtagliga steg mot erkännande av lärarkåren som en professionell yrkesgrupp, men också att det finns områden där utvecklingen inte varit lika framgångsrik. De största bristerna har definierats som outvecklat yrkesspråk och avsaknad av gemensam kunskapsbas med inriktning på aktuell forskning och dokumenterad kunskap. Ökade kontakter med forskning och en professionell gransknings- och förbättringsprocess, individuellt och tillsammans med kollegor, har beskrivits som viktiga åtgärder för att komma till rätta med denna bristsituation.

Vi har sagt att en professionell lärare

- arbetar utifrån en vetenskaplig kunskapsbas kring lärande
- agerar i spänningsfältet mellan den pedagogiska praktiken och det perspektiv som skapas när man prövar praktiken mot generella teorier och modeller
- utvecklar tillsammans med kollegor ett gemensamt yrkesspråk och en gemensam kunskapsbas som verktyg för att lyfta den pedagogiska praktiken till en generaliserbar nivå samt
- har ett lärande förhållningssätt till sin yrkesutövning genom en kontinuerlig reflektionsprocess med erfarenhetsbeskrivning, problemformulering, värdering och generalisering som underlag för nytt handlande.

ATT SAMTALA OM

I detta avsnitt finns några frågor att ta ställning till utifrån innehållet i kap. 1. Fråga 1–4 besvaras individuellt och fråga 5 gemensamt i processledargruppen eller liknande grupp som fått i uppdrag eller tagit på sig ansvar att initiera och/eller driva pedagogiskt förbättringsarbete. Skriv ner svaren på de individuella frågorna som underlag för det gemensamma samtalet. Du behöver inte skriva mycket – bara så mycket att dina erfarenheter och reflektioner blir tydliga för dig själv. Dokumentera det ni kommer fram till gemensamt.

INDIVIDUELLT

Läs. kap 1 och svara på följande frågor:

1. Hur ser du på beskrivningen av läraryrket i kap. 1? Vilken betydelse tycker du det har om läraryrket betecknas som profession eller inte?
2. Enligt regeringens utredning "Att fånga kunskandet om lärande och undervisning" (s. 17) har lärare få kontakter med forskning. De flesta av dem gäller frågor med specifik anknytning till skolans ämnen. Ytterst få har generell inriktning på undervisning och lärande. Nästan hälften av lärarna anser att de inte behöver ta del av resultaten från pedagogisk forskning för att vara bra lärare. Hur reagerar du på den beskrivningen? Och – vad tycker du själv?
3. På s. 19 finns ett antal olika möjligheter genom vilka lärare kan få kontakt med forskning och forskare. Vilka kontaktformer har du prövat? Beskriv din erfarenhet av dem och dina reflektioner i förhållande till din yrkesutövning. På vilket sätt skulle du vilja öka kontakterna?
4. Vilken erfarenhet har du av att samtala med lärare om den här typen av frågor?

GEMENSAMT

5. Samtal om punkt 1–4.
 - Varje processledare delger sina erfarenheter och reflektioner.
 - Försök enas om en gemensam värdering av det ni tagit del av.
 - Vilka slutsatser drar ni med anledning av denna värdering?
 - Vilka åtgärder vill ni genomföra med anledning av era slutsatser?

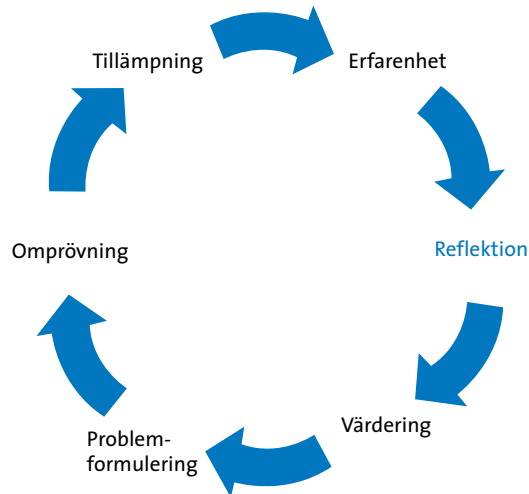
Fler
frågor?

2. REFLEKTION SOM STRATEGI

kap. 1 pekade vi på behovet av stärka lärares möjligheter att utveckla ett professionellt förhållningssätt till sin yrkesutövning. Vi belyste såväl interna möjligheter i termer av att lära av sina erfarenheter som externa möjligheter genom att tillföra ny kunskap. I det här kapitlet ska vi fördjupa oss i det interna perspektivet. Det gör vi genom att utveckla en reflektionsstrategi utifrån det som i kap. 1 benämndes erfarenhetsbaserat lärande. Naturligtvis kan man utifrån detta tänkande utveckla andra strategier liksom det givetvis finns andra generella sätt att tänka om utveckling. Det som beskrivs ska därför enbart ses som exempel på hur man kan komma igång med ett arbetssätt som syftar till att stärka lärares professionella yrkesutövning.

Goodson²⁴ beskriver reflektionen som professionalismens hjärtpunkt. Reflektionen kan med den metaforen ses som den motor som driver den professionella förbättringsprocessen i ett kontinuerligt kretslopp. Det är det tänkesättet vi ska utveckla i det här kapitlet; att se reflektionen som drivkraft för förbättring och nödvändig för en professionell yrkesutövning.

Fig. 6 Reflektion som drivkraft



24) Goodson, I. F. (1999). Professionalism i reformtider. I *Pedagogiska Magasinet* nr 4/99

2.1 Reflektion – vad är det?

Vad menas då egentligen med ”reflektion”? I vardagligt tal används ordet ofta tämligen slentrianmässigt som synonym till ”fundera”, ”grunna” och ”tänka” – det vill säga på ett tämligen oreflekterat sätt. I vetenskapliga sammanhang definieras reflektion som en målinriktad tankeverksamhet, genomförd med någon form av systematik som inte är tillfällig utan pågår under en viss tid. Dess syfte är att skapa struktur, att distansera sig från gamla tankemönster och utveckla nya. Den vetenskapliga litteraturen om reflektion är omfattande och har under de senaste decennierna expanderat särskilt kraftigt när det gäller lärarprofessionen.²⁵

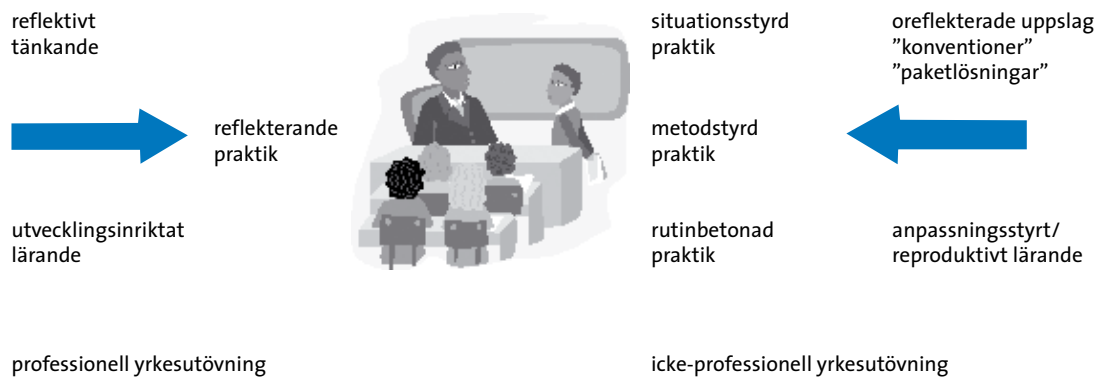
Dewey²⁶ beskriver reflektionen som ett särskilt sätt att tänka – ett tänkande som på ett systematiskt sätt sammanfogar sina olika delar till en helhet i riktning mot ett bestämt mål och som inbegriper handlande. Han definierar reflektionen som en meningsskapande process som genom fördjupad förståelse leder den lärande från den ena erfarenheten till den andra. Reflektionens motpol benämner han ”odisciplinerat funderande”. En av dess former är det okontrollerade flöde av idéer som hela tiden löper genom hjärnan, den så kallade ”medvetandeströmmen”. Den lever sitt eget liv och dyker hela tiden upp som oreflekterade uppslag i alla tänkbara situationer. Enligt Dewey är det ofta bara denna form av tänkande lärare hinner med. En annan form av odisciplinerat funderande är de övertygelser i form av förhandsinställningar eller konventionella uppfattningar som människor har och som inte tillkommit genom egen granskning och prövning. Sådana föreställningar finns även inom den pedagogiska praktiken och ingår som medvetna eller omedvetna delar i lärares ”tysta kunskap”.

25) t.ex. Brusling C. & Strömquist, G. (red.) (2007). *Reflektion och praktik i läraryrket. 2:a* upplagan. Lund: Studentlitteratur; Andersson, I. (2006). Lärares reflektioner över arbete och lärande. I *Lärares arbete – pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv*. Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus nr 29.

26) Dewey, J. (1904). The relation of theory to practise in education. Borrowman, M.L. (red.). *Teacher education in America. A documentary history*. New York: Teachers College; Dewey, J. (1933 [1910]). *How we think*. Buffalo, New York: Prometheus Books; Rodgers, C. (2007). Att definiera reflektion: John Dewey och det reflektiva tänkandet. I Brusling, C. & Strömquist, G. (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket. 2:a* upplagan. Lund: Studentlitteratur;

Lärare som inte har ett reflektivt förhållningssätt till yrkesutövningen riskerar enligt Dewey att ”utan kritik och egna efterforskningar acceptera vilken som helst metod eller instrument som tycks utlova goda resultat, [...] färdiga och välpackade instruktioner om hur man skall lära ut än det ena, än det andra” – en analys värd att fundera över även idag, hundra år senare. De lärare som reflekterar över sina erfarenheter har bättre förutsättningar att komma till insikt om vad deras elever gör och varför de gör det. Reflektionen leder till insikter om förändringsbehov och tillför ny kunskap. Den ger fördjupad förståelse som grund för värdering och omprövning av den egna yrkesutövningen till gagn för eleverna, deras behov och utvecklingsmöjligheter.

Fig. 7 Samband mellan Deweys syn på tänkande och Ellströms syn på lärande och handlande (avsnitt 1.2)



Att reflektera innebär att inte låta sig begränsas av det som synes vara givet eller slutsatser som redan dragits. Målet är i stället att se helheter och utveckla perspektiv med syftet att skapa nya handlingsmönster i kombinationer som man inte förut sett.²⁷ Reflektion innebär att byta perspektiv – att ifrågasätta den egna observationen och våga inse att saker och ting kanske inte är som man tror utan

27) Emsheimer, P., Hansson, H. & Koppfeldt, T. (2005). *Den svårfångade reflektionen*. Lund: Studentlitteratur

på något helt annat sätt. Att göra det på egen hand är inte alldeles enkelt. Att göra det tillsammans med andra vidgar perspektivet och skapar alternativa bilder i en process som bidrar till ökad förståelse och ny kunskap.

Reflektion innebär [...] att ta ett steg tillbaka för att se och tänka över sig själv och vad man gör, för att få perspektiv på en situation. Det man gör och den situation man befinner sig i ska speglas eller reflekteras för en själv. Man får då inte vara helt upptagen av handlingen. Reflektionen förutsätter en överblick, ett relativt lugn utan omedelbar handlingspress. Det ska finnas ett avstånd till det som närmast ska göras.²⁸

Reflektionen, dialogen och de lärande samtalen är betydelsefulla verktyg i vår verksamhet. Tillsammans kan vi begripa, förstå lite mer och därigenom utveckla vårt handlande. Vi är ständiga "forskare" på vår vardag. För detta krävs ett klimat av lust, nyfikenhet, trygghet och glädje. Detta klimat medverkar vi alla till.²⁹

I en studie³⁰ visas att lärares reflektion i samband med yrkesutövningen sker enskilt, på ett oplanerat sätt och att den inte dokumenteras. Studien visar också att det man reflekterar över har ett didaktiskt perspektiv och handlar om själva lektionsgenomförandet; sällan det egna lärandet som grund för nya mönster och tänkesätt. För att uppnå den effekten menade de intervjuade lärarna att man behöver reflektera tillsammans med kollegor. Brist på tid uppgavs vara skälet till att det var svårt att få igång sådana samtal.

Tid är onekligen en central funktion i lärares arbete; något som det alltid är brist på.³¹ Tid har också en subjektiv dimension. Den uppfattas på olika sätt av olika människor. Att enbart betrakta den ur ett tekniskt perspektiv är därför ett otillräckligt förhållningssätt. Den måste också betraktas ur ett kvalitetsperspektiv; hur den används och uppfattas. Reflektion är en form av lärande i arbetet

28) Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos

29) Myndigheten för skolutveckling (2007). *Attraktiv skola. Hur kan utveckling mot en lärande organisation främja en hälsosam arbetsplats?* www.skola.se

30) Bernhardsson, U. (2007). *Reflektion, ett sätt att utvecklas på. En studie om några lärares relation till reflektion*. Examensarbete inom lärarprogrammet. Högskolan i Kalmar

31) Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

som ger nya perspektiv som underlag för nya idéer och handlingsmönster. Det komplicerar inte lärararbetet; det förenklar. Tid för reflektion kan därför visa sig både höja kvaliteten i arbetet och frigöra tid för annat. Tidsanvändning är alltid en fråga om att både se möjligheter och hantera svårigheter. Medvetenhet om behovet av att ta till vara de möjligheter som finns när det gäller lärande i arbetet har enligt Ellström³² ”en drivkraft som överstiger de hinder som bristande tidsresurser kan upplevas innebära”.

Även om forskare beskriver lärande i arbetslivet på lite olika sätt så råder det stor överensstämmelse om att reflektionen har en nyckelroll.³³ Den tankemässig bearbetning och omvandling av de konkreta erfarenheterna som den innebär är en förutsättning för att individen ska kunna bygga upp beredskap och kompetens för kommande situationer och uppgifter. Utan en väl fungerande reflektionsprocess blir det snabbt brist på idéer och förslag om hur arbetet kan utvecklas och uppgifter utföras. I en sådan situation saknas förutsättningar för en professionell yrkesutövning. Utrymme för reflektion är därför viktigt såväl för individen som för organisationen i stort.

2.2 Reflektionsprocessen

Att reflektera kan uttryckas i termer av att föra dialog där den egna reflektionen utgör en inre dialog och reflektionen tillsammans med andra en yttre. Den inre dialogen, samtalet med sig själv, är en förutsättning för den yttre.³⁴ Det är genom växelverkan mellan dessa båda perspektiv som lärares yrkesutövning kan bli professionell och omfatta såväl elevernas lärande och resultat som det egna lärandet. Hur väl denna växelverkan fungerar är en fråga både om individuellt förhållningssätt och om vilken kultur som råder på arbetsplatsen t.ex. ifråga om arbetsgemenskap, kommunikation och lärande. Vi återkommer till de frågorna i kap. 3.

32) Ellström, P.-E. (2007). Reproduktivt och utvecklingsinriktat lärande i arbetslivet. I Ellström, P.-E. & Hultman, G. (red) *Lärande och förändring i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur

33) Döös M. och Ohlsson J. (1996). *Pedagogik i arbetslivet – om pedagogiska ingripanden i organisationer för att främja utveckling av kompetens*. Göteborgs universitet, Utbildningsvetenskapliga fakulteten.

34) Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Den inre dialogen handlar om att ”plocka fram” den tysta kunskapen – det som lagrats i minnet genom tidigare erfarenheter. Den försiggår ofta på ett ostrukturerat sätt i form av tankar och idéer under arbetets gång eller i nära anslutning till det. För att bli användbar för utveckling av den egna yrkesutövningen och i professionella samtal med andra behöver denna tysta kunskap lyftas fram och ”sorteras”. I den yttre dialogen tar man del i samtal med andra där egna tankar och erfarenheter prövas och vägs mot andras synsätt. Att delta i en dialog handlar om att kunna lyssna och att respektera andras synsätt. Det handlar också om att lyfta fram det positiva och konstruktiva och inte om att leta efter fel och brister. Den yttre dialogens syfte är att utveckla fördjupad förståelse som grund för värdering, generalisering och omprövning/nyttänkande.

Tillsammans skapar lärares inre och yttre dialog en reflektionsprocess med inriktning på att förbättra undervisningens kvalitet. Att bli medveten om att det som sker inte nödvändigtvis är det enda eller bästa möjliga och att tillsammans med andra våga bearbeta sådana insikter ger goda förutsättningar för en alltmer professionell yrkesutövning.³⁵

För att en dialog över huvud taget ska komma till stånd måste det man erfar verbaliseras. Det kan man naturligtvis göra genom att prata om det. Att skriva ner det ger dock beskrivningen en djupare dimension.³⁶ Genom skrivandet skärper man kraven på sig själv. Denna dokumentation behöver göras i nära anslutning till den aktuella situationen. Att ”samla på sig” erfarenheter och skriva ner dem t.ex. veckovis innebär att väsentliga aspekter tappas bort.

Denna beskrivning av händelsen/situationen behöver kompletteras med hur den upplevdes, vilka känslor den gav upphov till. Boud, Keogh & Walker³⁷ menar att denna ”attending to feelings” har stor betydelse som motivation för hela reflektionsprocessen. Det är först sedan man sammanfogat beskrivningen av händelsen (fas 1, figur 8) med de känslor den gav upphov till (fas 2) som man har det som kan benämnas en erfarenhet. Det är denna erfarenhet som används som underlag för egen reflektion (fas 3). I reflektionen relateras den erfarenhet man gjort

35) Alexandersson, M. (2007). Tankens krökning tillbaka mot sig själv. *Pedagogiska Magasinet* 1/07

36) Hammarén, M. (2005). *Skriva – en metod för reflektion*. 2:a uppl. Stockholm: Santérus Förlag

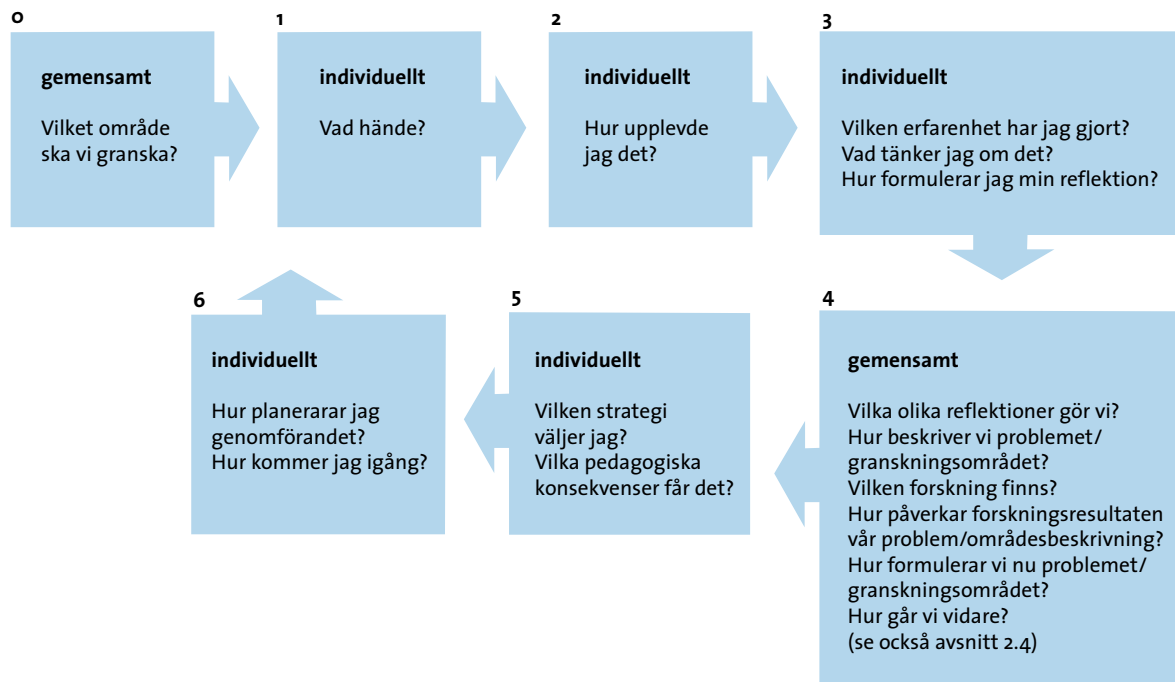
37) Boud, D. Keogh, R. & Walker, D. (red.) (1985). *Reflection: Turning experience into learning*.

London: Kogan Page

till den egna yrkesutövningen i fråga om t.ex. synen på elevers lärande, alternativa strategier, användningen av läromedel och den egna kompetensen. Först efter denna process av egen reflektion kan man tillsammans med andra utveckla begrepp, kunskaper och idéer som underlag för omprövning och nytänkande.

Det är detta systematiska tillvägagångssätt som gör reflektionen till det Dewey benämner en ”meningsskapande process” (avsnitt 2.1). Det gäller dock att inte gå för fort fram. Det krävs en viss distans mellan de två första faserna och den tredje. Beskrivningen av den konkreta händelsen/ situationen i fas 1 ska hållas så fri som möjligt från förklaringar och tolkningar. Dessa analyser sparas till fas 3. Arbetsgången i en reflektionsprocess som tar sin utgångspunkt i en situation/ händelse som enskild lärare eller grupp av samarbetande lärare vill pröva beskrivs i figur 8 nedan (fas 1–6).

Fig. 8 Exempel på arbetsgång vid reflektionsprocess



Reflektionsprocessen kan också initieras utan direkt koppling till någon enskild händelse eller situation. Utgångspunkten kan i stället vara att man gemensamt vill problematisera det vanliga, det man tar för givet, de tänkesätt och handlingsmönster som ingår i den dagliga praktiken. Det kan t.ex. handla om att man vill utforska alternativa pedagogiska förhållningssätt, vilken ny kunskap som tillkommit inom ett visst område eller vilka generella initiativ som behöver tas för att komma tillrätta med bristande måluppfyllelse. Sådana initiativ av t.ex. arbetslag eller skolläring är nödvändiga inslag i det intellektuella förhållningssätt som lärare förväntas ha till sitt eget yrke. Arbetsgången i denna reflektionsprocess startar i fas 0 (fig. 8).

2.3 Att dokumentera reflektion

Vi har i avsnitt 2.2 konstaterat att reflektionen behöver dokumenteras. Att dokumentera reflektionsprocessen är en viktig del av den professionella yrkesutvecklingen. Det konstaterade också de båda lärarförbunden och Svenska Kommunförbundet i sin gemensamma skrift En satsning till två tusen (avsnitt 1.1).

När man i skrift formulerar tankar och erfarenheter tvingas man skärpa tanken och öka tydligheten. Därmed synliggör man också den egna pedagogiska praktiken för sig själv. Om man utvecklar en vana att skriva ner sina erfarenheter och reflektioner kan den ”tysta” kunskapen, den praxis man utvecklat bli åtkomlig och därmed möjlig att förstå som grund för värdering och omprövning. När man ökar sin förmåga att uttrycka sitt eget tänkande utvecklar man också sin förmåga att delta i en professionell dialog med kollegor. I denna gemensamma reflektion utvecklas det yrkesspråk som är nödvändigt för att kunna relatera den pedagogiska praktiken till forskning och dokumenterad kunskap (avsnitt 1.4).

Dokumentationen kan utformas på olika sätt – allt utifrån vad som passar var och en bäst eller som man kommit överens om t.ex. inom ett arbetslag. Sådana exempel kan vara loggbok, journal, portfolio eller egna formulär. Den kan vara kortfattad eller göras mer utförlig. Det gäller dock att göra den tillräckligt utförlig för att man fullt ut ska förstå dess innebörd. Ett sätt att tydliggöra och hålla samman en systematisk reflektionsprocess av det slag som visas i fig. 8 är att samla det man gör i de olika faserna i ett gemensamt dokument.

Det kan utformas t.ex. på följande sätt:

Fig. 9 Exempel på dokumentation av reflektionsprocess

| DOKUMENTATION AV REFLEKTIONSPROCESS | | | |
|-------------------------------------|-------|--------------------|--------------------|
| Ämne/område för reflektion | | | |
| Fas | Datum | Vad gjorde jag/vi? | Vad lärde jag mig? |
| 0 | | | |
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |
| 5 | | | |
| 6 | | | |

Kompetensjournal

är en mer kontinuerlig form av dokumentation. Den kan beskrivas som en dagbok där läraren gör anteckningar om sitt arbete och om sig själv – en dokumentation som tjänar som underlag för utveckling i yrket. I journalen skriver man ner situationer, utmaningar, problem och framgångar i sitt arbete, hur man förhåller sig till olika situationer och annat man har behov av att reflektera över samt vilka lärdomar man dragit.³⁸ Man väljer sedan det man vill ta upp med sina kollegor för att samtala vidare om. Att ha sina erfarenheter nedskrivna i en journal gör det möjligt att se sammanhang och följa sin yrkesutveckling över tid. Exempel på frågor man kan ställa sig som grund för det man skriver in i journalen kan vara

Hur tänker jag? Hur gör jag? Hur känner jag? Var befinner jag mig och vart är jag på väg? Hur bidrar min undervisning till elevernas kunskapsutveckling – starka och svaga sidor?

³⁸ Strömqvist, G. (2007). Att föra kompetensjournal. I Brusling C. & Strömqvist G. (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.

Att skriva journal tar tid och kan behöva planeras in i arbetsschemat. Dess långsiktiga effekter i riktning mot en alltmer professionell yrkesutövning kan dock vara betydande. Den kan därför vara värd den tid den tar. Hur ofta man ska sätta av tid för journalskrivandet beror på vilka möjligheter man ser och vilken betydelse man ger det. Posner³⁹ hävdar att om man inte bearbetar sina erfarenheter medan de är färska har man missat möjligheten att utvecklas. Svaret på frågan om hur ofta man ska skriva skulle då bli dagligen eller så regelbundet som möjligt.

Journalen kan utformas i sedvanlig dagboksform. Det gäller dock att se till att den inte enbart blir en beskrivning av händelser. Dess syfte är ju att dokumentera erfarenheter och reflektion. Posner rekommenderar därför att journalen ges en fast struktur med en sådan utformning att man dels kan se de sammanhang, händelsesekvenser, man vill uppmärksamma, dels de särskilda händelser, centrala episoder, i det valda sammanhanget man fäst sig vid. På det sättet får journalen ett bredare perspektiv och ger möjligheter att se t.ex. om vissa händelsesekvenser eller episoder återkommer i lärarens reflekterande. Man kan därmed få en uppfattning om mönster i yrkesutövningen och hur de utvecklas över tid.

Fig. 10 Exempel på kompetensjournal

| KOMPETENSJOURNAL | | | |
|------------------|---|---|--|
| Datum | Händelsesekvens | Central episod | Analys och reflektion |
| | Vilken situation/händelse vill jag dokumentera och reflektera över? | Vilken särskild del/episod i situationen/händelsen är jag särskilt angelägen att granska? | Hur tolkar jag det jag dokumenterat? Vilka aha-upplevelser gjorde jag? Vad lärde jag mig? Vilka konsekvenser får det jag lärde mig? |

39) Posner, J.P. (1989). *Fields experience methods of reflective teaching*. New York: Longman.

Arbetsportfolio

är ett sätt att samla beskrivningar och reflektioner gjorda vid olika tillfällen.⁴⁰ Portfoliomethodens särprägel är dess inriktning på det positiva i yrkesutövningen, att vidareutveckla starka sidor – ”jag kan, jag vill, jag vågar”. Dess innehåll brukar beskrivas som tre P – produkt, process och progression. Med ”produkt” avses en samling arbeten d.v.s. beskrivningar av händelser/situationer i yrkesutövningen vilka man tyckt varit framgångsrika. Med ”process” menas vad man lärt sig av det man beskrivit. ”Progression” är den del av portfolion som visar hur yrkeskunnandet utvecklats och hur man vill arbeta vidare med det. Ur denna ”yrkesportfölj” väljer man sedan vilka delar man vill utveckla vidare tillsammans med kollegor i en reflektionsprocess (fig. 8). Frågor att ställa som grund för vad man skriver ner i sin portfolio kan vara

Vad har jag lyckats med i dag/denna vecka? Hur vet jag det?

Vad var det som gjorde att det blev bra?

Vad har jag lärt mig? Hur kan jag gå vidare?

Loggbok

är en mera fri form av dokumentation där man spontant eller återkommande beskriver händelser, tankar och erfarenheter.⁴¹ Med loggboken som grund kan man sedan enskilt eller tillsammans med andra reflektera över sina erfarenheter, d.v.s. ställa dem i relation till sin yrkesutövning. Det är först då som de reflekterande frågorna ställs. Hur tänkte jag egentligen? Varför gjorde jag så? Vad lärde eleverna sig – det jag hade tänkt eller något helt annat? Vilken roll spelade mitt eget agerande? Fanns alternativ? Vad lärde jag mig?

Loggboken kan också utformas som sammanhängande berättelser från utvalda tillfällen. Dessa berättelser kan man sedan läsa upp för sina kollegor i t.ex. arbetslaget som grund för tankeutbyte och reflektion. Denna form kan vara ett alternativ när man inte själv kommer underfund med vad man borde reflektera över utan bara i största allmänhet känner att undervisningssituationen inte blev vad man hade tänkt sig.

40) Ellmin, B. (2006). *Portfolio för professionell utveckling: att leda sig själv och andra*. Malmö: Gleerups Utbildning

41) Tveiten, S. (2003). *Yrkesmässig handledning – mer än ord*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur.

Skrivargrupper

är ett sätt att träna upp förmågan att reflektera och dokumentera. Hammarén⁴² beskriver skrivargrupper som återkommande träffar där lärare successivt bygger upp sin förmåga att reflektera över och dokumentera det man erfar i sin yrkesutövning. Från association över ”signalord” från vars och ens arbetssituation till utbyggda berättelser över sina erfarenheter bygger man undan för undan upp sin förmåga till reflektion och dokumentation som en del av den professionella yrkesutövningen.

En annan forskare som fäst uppmärksamheten på behovet av att träna upp förmågan att uttrycka det man är med om i termer av erfarenheter är Handal.⁴³ Han framhåller att om man inte kan formulera sina erfarenheter så har man inget att reflektera över. Att ”pressa erfarenhet ur upplevelser” är dock inte alltid en lätt uppgift. Handal uttrycker människors varierande förmåga att tillgodogöra sig erfarenhet som att ”några av oss under 25 år får 25 års erfarenhet medan andra får 1 års erfarenhet 25 gånger”. Färdigheten att uttrycka sin yrkesutövning i form av reflektion kan därför behöva tränas upp.

2.4 Samtal om praktik

Den yttre dialogen är den process där egna erfarenheter prövas mot andras sätt att tänka. Det är först i denna dialog som egna erfarenheter fullt ut kommer till uttryck som grund för problemformulering, värdering och omprövning.⁴³ För att samtalet ska kunna få en sådan funktion krävs att de som medverkar i det har en genomtänkt syn på sitt deltagande. Det gäller att aktivt kunna lyssna på andra och att respektera deras synsätt. Det gäller också att se och lyfta fram det positiva och konstruktiva i ett samtal där alla betraktar varandra som likvärdiga deltagare, inriktade på att ta till sig av varandras synsätt och beredda att förändra sin egen hållning. Skilda perspektiv tillåts komma upp till ytan, det egna perspektivet utmanas och vars och ens reflexiva förmåga utvecklas.

En väl utvecklad dialog förutsätter närhet till andras perspektiv och distans till sitt eget; förmåga att integrera, förena och införliva, att ha det som kan benäm-

42) Hammarén, M. (2005). *Skriva – en metod för reflektion*. 2:a uppl. Stockholm: Santérus Förlag

43) Handal, G. (1994). Att uppmuntra till en reflekterad praktik. *Didaktisk tidskrift*. Nr 4 1994.

nas dialogkompetens.⁴⁴ Att bidra till integrering innebär att bygga vidare på det andra säger med inriktning på att tillsammans utveckla fördjupad förståelse. Det motsatta förhållandet, att ha närhet till det egna perspektivet och distans till andras, innebär att ha en differentierande hållning genom att inrikta sig på att se skillnader – ett förhållningssätt som också kan vara utvecklande men som i värsta fall kan utvecklas till ett destruktivt inslag i det kollegiala samtalet.

Vilja att lyssna på varandra med intresse är en förutsättning för att erfarenheter ska kunna reflekteras och omprövas till nya insikter och handlingsmönster. Ett öppet lyssnande innebär ett förhållningssätt där man erkänner andras synsätt utan att moralisera och döma mellan rätt och fel. Det handlar om att ta emot och ge respons på andras berättelser i en dialog där den egna kunskapen inte används som ”slagträ” och blir till hinder för andras reflektion. Deltagarnas förmåga att skapa detta ”reflekterande rum” är en förutsättning för att yrkeskunnandet ska kunna utvecklas.⁴⁵ I detta rum får erfarenheter ta plats, möta varandra och tillföras ny kunskap som underlag för omprövning av den pedagogiska praktiken. Samtalet blir kreativt.

Öppna frågor

Ett viktigt redskap för att uppnå ett kreativt samtalsklimat är att ställa frågor som för samtalet framåt. Forskarna skiljer mellan två slag av frågor vilka påverkar samtalet – slutna respektive öppna frågor. Slutna frågor kännetecknas av att de kan besvaras med ja eller nej eller annat kort svar som inte leder dialogen vidare. De innebär ett avslut och kan ur den aspekten karaktäriseras som improduktiva. Öppna frågor däremot har inga givna eller enkla svar. De formuleras på ett sådant sätt att den svarande måste utveckla sitt sätt att tänka; svar som leder till nya frågor och svar i en process där alla bidrar genom att vidga perspektivet och tillföra ny kunskap. Sådana frågor kan betecknas som produktiva. De ger möjlighet att tänka efter och reflektera, inte bara minnas och reproducera.⁴⁶

44) Wilhelmson, L. & Döös, M. (2005). *Dialogkompetens för utveckling i arbetslivet*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

45) Mollberger Hedqvist, G. (2006). *Samtal för förståelse. Hur utvecklas yrkeskunnande genom samtal?* Stockholm: HLS Förlag

46) Emanuelsson, J. (2001) *En fråga om frågor*. Göteborg: (Göteborgs studies in education sciences 168). Acta Univeritatis Gothoburgensis; Dysthe, O. (1995) *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Det är i det gemensamma arbetet med att formulera, värdera och generalisera, fas 4 i reflektionsprocessen (fig. 8), som öppna frågor har sin allra största betydelse. Det gäller ju att ge sig tid att komma underfund med vad det är man ser, vad som kan tänkas vara det grundläggande problemet i det man ser och sedan relatera denna analys till dokumenterad kunskap och den egna yrkesutövningen. Öppna frågor är kraftfulla redskap i den processen. De hjälper till att hålla fokus på förståelsen och inte frestas att gå genvägar till konkreta lösningar. De är därför värda den tid de tar. Det gäller att arbeta sig igenom processen i rätt ordning; att inte värdera och formulera lösningar förrän det pedagogiska problemet identifierats, formulerats och värderats.⁴⁷

Öppna frågor kännetecknas ofta av hur de inleds – vilka ”frågeord” som används. I den inledande delen av samtalet i fas 4 när det pedagogiska problemet ska identifieras är ”Vad” och ”Hur” exempel på användbara frågeord. De tvingar den svarande att utveckla sitt tänkande, öppnar upp samtalet och ger gruppen möjlighet att relatera beskrivningen av det pedagogiska dilemma till egna erfarenheter och reflektioner. På det sättet blir det möjligt för gruppen att utveckla den gemensamma förståelse som är samtalets innersta kärna. Exempel på sådana frågor kan vara

Hur tänkte du då?

Vad menar du?

Hur kändes det?

Vad tror du det beror på?

Hur upplever du det nu?

Vad har påverkat dig mest?

Hur hade du tänkt att det skulle bli?

Vad tror du eleverna tänkte om det?

47) Engqvist, A. (2002). *Kommunikation på arbetsplatsen*. 2:a uppl. Stockholm: Bokförlaget Prisma;
Engqvist, A. (2002). *Förstånd och missförstånd. Samtalsmetodik för arbetslivet*. 2:a uppl. Stockholm:
Bokförlaget Prisma

När reflektionsprocessen sedan går vidare ändrar samtalet karaktär. Från att ha handlat om att identifiera och formulera det pedagogiska dilemma går det över i att värdera och generalisera. Problemet ställs i relation till dokumenterad kunskap. Frågorna gäller då alternativa synsätt och förklaringsmodeller. Man går från det Emanuelsson⁴⁶ benämner frihetsgrad 3 där allt är öppet till frihetsgrad 2 där problemet är formulerat men de alternativa tänkesätten och det slutliga valet är öppna. Här kan frågeord som ”Vilka” och ”Varför” komplettera ”Vad” och ”Hur”. Exempel på frågor kan vara

*Vilken kunskap finns inom området?
Vilka alternativa synsätt/modeller finns?
Vilket synsätt har du själv?
Varför ser du det så?
Vilka förklaringsmodeller passar in på problemet?
Vilken särskild forskning/forskare vill du relatera till?
Varför väljer du just den forskningen?
Vilken betydelse får ditt val för problemets lösning?*

När arbetet med att formulera det pedagogiska dilemma och relatera det till forskning/ dokumenterad kunskap i fas 4 klarats av återstår det för den enskilda läraren/ arbetslaget att i fas 5 ta ställning till hur man vill gå vidare, vilka nya handlingsmönster reflektionsprocessen lett fram till. Här återstår endast det slutliga valet – frihetsgrad 1 enligt Emanuelssons skala. Frågor som då måste besvaras är t.ex.

*Vad har jag lärt mig?
Hur vill jag förändra min praktik?
Vilken teori/modell vill jag anknyta till?
Hur påverkar mitt val elevernas lärande?
Hur kan mitt val förbättra elevernas resultat?
Hur anpassar jag mitt val till elevers olika sätt att lära?
Hur ska jag förhålla mig till läromedlen?
Varför väljer jag som jag gör?*

Samtalsmodeller

Litteraturen om dialoger och professionella samtal är omfattande. Utifrån dessa teoretiska perspektiv har ett antal modeller för samtal om den pedagogiska praktiken vuxit fram. De flesta sådana modeller har det gemensamt att de lägger stor tyngd vid samtalets struktur och regi. Sådana exempel är lärande samtal, kollegahandledning, dubbellogg, tankekartor/mindmaps och "äga sin tid". Det kan naturligtvis kännas tryggt att ta till sig en viss modell, särskilt i ett inledningskede när man tränar upp sin förmåga att föra kollegiala samtal. Man bör dock se upp så att man inte lägger all koncentration på regin, hur samtalet ska gå till, och tappar bort dess syfte, att utveckla gemensam förståelse för den pedagogiska praktiken och den egna yrkesutövningen.

Naturligtvis behöver man ha en viss ordning i alla gemensamma samtal. Man behöver ta ställning till sådant som hur samtalet ska ledas och dokumenteras och vilken samtalsordning man vill ha. När det gäller samtalets progression, hur det förs framåt, torde användningen av öppna frågor enligt ovan räcka långt. För den som också vill ha stöd när det gäller själva formen kan naturligtvis färdiga modeller vara ett alternativ. Det är dock inte så att en viss modell alltid är den rätta eller bästa för ett visst syfte eller i ett visst sammanhang. Det finns alltid alternativa tillvägagångssätt utifrån egna preferenser. Öppna frågor är ett strategiskt viktigt sätt att arbeta som naturligtvis kan användas även om man väljer färdiga samtalsmodeller.

Utförliga beskrivningar av de samtalsmodeller som nämnts ovan finns i en sammanställning gjord på uppdrag av de båda lärarförbunden.⁴⁸ Ett annat exempel är de redovisningar som gjorts inom ramen för de så kallade läraakademier-na,⁴⁹ ett samarbete mellan Myndigheten för skolutveckling och Lärarförbundet som pågick under åren 2001–2004. Följande beskrivningar är av översiktsskär-tär och avser endast att ge en bild av de olika modellernas specifika kännetecken som grund för den som vill veta mer och ta ställning till om man vill använda någon av dem.

48) Embretsen, E.-L. (2006). *Samtalskonst i praktiken*. www.lr.se; www.lararforbundet.se

49) www.larakademier.nu

- *Kollegahandledning*⁵⁰ är en samtalsform som har sin hemvist i det erfarenhetsbaserade lärandet. Den utgår från en viss händelse/situation som någon i lärargruppen vill reflektera över tillsammans med sina kollegor. Syftet med samtalet är att tillsammans vidga perspektivet och tillföra ny kunskap som grund för omprövning och nytänkande. Alla deltar i samtalet på lika villkor. Kollegahandledningen följer en bestämd procedur med samtalsledare, tidsram och samtalsordning. En person kan vara observatör med uppgift att observera och ge återkoppling på själva samtalsprocessen
- *Dubbellogg*⁵¹ är en metod som har samma syfte som kollegahandledning; att analysera och reflektera över enskilda situationer. Den bygger på idén att skriva loggbok om sådant som händer i den pedagogiska praktiken. Metoden har fått sitt namn av att loggboken har två spalter, en för händelser och en för tolkning och förståelse. Det som skrivits ner används som underlag för reflektion tillsammans med kollegor, ”kritiska vänner”. Var och en i gruppen ger återkoppling, ställer frågor och anknyter till dokumenterad kunskap.
- *Lärande samtal*⁵² är ett möjligt val när man vill belysa en pedagogisk fråga av generell karaktär. Det kan gälla t.ex. begrepp i läroplanen, ny kunskap inom något område eller åtgärder för att komma till rätta med bristande målfyllelse. Tyngdpunkten i det lärande samtalet ligger på att försöka förstå varandras förståelser. Genom att ta del av andras förståelse får man möjlighet att upptäcka andra perspektiv än de man själv har. Att ta reda på varandras lärdomar handlar om att sätta ord på den tysta kunskapen och att se mönster. Tillsammans med aktuell forskning/dokumenterad kunskap ger denna förståelse gruppen en professionell grund för värdering och omprövning av den pedagogiska praktiken.

50) Lauvås, P., Hofgaard Lycke, K. & Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

51) Björk, M. & Johansson, M. (1996). Dubbellogg – ett redskap för reflektion och lärande. I Lendahls, B. & Runesson, U. *Vägar till lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur

52) Scherp, H.-Å. (2003). *Att leda lärande samtal*. Karlstad: Universitetstryckeriet. ISBN 91-85019-50-X;
Ericsson, G. (2001). *Arbetslagsutveckling och lärande samtal*. Karlstad: Unversitetstryckeriet ISSN 1404-9171

- *Tankekartor/mindmaps*⁵³ är en modell med liknande inriktning; att belysa en fråga av generell karaktär. Den bygger på idén att var och en fritt associerar t.ex. till ett begrepp i läroplanen och beskriver sina tankar i grafisk form med ord som binds samman i tankekedjor. Var och en beskriver sin tankekarta och de som lyssnar ger respons på beskrivningen – en form som kan vara användbar t.ex. för att ringa in ett område (fas 0 i fig. 7).
- *Äga sin tid*⁴⁸ kan ses som ett alternativ till tankekartor. Var och en får under en viss tid och utan avbrott av de andra ge sin syn på ett visst ämne. Metoden ger alla samma möjligheter att komma till tals och kan genomföras som flera rundor i gruppen. Den ses som en bra metod för att träna sig i konsten att lyssna och att ge talutrymme även åt den tystlåtna. Berättelserna kan dokumenteras och tas upp till diskussion vid kommande tillfälle.

Samtalsguider

De samtalsguider om kunskap, arbetssätt och bedömning som Myndigheten för skolutveckling tagit fram⁵⁴ i olika skolämnen innehåller avsnitt om vad eleverna lär sig i respektive ämne, hur undervisningen ser ut och hur bedömning och betygsättning utformas. Guiderna är genom sin koppling till Skolverkets nationella utvärdering (NU 03)⁵⁵ viktigt underlag för gemensamma samtal i den reflektionsprocess som beskrivs i avsnitt 2.2 (fig. 8, fas 0–6). För vart och ett av avsnitten i samtalsguiderna finns samtalsfrågor som underlag för individuell och gemensam reflektion.

53) Buzan, T. (1994). *Boken om mindmaps* [sv. övers. Wilsby, Å.]. Kista : Docendo läromedel.

54) Myndigheten för skolutveckling (2007/2008). *En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning. (svenska, svenska som andraspråk, matematik, bild, slöjd, musik, hem- och konsumentkunskap resp. idrott och hälsa)*. Stockholm: Liber Distribution

55) Skolverket (2003). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03)*. Rapport 250–253.

2.5 Sammanfattning

I kap. 2 har vi introducerat en strategi vars syfte är att ge lärare redskap för utveckling. Den har utformats som en arbetsgång för individuell och gemensam reflektion – en process vars syfte är att lyfta den pedagogiska praktiken till en alltmer professionell nivå till nytta för såväl elevernas lärande och resultat som den egna yrkesutövningen. Reflektionen har beskrivits som en form av lärande i arbetet; en målinriktad tankeverksamhet, genomförd med någon form av systematik som inte är tillfällig utan pågår under en viss tid. Dess syfte är att skapa struktur, att distansera sig från gamla tankemönster och utveckla nya inriktad på ett utvecklingsinriktat lärande i en professionell yrkesutövning. Exempel har getts på olika sätt att dokumentera reflektion och på hur samtal om den pedagogiska praktiken kan genomföras.

Vi har sagt att en systematisk reflektionsprocess där man relaterar egna erfarenheter och reflektioner till andras och prövar den gemensamma förståelsen mot aktuell forskning och dokumenterad kunskap ger stora möjligheter till nya perspektiv som underlag för omprövning och nytänkande. En sådan process komplicerar inte lärararbetet; den förenklar genom att leda till nya idéer och handlingsmönster. Den tar tid men den ger också tid.

Vad är det då som ska till för att få till stånd en fungerande reflektionsprocess? I kap. 2 har vi sagt att det är en fråga både om individuellt förhållnings sätt och om vilken kultur som råder på arbetsplatsen. I nästa kapitel ska vi titta lite närmare på vilka företeelser i själva skolmiljön som har betydelse för hur framgångsrik en sådan utvecklingsprocess har förutsättningar att bli. Hur fungerar en skola som kan betecknas som professionell och vem/vilka har ansvar för det?

ATT SAMTALA OM

I detta avsnitt finns några frågor att ta ställning till utifrån innehållet i kap. 2. Fråga 1–4 besvaras individuellt och fråga 5 gemensamt i processledargruppen eller liknande grupp som fått i uppdrag eller tagit på sig ansvar att initiera och/eller driva pedagogiskt förbättringsarbete. Skriv ner svaren på de individuella frågorna som underlag för det gemensamma samtalet. Du behöver inte skriva mycket – bara så mycket att dina erfarenheter och reflektioner blir tydliga för dig själv. Dokumentera det ni kommer fram till gemensamt.

INDIVIDUELLT

Läs kap. 2 och svara på följande frågor:

1. Hur ser du på behovet av en systematisk reflektionsprocess enligt s. 26–29? Vilka möjligheter respektive svårigheter ser du med att arbeta på det här sättet?
2. Tidsbrist är enligt många lärare orsak till att man inte kommer igång med en process där man reflekterar över sin pedagogiska praktik (s. 25). Hur ser du på det? Vad skulle du kunna göra för att skapa tid för att komma igång med egen reflektion?
3. Prova att dokumentera en situation i din yrkesutövning. Välj en situation som du skulle vilja ha belyst av projektledargruppen. Var noga med att var för sig beskriva själva situationen, hur du upplevde den, vilken erfarenhet den gett dig och vilka reflektioner du gör när du relaterar det du dokumenterat till din yrkesutövning. Du kan använda någon av de dokumentationsformer som beskrivs på s. 30–33 eller göra på något annat sätt.
4. Vad tror du om möjligheterna att få igång en reflektionsprocess enligt punkt 3 som form för kvalitetsutveckling i arbetslag/lärargrupp?

Fler
frågor?

ATT SAMTALA OM

GEMENSAMT

5. Samtal om punkt 1–2.

- Delge varandra hur ni ser på de olika frågorna i punkt 1–2.
- Precisera sedan vad ni är överens om och i vilka avseenden ni inte är det.
- Bestäm er för vilka åtgärder ni vill genomföra.

Gemensam reflektion beträffande punkt 3.

- Låt var och en redovisa sin erfarenhetsbeskrivning och reflektion.
- Övriga i gruppen ger sina reflektioner över det ni lyssnat till. Använd öppna frågor (s. 34–36 och ruta 4 i fig. 8)
- Den som fått sin pedagogiska situation belyst avslutar samtalet och talar om hur han/hon vill gå vidare.

Precisera behov av åtgärder för att stimulera reflektion i arbetslag/lärargrupper.

3. DEN PROFESSIONELLA SKOLAN



Myndigheten för skolutveckling (MSU) genomförde under åren 2006–2008 en kunskapssatsning med fokus på kunskapsmål, innehåll, bedömning och betygssättning. Satsningen bestod av ämneskurser vid högskolan, samtalsguider i de olika skolämnena och processledarutbildning. Processledarnas uppgift var att med samtalsguiderna som underlag leda grupper av lärare i kollegiala samtal. Myndighetens uppföljning av satsningen visade att det fanns vissa aspekter på en skolas sätt att fungera som enligt processledarna hade betydelse för deras arbete med de kollegiala samtalen. En erfarenhet var att ett skolklimat som präglades av öppenhet, förmåga till samarbete och vilja till förändring hade stor betydelse; en annan att skolans ledning gett samtalen full legitimitet, d.v.s. aktivt tagit ställning för deras betydelse, förankrat dem och vidtagit åtgärder för att de skulle fungera. En tredje aspekt gällde de kollegiala samtals ställning i skolans planering i form av hög prioritet och regelbundet återkommande tid.

Vad säger då forskningen? Finns det generella kriterier för vad som kännetecknar en utvecklingsstödande arbetsplats/organisation – företeelser som stimulerar de anställdas lärande och professionella yrkesutövning? Finns generell kunskap som verifierar processledarnas erfarenheter? Vilka förmågor behöver en skola utveckla för att fullt ut kunna hantera en professionell verksamhet?

3.1 Miljö för lärande

Individens möjligheter till lärande i arbetet är starkt beroende av den kontext/arbetsituation där det äger rum. Detta vardagslärande är intimt sammankopplat med den enskilda medarbetarens handlingsutrymme och möjligheter att påverka sin egen arbetsituation och dess sammanhang. Verkligt eller upplevt utrymme för att pröva olika handlingsalternativ har stor betydelse för kvalificerat lärande. Det innebär att förutsättningarna för lärande i arbetet varierar mellan olika yrkesgrupper och arbetsplatser.⁵⁶ Lärare är en grupp med stort individuellt handlingsutrymme och stora möjligheter att påverka sin egen arbetsituation. Detta

56) Larsson, S. (1996). Vardagslärande i arbetslivet. I Ellström, P.-E., Gustavsson, B. & Larsson, S. *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur

individuella spelrum innebär såväl möjligheter som svårigheter när det gäller att utveckla skolan i sin helhet som organisation för en professionell yrkesutövning. Vi ska belysa båda dessa aspekter i det här kapitlet.

På varje arbetsplats utvecklas kontinuerligt olika sätt att uppfatta, hantera och tala om vissa problem eller situationer. Sådana mönster tenderar över tid att befästas och utvecklas till permanenta inslag i de sociala strukturer som utvecklas på arbetsplatsen.⁵⁷ De bildar ett slags informellt ramverk ur vilket det föds regler och rutiner för handlandet. Dessa tanke- och handlingsmönster blir till viktiga beståndsdelar i den kultur som utvecklas på arbetsplatsen; förhållningssätt som ofta upplevs begränsande för den enskilda medarbetarens handlingsutrymme. Delar av dessa mönster och regler kan naturligtvis ha tillkommit som ett resultat av ett utvecklingsinriktat lärande (avsnitt 1.2). Risken är dock att de till stor del tillkommit på ett mer ostrukturerat sätt utan professionell granskning och värdering. Att hålla uppsikt över dessa processer är en förutsättning för professionell yrkesutövning och därför en angelägen uppgift för alla som är verksamma på arbetsplatsen.

Dodgson⁵⁸ diskuterar organisationen som en organism med eget minne. När medlemmar slutar finns det som lärts lagrat i detta gemensamma minne kvar. Det betyder att de förhållningssätt som utvecklas får betydelse också för framtida medlemmar i den. ”Det sitter kvar i väggarna” i form av normsystem och kultur. En del av dessa mönster har sin grund i verksamhetens mål och är resultat av en professionell reflektionsprocess medan andra tillkommit som resultat av oreflekterat lärande ofta styrt av enskilda händelser. En professionell organisation har förmågan att göra anpassningar till en föränderlig praktik inom ramen för de mål och regelverk som styr verksamheten och när så behövs själv förändra eller medverka till att de förändras. Den lär av sina erfarenheter. I denna lärande organisation utvecklas ständigt nya och expansiva sätt att tänka; där finns en strävan mot gemensamma mål och där lär sig medarbetarna att söka kunskap tillsammans.⁵⁹

57) Ellström, P.-E. (1996b). *Arbete och lärande*. Stockholm: Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap

58) Dodgson, M. (1993). Organizational learning: a review of some literatures. *Organization Studies*. Vol. 14 No.3 London: Sage Journals

59) Senge, P. (1995). *Den femte disciplinen. Den lärande organisationens konst*. Stockholm: Nerenius & Senterius

Idéerna om lärande organisationer sköt fart under 1980- och 1990-talen. Bland praktiker har ”lärande organisation” blivit ett generellt begrepp som uttryck för kvalitet; ibland utan att på något sätt visa vad man egentligen menar och ibland till och med som ett uttryck för ett sätt att organisera verksamheten. Forskarna har på olika sätt och med olika utgångspunkter försökt förstå den lärande organisationens mekanismer och förändringsprocesser, utforskat förhållandet mellan individ och organisation och utvecklat en flora av begrepp och betraktelsesätt. En ofta förekommande definition av begreppet ”lärande organisation” är att den är en organisation som ”skapar goda förutsättningar för medarbetarnas lärande och som tar till vara detta lärande och nyttiggör det i organisationens strävan att påverka och anpassa sig till omvärlden”.⁶⁰ I den lärande organisationen utvecklas tänkande och förhållningssätt genom professionella reflektionsprocesser, vilka resulterar i nya sätt att agera.

3.2 Skolan som lärande organisation

Är då skolan en lärande organisation? Man skulle kunna tycka att svaret på den frågan är ett obetingat ”ja”. Lärande är ju själva ”verksamhetsidén”. Så enkelt är det nu inte. Arbete med utbildning är ingen garanti för att vara en lärande organisation. Däremot har naturligtvis en skola lika goda möjligheter som någon annan arbetsplats att leva upp till de förutsättningar som beskrivits ovan som kännetecken på en lärande organisation.

Behovet av att en sådan utveckling också kommer till stånd påtalades i 1994 års utvecklingsplan för skolväsendet.⁶¹ Regeringen betraktar där inte den målstyrda skolan som det politiska slutmålet för skolans utveckling utan endast som ”ett sätt att skapa förutsättningar för att utveckla skolan till en lärande organisation, där analyser av resultat och utfall ligger till grund för den kontinuerliga utvecklingen”. Genom att arbeta som lärande organisationer ska skolorna bättre kunna möta den allt högre förändringstakten i omvärlden. Regeringens expert-

60) Granberg, O. & Ohlsson, J. (2004). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. 2:a upplagan. Lund: Studentlitteratur

61) Utbildningsdep. (1994). *Utvecklingsplan för skolväsendet*. Skr 1993/94:183

grupp beträffande ”skolledares roll i det decentraliserade utbildningssystemet”⁶² betonade rektors ansvar för att hela organisationen präglas av ett arbetssätt med utgångspunkt från ett erfarenhetsbaserat lärande och att det skapas strukturer för detta lärande.

En skola som vill fungera som lärande organisation bearbetar sina föreställningar och förhållningssätt genom systematiska reflektionsprocesser, håller uppsikt över sin kultur och utvecklar en gemensam professionell hållning till sina medarbetares yrkesutövning där såväl elevernas lärande och resultat som det egna lärandet står i centrum. I arbetet med att utveckla skolan till en lärande organisation måste hänsyn tas till några företeelser som är specifika för skolan som arbetsplats och som har betydelse för vilka strategier och angreppssätt som är möjliga.

Handlingsutrymmet

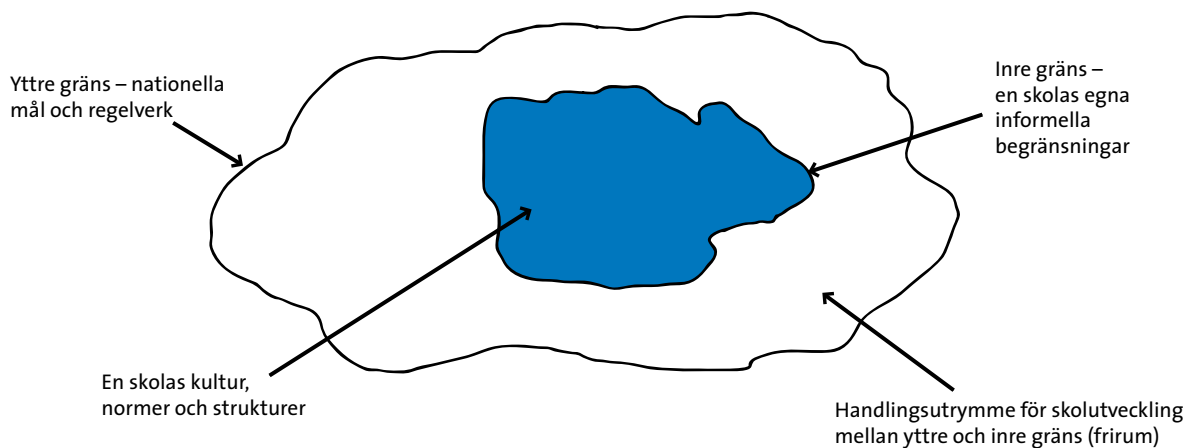
Ett grundläggande perspektiv som skiljer skolan från annan verksamhet är att den styrs av nationella mål och regelverk i ett system där kommunerna har ansvaret för att målen nås och skolledare och lärare har stor frihet när det gäller utförandet. Skolor kan välja att utföra sitt uppdrag på olika sätt. Som en följd av denna frihet skapar man egna strukturer och normer. Det gäller därför att skilja mellan vad som är yttre styrning i form av nationella mål och bestämmelser och vad som är inre styrning i form av begränsningar som skolan själv satt upp.⁶³

I området däremellan finns ett utrymme som brukar betecknas som ett outnyttjat eller tillgängligt handlingsutrymme. Inom ramen för detta frirum kan lärare välja att förändra hur man vill utföra sitt uppdrag – ett utrymme som ofta inte utnyttjas. Lärare tror ofta att staten begränsat deras möjligheter i högre grad än vad som gäller enligt nationella mål och regelverk. För att ändra de gränser skolan själv satt upp krävs förändringar i de strukturer den utvecklat. Förändringar i detta inre område innebär att rådande normer och kulturer måste ifrågasättas. Kunskap om dessa gränser och handlingsutrymmen är en förutsättning för skolutveckling och därmed också för möjligheterna att utvecklas till en lärande organisation. Det gäller ju att veta vilka begränsningar i tanke- och handlingsmönstret man vill påverka.

62) Utbildningsdep. (2001). *Lärande ledare*. Rapport nr 4 i utbildningsdepartementets skriftserie

63) Berg, G. (2001). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Stockholm: Gothia

Fig. 11 Skolutvecklingens gränser och handlingsutrymmen (bearbetad efter Berg ⁶³)



Strukturerna

Skolutveckling innebär att i ett eller flera avseenden förändra skolans arbete – ett åtagande som innebär att man behöver göra förändringar både i hur man tänker om arbetet och hur det de facto genomförs. Man måste med andra ord samtidigt hantera flera av de strukturer som formar den enskilda skolans arbete.⁶⁴

- organisationsstrukturer – ledning, arbetsenheter, klasser etc.
- fysiska strukturer – byggnader, lokaler, utrustning etc.
- formella strukturer – planer, scheman, regler, beslutsordning etc.
- handlingsstrukturer – normer, vad som faktiskt sker, hur arbetet genomförs
- tankestrukturer – kultur, dominerande tankegångar, föreställningar och idéer
- dialogstrukturer – hur man talar med varandra och utbyter idéer.

64) Larsson, P. (2004). IT som förändringskraft – i lärande organisation. *IT för skolledare on line*. Myndigheten för skolutveckling. www.skolutveckling.se

Det är inte ovanligt att dessa strukturer blandas samman när man vill förbättra skolarbetet. Förändringar görs i en struktur för att åstadkomma förändringar i en annan. Man inför t.ex. arbetsenheter och arbetslag som enda åtgärd för att ändra lärares grundläggande föreställningar om hur undervisningen genomförs när man i stället borde ha bearbetat både organisations- och tankestrukturerna. Förändringsarbete kräver ofta initiativ och åtgärder inom flera strukturer samtidigt. Att hålla reda på vad man vill åstadkomma och vilka strukturer man måste påverka är därför en viktig del i arbetet med att utveckla skolan till en lärande organisation.

Arbetslagen

Arbetslag är en viktig del av organisationsstrukturen i de flesta skolor. Vilken reell funktion lagen har varierar dock. Ibland fungerar de enbart som socialt stöd, ett andningshål där man kan prata om sina erfarenheter och upplevelser, ibland används de för planering av gemensamma aktiviteter och för samtal om det som brukar kallas ”kringfrågor”. Det är dock först när arbetslaget blir uppgiftsorienterat d.v.s. inriktar sig på elevernas och sitt eget lärande som dess arbete blir betydelsefullt för den pedagogiska utvecklingen. I förening med fullt förfogande över de resurser som verksamheten kräver kan laget göra alla de anpassningar som krävs för att nå uppsatta mål. Det kan då bli det som brukar benämnas ”självstyrande”.

Att ha fått befogenheter i fråga om organisation, tid och pengar och blivit självstyrande är naturligtvis ett viktigt steg i ett arbetslags utveckling. Men – har laget inte samtidigt utvecklat ett reflekterande arbetssätt i ett erfarenhetsbaserat lärande så har man inte utvecklat hela den grund som krävs för en professionell yrkesutövning. De kollegiala samtalen i form av problemformulering, värdering, generalisering och omprövning av den pedagogiska praktiken måste därför vara ryggraden i arbetslagens gemensamma arbete.

Arbetslagen har en central roll i arbetet med att utveckla skolan till en lärande organisation. De är fasta enheter med preciserade uppgifter och med kontinuerlig funktion i organisationen. De kan därför fungera som ”sambandscentral” för lärandet från individ- till grupp- och organisationsnivå.⁶⁵ Det gäller därför att de utvecklas på ett sådant sätt att det gagnar lärandet i organisationen.

65) Granberg, O. (2004). *Lära eller läras. Om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur

Ledningen

Att leda en lärande organisation innebär att utöva ett indirekt ledarskap – man leder lärandet i stället för som i det traditionella ledarskapet där man leder görandet. Själva idén med den lärande organisationen är ju att den genom ett erfarenhetsbaserat lärande ska korrigera och ompröva sig själv och sin verksamhet. Ledningsuppdraget kan då inte enbart utföras genom instruktioner och regler utan måste bygga på att i dialog med medarbetarna lyfta fram och fördjupa förståelsen för det gemensamma uppdraget.⁶⁶ Genom att återkommande möta lärarna i arbetslagen, ”sambandscentralerna”, kan rektorn stimulera och utmana lärarnas föreställningar som underlag för omprövning. Att på det sättet ta aktiv del i organisationens förståelse och lärande blir ett kraftfullt verktyg för rektorn att uppfylla skollagens krav på att ”särskilt verka för att utbildningen utvecklas”.

Ansvaret för att arbetslagens lärande sprids och kommer hela organisationen till del som underlag för förändrade normer och strukturer ligger på skolans rektor. Det är ju bara han/hon som har överblick över vad som händer i organisationen. Att förändra normer och strukturer tar tid. För att det över huvud taget ska vara möjligt krävs att rådande mönster/kultur lyfts fram och görs tydliga. Om denna samordnande ledningsfunktion inte fungerar tillfredsställande blir det svårt att få till stånd det helhetstänkande som krävs för att utveckla skolan till en lärande organisation.

Rektors engagemang och insatser för arbetet med skolans mål, metoder och resultat har stor betydelse för hur framgångsrik en skola är i förhållande till sitt uppdrag.⁶⁷ Gedigna kunskaper om ledarskap, skolans uppdrag, mål- och resultatstyrning och genomtänkta strategier som tydligt kommuniceras i organisationen är grundläggande förutsättningar för att leda arbetet. Kompetensutvecklingssatser inriktas på lärande i det dagliga arbetet och medarbetarna stimuleras att aktivt delta i förbättringsarbetet. En framgångsrik skola har en rektor som fokuserar lärandet, d.v.s. prioriterar frågor om mål, undervisningsmetoder och resultat.

66) Sarv, H. (1997). *Kompetens att utveckla*. Stockholm: Liber; Scherp, H.-Å. (2002). *Lärares lärmiljö: att leda skolan som lärande organisation*. Karlstad University studies. 2002:44

67) Skolverket (2000). *Forskning om rektor – en forskningsöversikt*. Best. nr 00:548

3.3 Skolkultur

Hur kan det komma sig att vissa skolor är mer framgångsrika än andra? Kan man förresten jämföra skolor på det sättet? Ja det beror naturligtvis på vad det är man är ute efter. Att vissa skolor når bättre resultat ifråga om mätbara ämneskunskaper bl.a. på grund av olikartade bakgrundsfaktorer är väl känt. Andra kan vara mer framgångsrika när det gäller att utveckla ett allmänt skolklimat som i högre grad präglas av läroplanens värdegrund. Man kan tala om resultatframgång i relation till de nationella målen och processframgång i relation till genomförandet av verksamheten. En skola kan vara mera framgångsrik i fråga om resultat än när det gäller processer och vice versa. Man kan också relatera framgångsbegreppet till i vilken grad en skola fungerar som lärande organisation.

Alldeles oavsett vilket perspektiv man vill anlägga på att vara framgångsrik så är enligt forskarna vissa skolor mer framgångsrika än andra. Den aspekt man då studerat är vilka allmänna faktorer i en skolas arbetsklimat som bäst gynnar förbättringsarbetet. Finns det skolor som på grund av sin anda/kultur har bättre förutsättningar än andra att förbättra kvaliteten i sin verksamhet; som är mer professionella än andra? Om det gör det, vad är det då som kännetecknar dessa skolor?

Begreppet skolkultur kan definieras på olika sätt. Gemensamt för de olika definitionerna är att de i olika termer beskriver de förhållningssätt som över tid formats som grund för handlandet. Dessa förhållningssätt kan variera inom en och samma skola. Olika delar av en skola kan därför sägas uppvisa olika skolkulturer. I avsnitt 3.2 beskrevs skolkulturen som ett ”inre rum” med normer och strukturer som kräver kollektiva insatser för att förändra. Skolklimat och lärarkultur är två andra begrepp som används i litteraturen.

Enligt Hargreaves⁶⁸ innefattar kulturbegreppet lärares övertygelser, värderingar, vanor och accepterade handlingsätt. Såväl undervisningsstil som undervisningsstrategier, påverkas av kollegernas synpunkter och attityder. I detta avseende är lärarkulturen, förhållandet mellan läraren och kollegorna, en av de aspekter av lärarens liv och arbete som har störst pedagogisk betydelse. Via kulturen överförs de över tid kollektivt accepterade förhållningssätten och handlingsmönstren till nya medlemmar.

68) Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur

Berg⁶⁹ definierar skolkultur som ett osynligt regelsystem som informellt styr verksamheten på skolan och som genomsyrar skolans vardag i allt från tjänstefördelning till lokaler, scheman, hur man samtalar med varandra och vilka mötesstrategier man har. Den dominerande kulturen representeras av ”kodbärare”, vilka ofta ”tar plats” och utmärker sig. Den rådande skolkulturen har sin bakgrund i skolans historia och närmiljö och kommer till uttryck i såväl arbetsmiljön som i arbetssätt och arbetsformer i undervisningen och i skolans ledningsstruktur och organisation.

Skolor med en ”*samarbetande kultur*”, också benämnda ”professionella skolor”, har en god förmåga att gripa sig an behov och krav på utveckling. Här stöttar man varandra i ett gemensamt lärande. Där är det personliga lärandet grundat i en social arbetsgemenskap. Den egna kulturen hålls under uppsikt. Här hjälps man åt att granska både organisatoriska ordningar och individuella föreställningar om lärande som grund för att förbättra verksamheten. Här finns en kollektiv måldiskussion och en rektor som kan agera såväl stödjande som utmanande.

I ”*särboskolan*” är kommunikationen bland personalen om processer och resultat bristfällig. Här får varje lärare sköta lärandet och förbättringsarbetet på egen hand. Hur väl man lyckas i skolarbetet och i lärararbetet beror helt på de individuella ansträngningarna. Makt och ansvar är fördelat på ett ”icke inkräktande” sätt.⁷⁰ Isolerade från varandra antar lärarna att kollegerna undervisar på det sätt som passar var och ens personlighet bäst och förväntar sig därför inte att det går att ha ett verkligt utbyte med kollegerna kring andra sätt att undervisa. Rektor förväntas sköta administrationen och inte lägga sig i lärarnas pedagogiska arbete. En särboskola utvecklar ofta subkulturer; olika lärargrupper utvecklar sina egna kulturer.

Den ”*familjära kulturen*” är en mellanform. Här brukar det finnas tecken på att det är tillåtet att utvecklas. Man tar dock i liten utsträckning vara på denna möjlighet. Det trivsamma och till ytan utvecklingsbenägna umgänget kan vara resultatet av en påtvingat kollegial kultur där kraven på samarbete omsatts på ett sådant sätt att det inte stör lärares självbestämmande i klassrummet och det trivsamma umgänget. Rektorn ser sig inte som ledare utan som en bland lärarna.

69) Berg, G. (2003b). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Gunnar Berg och Studentlitteratur

70) Berg, G. (1995). *Skolkultur, lärare och skolledare* (Pedagogisk forskning i Uppsala 118). Uppsala: Pedagogiska institutionen.

Den familjära kulturen, som kan ses som en överlevnadsstrategi i en komplex verksamhet, kan i bästa fall fungera som en övergång till en mer samarbetande kultur.

För att ta sig an behov och krav på utveckling behöver skolor ha en självförnyande förmåga.⁷¹ Det kan handla om att göra problem- och behovsinventeringar, lägesbedömningar eller att utpröva och värdera olika arbetsformer. Detta är utvecklingsuppgifter som finns i den samarbetande skolan. Den samarbetande kulturen alstrar "av sig självt" nödvändiga sammanhang där lärare samtidigt kan bearbeta individuella föreställningar och rikta uppmärksamheten mot de krav som ställs på förbättring av elevers kunskaper.

Skolor med sårkultur har inte dessa förutsättningar. De behöver därför medvetet fokusera dels mål som har att göra med elevers kunskaper och färdigheter, dels mål som tar sikte på skolans sätt att hantera sitt gransknings- och förbättringsarbete. Här är det nödvändigt att arbeta med såväl organisatoriska strukturella förbättringar som processer där varje individ ges möjlighet att bearbeta sina grundläggande antaganden. I dessa skolor är det särskilt angeläget att det finns långsiktighet i förbättringsarbetet. Det behövs lång tid för att det nya ska slå rot och bli en vana.⁷²

I en brittisk studie visas hur 34 grundskolor gått till väga för att vända sämre resultat till bättre. Alla skolorna låg i så kallade utsatta områden och hade under en period av sex år stadigt förbättrat sina resultat. Forskarna drar i studien slutsatsen att de inte kunde definiera något särskilt framgångsrecept, men att det förekom ett antal strategier som alla skolorna använt. De hade medvetet arbetat med att förändra skolans kultur, synsättet på lärande, elevernas skoldag och användning av uppföljningsdata. Den allra viktigaste förändringsfaktorn visade sig dock vara att skolan som organisation accepterar och tror att förändring är möjlig.⁷³

71) Hopkins, D. (1998). Tensions in and Prospects for School Improvement. I Hargreaves, A. & Lieberman, A. & Fullan, M. & Hopkins, D. (red.). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

72) Ekholm, M., & Ploug Olsen, T. (1991). *Förbättringar av skolor – nordiska lärdomar och internationell inspiration inför 2000-talet* (Vol. Nord 1991). Köpenhamn: Nordiska Ministerrådet.

73) West, M., Ainscow, M. & Stanford, J. (2005), *Sustaining Improvement in Schools in Challenging Circumstances: A Study of Successful Practice*, School Leadership and Management, Vol. 25, No. 1, pp 77-93

En annan brittisk studie⁷⁴ pekar på fyra perspektiv för framgångsrikt utvecklingsarbete. I studien konstateras att förbättringsarbetet för att bli framgångsrikt bör

- anpassas till den enskilda skolans förutsättningar
- bygga på forskning och beprövad erfarenhet, dvs. att varje skola inte behöver ”uppfinna hjulet på nytt”
- utgå från internationella erfarenheter samt
- inriktas på förändringar på en lägre nivå än skolan som organisation, d.v.s. förändringar i klassrumspraktiken.

I detta sammanhang är det också intressant att hänvisa till resultatet av en internationell jämförande studie av vilka faktorer som kännetecknar framgångsrika utbildningssystem. Studien genomfördes av konsultfirman McKinsey & Company⁷⁵ och sammanfattas med tre vägledande principer för ett framgångsrikt nationellt utbildningssystem:

1. Ett utbildningssystemets kvalitet kan aldrig vara högre än kvaliteten på dess lärare.
2. Det enda sättet att förbättra resultatet är att förbättra undervisningen.
3. Att lyckas på bred nationell front är bara möjligt genom att införa mekanismer som säkerställer att varje skola klarar av att ge högkvalitativ undervisning till varje enskild elev.

3.4 Sammanfattning

Kap. 3 har handlat om skolan som miljö för lärande. Vi har beskrivit den i termer av företeelser i en skolas sätt att fungera vilka stimulerar respektive försvårar en professionell yrkesutövning i enlighet med kap. 1–2. En skola där lärarna har vilja och förmåga att tillsammans granska och ompröva den pedagogiska praktiken har bedömts ha särskilt goda förutsättningar att utveckla en självförnyande förmåga – att bli en lärande organisation där man tar till vara lärandet i väl fungerande reflektionsprocesser och nyttiggör det för hela organisationen.

74) Reynolds, David (1998), ”World Class” *School Improvement: An Analysis of the Implications of Recent International School Effectiveness and School Improvement Research for Improvement Practice*, International Handbook of Educational Change, Storbritannien

75) McKinsey & Company (2007), *How the World’s Best-Performing School Systems Come Out on Top*

En skolas kultur har beskrivits som de normer och värderingar vilka successivt byggts upp av dem som verkat i den och som medvetet eller omedvetet överförs till nya medarbetare. De förhållningssätt som över tid utvecklats ”sitter i väggarna”. Sådana tanke- och handlingsmönster kan stödja men kan också utgöra hinder för lärares möjligheter att utveckla en professionell yrkesutövning. Att ändra sådana inre begränsningar är en process som handlar om att bearbeta såväl individuella föreställningar som gemensamma strukturer och förhållningssätt.

Den skola som utvecklar en optimal miljö för lärande har förmåga att bli framgångsrik i förhållande till sitt samhällsuppdrag. En sådan skola har betecknats som professionell och

- kännetecknas av förmåga till helhetstänkande där medarbetarnas lärande stimuleras och tas till vara på ett systematiskt sätt så att det kommer hela organisationen till del
- präglas av en samarbetande kultur där man hjälps åt att granska och förbättra verksamheten
- utvecklar en självförnyande förmåga med förutsättningar att fungera som lärande organisation samt
- kontinuerligt granskar den egna kulturen och håller tankemönster och strukturer under uppsikt.

ATT SAMTALA OM

I detta avsnitt finns några frågor att ta ställning till utifrån innehållet i kap. 3. Fråga 1–4 besvaras individuellt och fråga 5 gemensamt i processledargruppen eller liknande grupp som fått i uppdrag eller tagit på sig ansvar att initiera och/eller driva pedagogiskt förbättringsarbete. Skriv ner svaren på de individuella frågorna som underlag för det gemensamma samtalet. Du behöver inte skriva mycket – bara så mycket att dina erfarenheter och reflektioner blir tydliga för dig själv. Dokumentera det ni kommer fram till gemensamt.

INDIVIDUELLT

Läs kap. 3 och svara på följande frågor:

1. Hur ser du på beskrivningen av olika skolkulturer (s. 50–53) – verkliga, alltför schabloniserade eller enbart teoretiska modeller? Beskriv ditt synsätt.
2. Hur ser du på andan/kulturen vid din egen skola? Vilka företeelser upplever du gynnar respektive försvårar kvalitetsarbetet?
3. Två forskare som studerat skolors kultur är Andy Hargreaves och Gunnar Berg. De beskriver skolkultur med nyckelord som oskrivna regelsystem, vanor, attityder och koder (s.50–51). Vilka erfarenheter har du av det de beskriver? Hur tycker du att din yrkesutövning påverkats av dessa erfarenheter?
4. På s. 47 har vi definierat sex strukturer, vars utformning måste beaktas när man vill utveckla skolan till en lärande organisation. Vilka av dessa skulle du vilja förändra på din skola och på vilket sätt för att stimulera en sådan utveckling?

Fler
frågor?

ATT SAMTALA OM

GEMENSAMT

5. Samtal om punkt 1–4.
 - Delge varandra hur ni ser på de fyra frågorna.
 - Precisera vad ni är överens om och i vilka avseenden ni inte är det.
 - Värdera det ni tagit del av.
 - Försök sedan enas om några strukturer enligt punkt 4 som ni vill förändra för skolan som helhet och vad ni kan bidra med för att få igång ett sådant förbättringsarbete
 - Bestäm er för några förändringar som ni själva vill och kan genomföra.

4. DET SYSTEMATISKA FÖRBÄTTRINGSARBETET

Vi ska i det här kapitlet titta närmare på några olika sätt att förhålla sig till förbättringsarbete vilka skapar framförhållning och stabilitet i den professionella skolans verksamhet. De aspekter vi ska belysa är behovet av systematiskt tänkande, långsiktighet och fördelning av de uppgifter som ingår i ett hållbart kvalitetsutvecklingsarbete.

4.1 Att hålla samman förbättringsarbetet

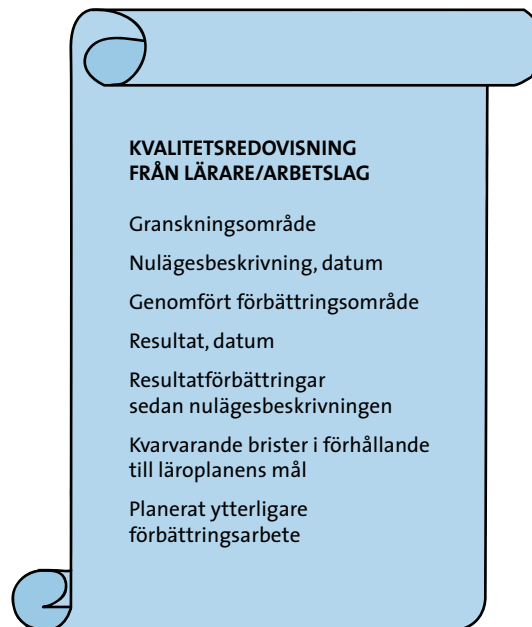
De strategier och förhållningssätt som utvecklats i denna vägledning har ett enda syfte: att uppnå optimal kvalitet i en verksamhet som gör det möjligt för varje elev att nå de nationella målen. En professionell yrkesutövning och en skola där man lär av sina erfarenheter är förutsättningar för att det ska vara möjligt att nå dit. Fungerande reflektionsprocesser i vilka man granskar sina erfarenheter och tillsammans med kollegor relaterar den pedagogiska praktiken till dokumenterad kunskap och aktuell forskning är den grund på vilken omprövning och nytänkande prövas till gagn för möjligheterna att nå de nationella målen. Dessa processer är viktiga delar i det ständigt pågående förbättringsarbete som varje skola förväntas bedriva. Deras resultat måste därför tas om hand och inordnas i det gemensamma kvalitetsutvecklingsarbetet.

En naturlig form för redovisning av de resultatförbättringar dessa processer leder till är skolans årliga kvalitetsredovisning. För att det ska vara möjligt att upprätta en sådan redovisning måste skolans rektor få underlag från verksamheten. Ett viktigt sådant underlag är resultat av de reflektionsprocesser i arbetslagen där man gemensamt prövar och värderar utvalda områden i den pedagogiska praktiken (avsnitt 2.2, fas 0–6 i fig. 8). Genom att samordna sådana processer för en hel skola eller delar av den kan man få en samlad bild av ett aktuellt problemområde. Det kan vara aktuellt t.ex. med utgångspunkt från nationella utvärderingar och de samtalsguider om kunskap, arbetsätt och bedömning som Myndigheten för skolutveckling⁷⁶ tagit fram för olika ämnen.

76) Myndigheten för skolutveckling (2007/2008). *En samtalsguide om kunskap, arbetsätt och bedömning. (svenska, svenska som andraspråk, matematik, bild, slöjd, musik, hem- och konsumentkunskap resp. idrott och hälsa)*. Stockholm: Liber Distribution

Utifrån frågor i guiderna kan problemområdet ringas in (fas 0, fig. 8) med hjälp av öppna frågor eller någon av de samtalsmodeller som presenterats i avsnitt 2.3 för att sedan granskas och relateras till egen erfarenhet (fas 1–3). Därefter prövar arbetslaget de individuella erfarenheterna och relaterar dem till dokumenterad kunskap och aktuell forskning som grund för gemensam problemformulering (fas 4) och ställningstagande till vilket förbättringsarbete man vill sätta igång. I fas 5–6 sätter var och en i laget igång det överenskomna utvecklingsarbetet och genomför den granskning/utvärdering av processen som överenskommits. Redovisningen av arbetslagets förbättringsarbete under ett läsår eller annan period som överenskommits behöver systematiseras och kan utformas t.ex. på följande sätt.

Fig. 12 Exempel på kvalitetsredovisning för förbättringsområde



**KVALITETSREDOVISNING
FRÅN LÄRARE/ARBETSLAG**

- Granskningsområde
- Nulägesbeskrivning, datum
- Genomfört förbättringsområde
- Resultat, datum
- Resultatförbättringar sedan nulägesbeskrivningen
- Kvarvarande brister i förhållande till läroplanens mål
- Planerat ytterligare förbättringsarbete

Utifrån dessa redovisningar från arbetslagen kan skolans rektor få ett brett underlag för att i skolans kvalitetsredovisning redovisa i vilken utsträckning de nationella målen för utbildningen har uppnåtts och vilka åtgärder man avser att vidta om målen inte har uppnåtts. Utvecklingsåtgärderna kommer på det sättet att utgå från en noggrann kartläggning av utvecklingsbehovet. Därmed finns goda förutsättningar att bedriva ett systematiskt förbättringsarbete. Skolans kvalitetsutvecklingsarbete samordnas och resultaten av arbetslagens reflektionsprocesser inordnas i skolans årliga planering. Genom dialog mellan rektor och arbetslag om kvalitetsredovisningen skapas delaktighet och inflytande – en nödvändig grund för allt förbättringsarbete.

4.2 Att avgränsa och fokusera

En professionell yrkesutövning förutsätter ett ständigt pågående kvalitetsutvecklingsarbete. Det är naturligtvis också så att förbättring av undervisningens kvalitet är ett ständigt närvarande perspektiv i varje lärares arbete även om man inte alltid tänker på sitt arbete i de termerna. Att ständigt behöva fundera över kvaliteten i det man gör upplevs inte sällan som tidsödande i en arbetssituation som präglas av stor intensitet och ständiga överraskningar – en situation som leder till att kvalitetsperspektivet ibland beaktas väl och ibland mindre väl, mer eller mindre professionellt. Professionalitet innebär att det finns fokus och systematik i förbättringsarbetet. Det gäller att hela tiden ha klart för sig var i förbättringsprocessen man befinner sig. Myndigheten för skolutveckling har olika material och resurser som kan vara till hjälp i det arbetet. De har samlats i form av digitala verktyg där begrepp förklaras och exempel ges på hur de olika stegen i förbättringsarbetet kan utformas.⁷⁷

77 Myndigheten för skolutveckling (2007). *Kvalitetsarbete i praktiken*.
www.skolutveckling.se/innehall/kvalitetsarbete_ledning/kvalitetsarbete/kvalitetsarbete_i_praktiken/

Fig. 13 Kvalitetsarbetets fyra steg⁷⁷



Det är svårt att se mönster och bearbeta erfarenheter om man inte arbetar med ett begränsat perspektiv. Att värdera verksamheten mot alla nationella mål samtidigt låter sig inte göras. Med alltför stora och svepande perspektiv finns risk att professionaliteten går förlorad. Varje skola och arbetslag måste därför välja fokus utifrån läroplanens mål och uppnådda resultat. Det kan också finnas behov av att få vissa områden belysta ur ett nationellt perspektiv. Staten kan då föreskriva att kommuner och skolor ska redovisa måluppfyllelsen inom dessa områden i sina årliga kvalitetsredovisningar. Även kommuner kan vilja prioritera vissa granskningsområden.

Det finns mycket att välja på när det gäller att granska verksamheten. Nationella eller lokala resultatredovisningar kan vara en utgångspunkt. Ett annat sätt att ringa in ett förbättringsområde (fas 0, fig. 8) är att använda läroplan och kursplaner som utgångspunkt. Inom det granskningsområde som valts kan man med hjälp av nyckelord precisera vad man vill titta närmare på. Utifrån dessa nyckelord kan varje elev bedömas med någon form av beskrivning eller om man så vill med hjälp av någon skala. Samma bedömningsmodell kan användas för att bedöma elevgruppen som helhet. Om samma modell används såväl vid bedöm-

ning vid ett bedömningstillfälle, nuläget, som vid ett senare tillfälle får man ett mått på hur den enskilda eleven eller elevgruppen utvecklats. För den enskilda eleven blir dessa bedömningar ett bra underlag för arbetet med den individuella utvecklingsplanen och för elevgruppen som helhet en viktig utgångspunkt för det förbättringsarbete som läraren/arbetslaget vill genomföra. Områden och nyckelord att arbeta med kan vara

| | |
|---------------------------------|--|
| Normer och värden | t.ex. trygghet, respekt, solidaritet, tolerans, jämställdhet, miljö |
| Kunskaper | t.ex. lust att lära, ansvar för eget lärande, förmåga att reflektera och granska, egna ståndpunkter, arbetssätt och inlärningsstil, problemlösningsförmåga |
| Elevernas ansvar och inflytande | t.ex. självständighet, samarbetsförmåga, initiativförmåga, kreativitet, självförtroende |
| Bedömning och betyg | t.ex. resultaten i förhållande till målen i kursplanerna, kunskapsutveckling, förmåga att bedöma sina egna resultat. |

Det finns olika underlag som kan vara till hjälp när man ska bedöma utgångsläget, göra det som brukar benämnas en nulägesbeskrivning. Sådana mallar och bedömningsgrunder finns t.ex. i BRUK,⁷⁸ som är ett verktyg för självskattning av kvalitet. Självskattningen görs med hjälp av indikatorer som är framtagna med utgångspunkt i nationella styrdokument. Egna underlag kan vara

- bedömningar, observationer och enkäter
- elevarbeten av olika slag
- loggböcker och annan dokumentation
- diagnostiskt material
- individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram
- intervjuer och dokumenterade samtal
- lärares reflektioner.

78) Myndigheten för skolutveckling (2008). *BRUK – bedömning, reflektion, utveckling, kvalitet*.
www.skolutveckling.se/innehall/kvalitetsarbete_ledning/BRUK/Nytt+i+BRUK/

Genom att jämföra de bedömningar som gjorts i nulägesbeskrivningen med målen i läroplan och kursplaner får man reda på vad som behöver förbättras. De bedömningar som gjorts ska omsättas i en plan för förbättringsarbetet. Där ska förbättringsområdet preciseras och planeringen för hela processen beskrivas. Där ska anges t.ex. utgångsläge och mål, hur uppföljning/utvärdering ska gå till, när avstämningar och redovisning ska ske och vem som ansvarar för vad. Planen ska hållas levande under förbättringsarbetets gång så att man inte tappar perspektivet. Den kan justeras när så behövs men man bör undvika alltför många ändringar för att inte riskera att plötsligt befinna sig i ett annat förbättringsarbete än det man planerade för.

För att förbättringsarbetet ska bli framgångsrikt måste det förankras hos alla dem som berörs. De behöver alla vara delaktiga både i att precisera förbättringsbehovet och i arbetet med de resultat som uppnås. Det gäller naturligtvis de kollegor man arbetar tillsammans med. Det kan också gälla skolans ledning, vårdnadshavare och externa samarbetspartners. Eleverna intar en särställning. Det är ju dem förbättringsarbetet gäller och de behöver vara delaktiga i den utsträckning som bedöms lämplig med hänsyn till ålder och förbättringsområde.

4.3 Utvecklingshistoria – nuläge – planering

Allt utvecklingsarbete måste ta sikte på långsiktig och varaktig förbättring. Om det inte gör det riskerar det arbete som sätts igång att bli ad-hocbetonat och rinna ut i sanden. Oavsett vilka områden utvecklingsinsatserna inriktas mot så måste de utgå från kunskap om hur systematiskt gransknings- och förbättringsarbete kan bedrivas och hur nya idéer kan införlivas i skolans kultur och vardagsrutiner. Det är en process som kräver uthållighet och tålamod. Tydlig ansvarsfördelning, väl fungerande kommunikation och aktivt engagemang av dem som berörs är förutsättningar för ett framgångsrikt arbete. Det krävs också tydlighet i fråga om långsiktiga mål och hur arbetet ska följas upp och utvärderas.

I alla skolor bedrivs ständigt ett antal projekt med sikte på att förbättra utbildningen. De dras ofta igång av några lärare med särskilt intresse och engagemang för någon del av verksamheten. Många sådana projekt utvecklas med tiden till att bli naturliga inslag i den dagliga verksamheten. De har, för att använda forskarnas terminologi, gått från initiering till implementering och slutligen till institu-

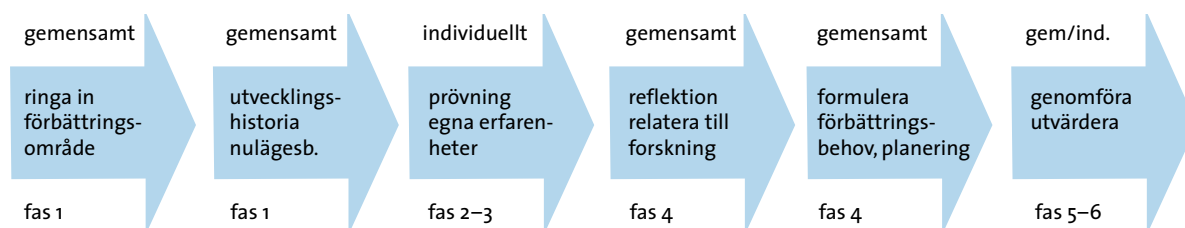
tionalisering (avsnitt 4.4). Ibland är dock ett projekt så beroende av de eldsjälarna som dragit igång det att det ebbar ut när de flyttar. Eller också ebbar det ut därför att motståndet från dem som inte gillade det var så stort att de som engagerat sig inte orkade fullfölja. En komplikation är också att utvecklingsinitiativ ofta tas utan föregående behovsanalys. De kommer helt enkelt till stånd därför att de är en trend. Man har läst eller sett vad andra gjort och så tar man efter. Risken för att sådana projekt på sikt dör ut är stor.

Inte sällan ebbar utvecklingsprojekt ut därför att nya intresseområden pochar på uppmärksamhet.⁷⁹ Ibland kan naturligtvis både tidigare och nya projekt existera sida vid sida. Ofta kräver dock de nya idéerna så stort engagemang att de gamla dör ut utan att någon ens tänkt på det. En vanlig bild är att utvecklingsinitiativ på det sättet avlöser varandra utan nödvändiga analyser av resultat och samband. Ofta är det också så att man efter några år glömt bort vad det var man drog igång. Risken är då stor för att man drar igång nya projekt av samma eller närliggande slag utan att deras genomförande och resultat dokumenterats och utvärderats. Det kan till och med hända att projekten motverkar varandra.

Innan ett nytt projekt dras igång behöver därför skolan dokumentera sin utvecklingshistoria inom det förbättringsområde man valt för ett antal år bakåt i tiden. Denna historieskrivning är viktigt underlag för ett framgångsrikt utvecklingsförbättringsarbete. Att göra en nulägesbeskrivning innebär att dokumentera utgångsläget för det förbättringsarbete man planerar d.v.s. en beskrivning av skolans utvecklingshistoria inom det område man valt och en kartläggning av det aktuella utgångsläget för området (avsnitt 4.2). När denna beskrivning gjorts (fas 0 i fig. 8) prövas den i förhållande till egna erfarenheter i fas 1–3 för att sedan återkomma för gemensam problemformulering och värdering i fas 4. Det är först då som målet för förbättringsarbetet kan formuleras och genomförandet planeras. Gör man ingen nulägesbeskrivning så vet man ju inte vad som behöver förbättras. Då kan inte heller målet preciseras. I avsaknad av utgångsläge och mål har man ju inte heller några möjligheter att utvärdera det man genomför. Man skulle då kunna säga att det egentligen inte är meningsfullt att överhuvudtaget genomföra den process man tänkt sig.

79) Blossing, U. (2003). Skolförbättring – en skola för alla. I *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Fig. 14 Arbetsgång för förbättringsplanering i relation till reflektionsprocessen i fig. 8



4.4 Förbättringsarbetets faser

Att förändra invanda arbetssätt och handlingsmönster tar tid. När man sätter igång ett förbättringsarbete behöver man därför fundera över hur man tänker sig att det ska utvecklas under de närmaste åren. Hur ska man hålla engagemanget uppe och hur ska man hantera motstånd? Vilka alternativa handlingsvägar finns om strategin skulle behöva justeras? Det är frågor man behöver fundera över i förväg. Man behöver också göra klart för sig hur väl det planerade förbättringsarbetet förankrats. Hur stor är delaktigheten och enigheten och, för att använda forskarnas begreppsapparat, vilka är det som "äger" det planerade förbättringsarbetet? Man behöver också fundera över hur man under förbättringsprocessen ska hålla koll på hur delaktigheten utvecklas.

Ett framgångsrikt förbättringsarbete genomgår några olika faser, vars existens och innehåll är naturliga inslag i utvecklingen. Skolförbättringsforskningen identifierar fyra sådana faser⁸⁰ – initieringsfasen, implementeringsfasen, institutionaliseringsfasen och spridningsfasen.

- *Initieringsfasen* är den fas under vilken utvecklingsarbetet presenteras och introduceras. Det är den period när idéer väcks och eldsjälarna träder fram och argumenterar. Ofta gör de besök på andra skolor och läser artiklar och böcker för att vidga perspektivet.

80) Myndigheten för skolutveckling (2003). *Att granska och förbättra kvalitet*. Best.nr. U03:011

- *Implementeringsfasen* är den fas under vilken det praktiska arbetet med det nya "sätts i sjön" och provas. Då startar förbättringsarbetet, ofta i liten skala i en del av enheten. De engagerade identifierar problem och söker praktiska lösningar. Bland de andra – de som inte är med i arbetet – finns inte sällan en uttalad skepsis och kanske till och med motstånd. Denna situation måste hanteras.
- *Institutionaliseringsfasen*, kännetecknas av att de flesta vid skolan är delaktiga i förbättringsarbetet. Det nya uppfattas inte längre som nytt. Det är först i denna fas man ser om arbetet varit framgångsrikt. Det är här som uthålligheten sätts på prov. Det tar tid att institutionalisera ett förbättringsarbete och det finns alltid en risk för att motstånd får fäste hos en del kollegor och gör förbättringsarbetet arbetsamt för dem som engagerat sig i det.
- *Spridningsfasen*, påbörjas redan under institutionaliseringsfasen. Spridningen inom och utom den egna enheten har stor betydelse för dem som engagerat sig i arbetet. De får då tillfälle att berätta om sitt arbete, vilket ytterligare ökar motivationen och verkar stimulerande för förbättringsarbetet. Under spridningsarbetet förstärks ofta den egna upplevelsen av kvalitetsförbättring. Det har stor betydelse att skolan kan beskriva sin verksamhet och sina resultat på ett tydligt sätt. När den förmågan finns så finns också en djup kunskap om den egna verksamheten – en nödvändig utgångspunkt för allt förbättringsarbete.

Nu är det naturligtvis inte så att det är skarpa gränser mellan de olika faserna. De går ofta in i varandra. Det är särskilt tydligt i den framgångsrika/professionella skolans förbättringsprocess (avsnitt 3.3). Där startar förbättringsarbetet på bred front där strategier från samtliga faser beaktas samtidigt. Redan vid initieringen har man implementeringsidéer och tar hänsyn till hur institutionaliseringen av det nya kan ske. Idéerna sprids tidigt till andra skolor för att på så vis få utomstående reaktioner.

Den totala tidsåtgången för hela processen från initiering till institutionalisering är enligt flera forskare 5–7 år. Det är en aspekt på förbättringsarbete som man ofta inte tänker på. Långsiktighet, kontinuitet och uthållighet är därför avgörande förutsättningar för ett framgångsrikt förbättringsarbete. Under en så lång process gäller det att vidta många åtgärder för att hålla målet och engagemanget levande. Vi har redan konstaterat att det ofta är eldsjälarna som drar igång olika projekt med syfte att förbättra verksamheten och dess kvalitet. Och naturligtvis

är det så att verksamheten är beroende av sådana eldsjälarna som motorer i förbättringsarbetet. Ett framgångsrikt förbättringsarbete kräver dock att engagemanget sprids också till andra.

4.5 Förbättringsarbetets besättning

En skolas rektor har genom sin funktion som chef och ledare särskilda möjligheter att bana väg för förbättringsarbete. Forskning⁸¹ har identifierat fyra olika funktioner relaterade till de fyra förbättringsfaserna som är särskilt viktiga att förändringsagenten/rektorn kan fylla för att förbättringsarbetet ska bli framgångsrikt, nämligen

- *Initieringsfasen*
katalysator med uppgift att rubba stabiliteten och ställa krav på förändring,
- *Implementeringsfasen*
processhjälpare med uppgift att hjälpa till med att identifiera behov, finna lösningar och metoder och göra lärarna delaktiga
- *Institutionaliseringsfasen*
lösningsgivare med uppgift att bidra till att visa på framkomliga vägar när olust och oro hotar att aktivera försvarsmekanismerna
- *Spridningsfasen*
resurslänkare genom att knyta samman personer och resurser i nätverk för fortsatt förbättringsarbete.

Det måste samtidigt sägas att en rektor trots sin chefs- och ledarposition aldrig ensam kan fylla alla de funktioner som behövs för att förbättringsarbetet ska bli framgångsrikt. För att nå dit krävs att många engagerar sig. I det arbetet kan olika roller definieras – roller som ett antal lärare kan fylla som en sorts stab till rektorn i dennes funktion som förändringsagent. Även om man i praktiken inte alltid kan se dessa roller så exakt avgränsade är var och en av dem viktiga för utvecklingsklimatet. De sex rollerna – förbättringsarbetets ”besättning”⁸² – är

81) Havelock, R. G. (1973). *The Change Agent's Guide to Innovation in Education*. Engelwood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

82) Ekholm, M. (1996). Rektor som förbättringsarbetare. I Stålhammar, B. (red.) m.fl. *Begripla ledningen*. Göteborg: Förlagshuset Gothia

- *Målhävdare*

För att verksamheten ska kunna utvecklas så att målen kan uppnås, fordras att några på skolan påminner de andra om att målen finns och ska nås. På det sättet förhindras att subkulturer med egna mer begränsade syften och mål tillåts ta över.

- *Förbättringskritiker*

För att skolan ska klara av att utveckla sin verksamhet behöver den egna förmågan att driva förbättringsarbetet hållas under uppsikt. Någon eller några kan därför behöva ställa upp som konstruktiva förbättringskritiker. För denna roll behöver man lärare som ställer sig bakom de idéer som förbättringsarbetet bygger på, men som tillfälligt tar på sig granskande ögon och levererar kritiska synpunkter på hur arbetet hanteras.

- *Uppfinnare*

När man konstaterat att ett visst utvecklingsbehov finns behöver tid och kraft läggas ned på att hitta nya lösningar som ger bättre resultat. I detta skede kan några lärare behöva koncentrera sig på att antingen ta reda på hur andra organisationer löst likartade problem eller uppfinna egna lösningar.

- *Visionär*

För att uppfinnarna ska kunna skapa nya lösningar behöver det också finnas en eller flera visionärer vars uppgift är att visa vad de nya idéerna kan komma att innebära för organisationen i framtiden. Visionären bygger upp föreställningar om nya idéer och lösningar. Dessa bilder av hur verksamheten kan komma att utvecklas på lite längre sikt underlättar förändringsarbetet, inte minst genom att de anställda kan hinna vänja sig vid tanken att framtiden inte helt kommer att gestalta sig som nuet.

- *Utformare*

En del av de nya idéerna passerar initialskedet och får fäste på skolan. För att komma till bredare användning behöver de fogas in i den rådande skolkulturen och organisationen. Det nya fogas lättare in om någon tar på sig rollen att skapa en ordning som tillåter och gynnar det nya att verka – att vara utformare. Ibland

kan det innebära att det nya inordnas som ett tillskott till en redan existerande ordning, ibland att delar av den rådande ordningen får maka åt sig och ge plats åt det nya.

- *Pådrivare*

För att ett nytt arbetssätt eller tänkesätt ska kunna införas i en existerande arbetsgemenskap fordras att en pådrivande funktion finns. Att vara pådrivare passar sällsynt väl de formella ledarna. De har i sin anställning förväntningar på sig att ta initiativ till förbättringsarbete. Samtidigt kan man konstatera att förbättringsarbetet får extra kraft om några vill ta på sig rollen att biträda skolans ledning som pådrivare. En öppen diskussion om en sådan arbetsfördelning underlättar arbetet. Förbättringsarbetet och dess delfunktioner är lika viktiga delar i yrkesutövningen som att undervisa/handle, informera, förklara, rätta eller planera.

Att vara processledare eller på annat sätt ha fått i uppdrag eller tagit på sig ansvar att initiera och/eller driva pedagogiskt förbättringsarbete innebär att ingå i förbättringsarbetets besättning. Hur detta förbättringsuppdrag ska utformas är en fråga för den enskilda skolan i nära samverkan mellan dess rektor, processledare och berörd personal. Den vägledning du nu tagit del av ska ses som uppslag för hur det arbetet kan byggas upp. Man kan naturligtvis göra också på andra sätt. För att komma igång kan det dock vara bra att ha något att utgå från.

När man tar på sig ett uppdrag inom ramen för en skolas förbättringsarbete är det viktigt att ta reda på vilka förutsättningar som gäller för det. Frågor som bör ställas är t.ex:

Vad är det som behöver förbättras?

Vad har skolan gjort tidigare inom det här området?

Vilket större sammanhang ingår uppdraget i?

Vilka uttalade mål finns?

Vilken eller vilka av ovanstående roller förväntas processledaren ta på sig?

Hur ser rektorns engagemang ut?

Vilka villkor och befogenheter gäller?

I kap. 3 redovisades erfarenheter från uppföljningen av den processledarutbildning som Myndigheten för skolutveckling bedrev 2006–2008. Där pekade lärare som deltagit i utbildningen och därefter fungerat som processledare ut tre faktorer som de bedömde hade varit särskilt viktiga för hur framgångsrikt deras uppdrag hade varit – erfarenheter som det är viktigt att ta till vara för den som står i beredskap att ta på sig ett liknande uppdrag. De tre faktorerna var

- att skolans ledning gett processledaruppdraget full legitimitet, d.v.s. aktivt tagit ställning för och offentliggjort dess betydelse
- att ledningen förankrat uppdraget hos personalen och vidtagit nödvändiga åtgärder för att det skulle fungera samt
- att de kollegiala samtal som ingick i uppdraget hade hög prioritet i skolans planering och gavs regelbundet återkommande tid.

Att vara processledare innebär att ta på sig en form av ”stabsfunktion” med uppgift att biträda skolans rektor i förbättringsarbetet. Rektorn är enligt skollagen skyldig ”att särskilt verka för att utbildningen utvecklas”; att vara förändringsagent. Processledaren utför sitt arbete på rektorns uppdrag. Det är rektorn och processledaren som tillsammans planerar hur uppdraget ska utformas. En lämplig utgångspunkt för planeringen kan vara den arbetsgång för förbättringsplanering som beskrivits i fig. 14.

4.6 Ett strategiskt förhållningssätt

En professionell skola fungerar som en lärande organisation. Den präglas av en samarbetande kultur och har förmåga att ta tag i förbättringsarbete. Det gemensamma lärandet är ett naturligt inslag i lärarnas yrkesutövning. Där utvecklas professionella reflektionsprocesser i vilka man lär av sina erfarenheter. Den egna kulturen hålls under uppsikt. Vid behov görs gemensamma ansträngningar att förändra den på ett sådant sätt att den stimulerar en professionell yrkesutövning med inriktning på hög kvalitet i den pedagogiska praktiken. En sådan skola utvecklar en självförnyande förmåga.

Det är med den visionen en skolas förbättringsarbete bör planeras. För att det arbetet ska bli framgångsrikt krävs en medveten strategi och en väl fungerande

kommunikation inom hela skolan om det gemensamma uppdraget och de förbättringsåtgärder som erfordras. Förbättringsarbetets funktioner/roller behöver fördelas på ett sådant sätt att de förstärker varandra och samverkar mot gemensamma mål. Att skolans rektor har fokus på mål, metoder och resultat och har förmåga till helhetssyn och strategitänkande är viktigt för att förbättringsarbetet ska bli framgångsrikt. Lika viktigt är att det finns lärare som är beredda att ta på sig uppdrag som processledare eller liknande uppgifter inom en skolas utvecklingsarbete.

Varje skola måste utforma sin egen förbättringsstrategi. Den tar sin utgångspunkt i de verksamhetsresultat och behov av åtgärder som redovisats i skolans kvalitetsredovisning. I den beskrivs bl.a. prioriterade utvecklingsområden, planering och struktur för förbättringsarbetet, ansvarsfördelning och former för resultatredovisning. Grunddragen i denna strategi bör framgå av skolans programförklaring eller liknande dokument. Att offentliggöra en skolas förbättringsstrategi stärker synen på läraryrket som en profession med krav på kontinuerlig kvalitetsutveckling. Det bidrar till att läraryrkets anseende i samhället kan öka och att lärarna kan känna ökad yrkes stolthet – en effekt som stimulerar till en yrkesutövning med allt högre kvalitet i förhållande till nationella mål och riktlinjer. Att offentliggöra förbättringsstrategin sätter också press på att den genomförs.

Lika viktigt är naturligtvis att redovisa de kvalitetsförbättringar som arbetet leder till. Ett viktigt instrument för det är skolans årliga kvalitetsredovisning. Den ska innehålla en bedömning av i vilken utsträckning de nationella målen för utbildningen har förverkligats och en redogörelse för vilka åtgärder som planeras för att öka måluppfyllelsen. För att det ska vara möjligt för en skola att upprätta kvalitetsredovisning behöver rektorn få in underlag från verksamheten. En sådan möjlighet är att varje arbetslag gör sin egen kvalitetsredovisning (avsnitt 4.1). Den redovisningen är också värdefull som underlag för information till föräldrar och målsmän.

Det är viktigt att samtidigt hålla igång förbättringsarbetet på alla nivåer i en skola; individuellt, i arbetslag och för skolan som helhet. Att välja bort någon av dessa förbättringsnivåer är inte förenligt med samhällsuppdraget; inte heller med professionell yrkesutövning. Det gäller därför att utveckla strategier som upplevs som integrerade delar i den pedagogiska praktiken och inte som sidoordnade aktiviteter. Förbättringsarbetets mål är att leda till pedagogiska förhållningssätt och handlingsmönster som utvecklar den professionella yrkesutövningen och därmed leder till en allt högre kvalitet i verksamheten. Att hålla liv i förbättrings-

arbetet är ett gemensamt intresse såväl ur ett samhällsperspektiv, som för den enskilda skolan, dess lärare och elever.

”Att lyfta den pedagogiska praktiken” är rubriken på den här vägledningen. Vi har med den rubriksättningen velat uttrycka ambitionen att de instrument och arbetssätt som presenterats ska bidra till att förbättra verksamhetens kvalitet i förhållande till nationella mål och riktlinjer.

Genom att relatera egna erfarenheter till andras och till aktuell forskning/dokumenterad kunskap i en väl fungerande reflektionsprocess lyfts yrkesutövningen till en alltmer professionell nivå. Därmed lyfts också den pedagogiska praktiken till en allt högre nivå både i fråga om resultat och de processer som krävs för att varje elev ska ha möjlighet att nå målen.

4.7 Sammanfattning

I kap. 4 har vi beskrivit vad man bör tänka på när man sätter igång ett förbättringsarbete. Vi har talat om vikten av systematiskt tänkande, långsiktighet och samordning. Vi har också pekat på behovet av ett brett engagemang och fördelning av de uppgifter som ingår i ett hållbart kvalitetsutvecklingsarbete – allt för att skapa framförhållning och stabilitet i den pedagogiska verksamheten såväl när det gäller resultat som de processer som krävs för att varje elev ska ha möjlighet att nå målen.

Förbättringsarbetet har beskrivits ur två perspektiv; dels ”praktiknära”, individuellt eller inom ett arbetslag (avsnitt 4.2), dels lite mer omfattande på skolnivå (avsnitt 4.3–4.5). Några skarpa gränser beträffande de tankar och idéer som förts fram i respektive perspektiv finns inte. Det som beskrivits i ett perspektiv kan i olika avseenden användas också i det andra. I båda fallen, praktiknära respektive skolnivå, handlar förbättringsarbetet om den systematiska reflektionsprocess som beskrivits i avsnitt 2.2 (fig. 8, fas 0–6). I avsnitt 4.3 poängterades vikten av att precisera utgångsläget innan man sätter igång en förbättringsprocess; att göra en nulägesbeskrivning och att kartlägga skolans utvecklingshistoria inom det område man valt. Fig. 14 visar exempel på arbetsgång för förbättringsarbete.

I avsnitt 4.4 visade vi på de faser ett lite mer omfattande förbättringsarbete genomgår och att det ofta tar 5–7 år innan det nya man vill etablera slagit rot på en skola. I avsnitt 4.5 beskrevs processledaren som en del av förbättringsarbetets besättning. Där gavs också exempel på sådana förutsättningar för processledar-

uppdrag eller liknande vilka bör klargöras innan uppdraget påbörjas. Kapitlet avslutades med ett avsnitt som bl.a. beskrev vikten av att ha visioner för skolans förbättringsarbete och att upprätta en förbättringsstrategi som en del av skolans programförklaring. Allra sist poängterades vikten av att samtidigt hålla igång förbättringsarbetet på alla nivåer inom en skola.

ATT SAMTALA OM

I detta avsnitt finns några frågor att ta ställning till utifrån innehållet i kap. 4. Fråga 1–4 besvaras individuellt och fråga 5 gemensamt i processledargruppen eller liknande grupp som fått i uppdrag eller tagit på sig ansvar att initiera och/eller driva pedagogiskt förbättringsarbete. Skriv ner svaren på de individuella frågorna som underlag för det gemensamma samtalet. Du behöver inte skriva mycket – bara så mycket att dina erfarenheter och reflektioner blir tydliga för dig själv. Dokumentera det ni kommer fram till gemensamt.

INDIVIDUELLT

Läs. kap 4 och svara på följande frågor:

1. I avsnitt 4.6 betonades vikten av att samtidigt hålla igång förbättringsarbetet på alla nivåer inom en skola. Arbetslagen intar här en särställning i sin egenskap av "sambandscentral" (avsnitt 3.2). Vilka åtgärder tycker du bör och kan vidtas för att få igång arbetslagens förbättringsarbete av den pedagogiska praktiken genom en professionell reflektionsprocess (avsnitt 2.2–2.4)?
2. Avsnitt 4.1 innehåller en modell för kvalitetsredovisning från t.ex. arbetslag (fig. 12). Hur ser du på förutsättningarna för ett sådant arbetssätt? Vad tycker du själv?
3. I avsnitt 4.3 pekade vi på vikten av att precisera utgångsläget innan man sätter igång ett förbättringsarbete, d.v.s. att göra en nulägesbeskrivning och att kartlägga skolans utvecklingshistoria inom det område man valt. Hur ser du på begreppet nuläge? Vad skulle det kunna innehålla och hur kan man ta reda på det när det gäller t.ex. kunskapsutveckling, normer och värden, elevers ansvar och inflytande?
4. Att förändra den pedagogiska praktiken genom förbättringsarbete som omfattar en hel skola tar tid och kräver engagemang av många. Forskarna talar om en process som tar 5–7 år (avsnitt 4.4) i vilken flera behöver ta på sig olika roller för att säkerställa arbetet (avsnitt 4.5). Hur reagerar du på denna beskrivning? Vilka egna erfarenheter har du?

GEMENSAMT

5. Samtal om punkt 1–4
 - Delge varandra era synpunkter på frågorna
 - Diskutera vilka förbättringsåtgärder för hela skolan som ni bedömer som viktiga och vad som behöver göras för att de ska komma till stånd.
 - Diskutera vilka förbättringsåtgärder ni själva kan sätta igång
 - Gör en plan för det ni kommer fram till

Fler
frågor?

REFERENSLITTERATUR

- Alexandersson, M. (1998). Profession och reflektion. I *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet och www.lararforbundet.se.
- Alexandersson, M. (2007). Tankens krökning tillbaka mot sig själv. *Pedagogiska Magasinet* 1/07.
- Andersson, I. (2006). Lärares reflektioner över arbete och lärande. I *Lärares arbete – Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv*. Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus nr 29.
- Berg, G. (1995). *Skolkultur, lärare och skolledare* (Pedagogisk forskning i Uppsala 118). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Berg, G. (2003a). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Göteborg: Förlagshuset Gothia AB.
- Berg, G. (2003b). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Gunnar Berg och Studentlitteratur.
- Bernhardsson, U. (2007). *Reflektion, ett sätt att utvecklas på*. En studie om några lärares relation till reflektion. Examensarbete inom lärarprogrammet. Högskolan i Kalmar.
- Björk, M. & Johansson, M. (1996). Dubbellogg – ett redskap för reflektion och lärande. I Lendahls, B. & Runesson, U. (red.) *Vägar till lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2003). Skolförbättring – en skola för alla. I *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (red.) (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Brusling C. & Strömqvist, G. (red.) (2007). *Reflektion och praktik i läraryrket*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur.

- Buzan, T. (1994). *Boken om mindmaps* [sv. övers. Åke Wilsby]. Kista: Docendo läromedel.
- Carlgrén, I. & Lindblad, S. (1992). Lärarprofessionalism – lojalitet eller självständighet? *Häftet för didaktiska studier*. nr 34. Stockholm: HLS Förlag.
- Carlgrén, I. (1998). Professionalism som reflektion i lärarnas arbete. I *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet och www.lararforbundet.se
- Carr-Saunders, A.M. & Wilson, P.A. (1964). *The Professions*. London: Frank Cass & Co Ltd.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dewey, J. (1904). The relation of theory to practise in education. I Borrowman, M.L. (red.). *Teacher education in America. A documentary history*. New York: Teachers College.
- Dewey, J. (1933 [1910]). *How we think*. Buffalo, New York: Prometheus Books.
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: a review of some literatures. *Organization Studies*, Vol. 14 No.3 London: Sage Journals.
- Dysthe, O. (1995) *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Döös M. och Ohlsson J. (1996). *Pedagogik i arbetslivet – om pedagogiska ingripanden i organisationer för att främja utveckling av kompetens*. Göteborgs universitet, Utbildningsvetenskapliga fakulteten. Samverkan. Skolliv. www.ufn.gu.se.
- Egidius, H. (2006). *Termllexikon i pedagogik, skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekholm, M., & Ploug Olsen, T. (1991). *Förbättringar av skolor – nordiska lärdomar och internationell inspiration inför 2000-talet* (Vol. Nord 1991). Köpenhamn: Nordiska Ministerrådet.
- Ekholm, M. (1996). Rektor som förbättringsarbetare. I Stålhammar, B. (red.) m.fl. *Begripa ledningen*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.

- Ekholm, M. (1998). Lärare, professionalitet och yrkeskvalitet. I *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet och www.lararforbundet.se.
- Ellmin, B. (2006). *Portfolio för professionell utveckling: att leda sig själv och andra*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Ellström, P.-E. (1996a). Rutin och reflektion. I Ellström, P.-E., Gustavsson, B. & Larsson, S. Livslångt lärande. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P.-E. (1996b). *Arbete och lärande*. Stockholm: Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap.
- Ellström, P.-E. (2007). Reproduktivt och utvecklingsinriktat lärande i arbetslivet. I Ellström, P.-E. & Hultman, G. (red) *Lärande och förändring i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, J. (2001) *En fråga om frågor*. Göteborg: (Göteborgs studies in education sciences 168) Acta Univeritatis Gothoburgensis.
- Embretsen, E.-L. (2006). *Samtalskonst i praktiken*. www.lr.se; www.lararforbundet.se.
- Emsheimer, P., Hansson, H. & Koppfeldt, T. (2005). *Den svärfångade reflektionen*. Lund: Studentlitteratur.
- Engqvist, A. (2002). *Kommunikation på arbetsplatsen*. 2:a uppl. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Engqvist, A. (2002). *Förstånd och missförstånd. Samtalsmetodik för arbetslivet*. 2:a uppl. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Ericsson, G. (2001). *Arbetslagsutveckling och lärande samtal*. Karlstad: Unversitetstryckeriet ISSN 1404-9171.
- Goodson, I. F. (1999). Professionalism i reformtider. *Pedagogiska Magasinet* nr 4/99.
- Granberg, O. (2004). *Lära eller läras. Om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.

- Granberg, O. & Ohlsson, J. (2004). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Granström, K. (1998). Om svårigheter att tacka ja till professionell utveckling. I *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet och www.lararforbundet.se.
- Hammarén, M. (2005). *Skriva – en metod för reflektion*. 2:a uppl. Stockholm: Santérus Förlag.
- Handal, G. (1994). Att uppmuntra till en reflekterad praktik. *Didaktisk tidskrift*. Nr 4 1994.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Havelock, R. G. (1973). *The Change Agent's Guide to Innovation in Education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Hellberg, I. (1995). Det professionella tjänstesamhället. I Svensson, L.G. & Orban, P. (red.). *Människan i tjänstesamhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmstrand, L. & Härnsten, G. (2003). *Förutsättningar för forskningscirkel i skolan*. Myndigheten för skolutveckling. best.nr U03:005.
- Hopkins, D. (1998). Tensions in and Prospects for School Improvement. In Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (Eds.), *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Högskolan i Jönköping (2008), Akademin för skolnära forskning och utveckling. www.högskolan.net.
- Jansson, L., (2003). *Lokalt reform- och förändringsarbete inom tre skolorganisationer. Hur förändringsarbete kan gå till samt experiment med innovationsgrupper och lärande organisation*. Förvaltningshögskolan i Göteborg, Kommunforskning i Västsverige, rapport 65.
- Larsson, P. (2004). *Förändringens villkor. En studie av organisatoriskt lärande och förändring i skolan*. Stockholm: Handelshögskolan, best.nr 633.

- Larsson, P. (2004). IT som förändringskraft – i lärande organisation. *IT för skollidare on line*. Myndigheten för skolutveckling. www.skolutveckling.se.
- Larsson, S. (1996). Vardagslärande i arbetslivet. I Ellström, P-E., Gustavsson, B. & Larsson, S. *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P., Hofgaard Lycke, K. & Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2002). *Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma – en utmaning för skolan och högskolan*. Skolverket, best.nr. 02:767.
- Lindholm, Y. (2006). *Samarbete mellan högskola och skola – delrapport inom ramen för Arbetslivsinstitutets utvärdering av projektet Attraktiv Skola*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet rapport 2006:29.
- Läraryrket & Myndigheten för skolutveckling. *Lärakademier*. www.larakademier.nu.
- Läraryrket och Lärarnas Riksförbund (2001). *Lärares yrkesetik*.
- Läraryrket, Lärarnas Riksförbund och Svenska Kommunförbundet (1996). *En satsning till tvåtusen*.
- Lärarnas yrkesetiska råd. www.lararesyrkesetik.se.
- McKinsey & Company (2007), *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Mollberger Hedqvist, G. (2006). *Samtal för förståelse. Hur utvecklas yrkeskunskunde genom samtal?* Stockholm: HLS Förlag.
- Myndigheten för skolutveckling (2003). *Att granska och förbättra kvalitet*. Best.nr. U03:011.
- Myndigheten för skolutveckling (2005). *Attraktiv skola Skellefteås årsredovisning 2004*, och Nätverksträffar i Attraktiv Skola. www.skola.se.
- Myndigheten för skolutveckling (2007). *Attraktiv skola. Hur kan utveckling mot en lärande organisation främja en hälsosam arbetsplats?* www.skola.se.

Myndigheten för skolutveckling (2007). *Kvalitetsarbete i praktiken*. www.skolutveckling.se/innehall/kvalitetsarbete_ledning/kvalitetsarbete/kvalitetsarbete_i_praktiken/.

Myndigheten för skolutveckling (2007/2008). *En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. (svenska, svenska som andraspråk, matematik, bild, slöjd, musik, hem- och konsumentkunskap resp. idrott och hälsa). Stockholm: Liber Distribution.

Posner, J.P. (1989). *Fields experience methods of reflective teaching*. New York: Longman.

Reynolds, David (1998), "World Class" *School Improvement: An Analysis of the Implications of Recent International School Effectiveness and School Improvement Research for Improvement Practice*, International Handbook of Educational Change, Storbritannien.

Rodgers, C. (2007). Att definiera reflektion: John Dewey och det reflektiva tänkandet. I Brusling, C. & Strömquist, G. (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur.

Sarv, H. (1997). *Kompetens att utveckla*. Stockholm: Liber.

Scherp, H.-Å. (2003). *Att leda lärande samtal*. Karlstad: Universitetstryckeriet. ISBN 91-85019-50-X.

Senge, P. (1995). *Den femte disciplinen. Den lärande organisationens konst*. Stockholm: Nerenius & Senterius.

Skolverket (2000). *Forskning om rektor – en forskningsöversikt*. Best. nr 00:548.

Skolverket (2001). *BRUK – för kvalitetsarbete i förskola och skola*. Informationsmaterial. best.nr 01:676; www.skolverket.se.

Skolverket (2001). *Visionerna finns, men inte tiden – 46 lärare om nödvändiga och önskvärda villkor för utveckling och förändringsarbete i skolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2003). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03)*. Rapport 250–253.

- Strömqvist, G. (2007). Att föra kompetensjournal. I Brusling C. & Strömqvist G. (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, L.G. (1995). Utbildning, skola och lärare. I Svensson, L.G. & Orban, P. (red.) *Människan i tjänstesamhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Tiller, T. (1999). *Det didaktiska mötet*. Lund: Studentlitteratur.
- Tveiten, S. (2003). *Yrkesmässig handledning – mer än ord*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdep. (1994). *Utvecklingsplan för skolväsendet*. Skr 1993/94:183.
- Utbildningsdep. (1997). *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet*. Skr. 1996/97:112.
- Utbildningsdep. (1988). *Skolans utveckling och styrning*. Prop. 1988/89:4.
- Utbildningsdep. (2001). *Lärande ledare*. Rapport nr 4 i utbildningsdepartementets skriftserie.
- Utbildningsdep. (2005). *Att fånga kunnandet om lärande och undervisning. Om villkoren för skollära och lärare att ta del av systematiskt framtagen kunskap om utbildningsverksamhet*. Ds 2005:16.
- West, M., Ainscow, M. & Stanford, J. (2005), *Sustaining Improvement in Schools in Challenging Circumstances: A Study of Successful Practice, School Leadership and Management*, Vol. 25, No. 1, pp 77-93.
- Wilhelmson, L. & Döös, M. (2005). *Dialogkompetens för utveckling i arbetslivet*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Att lyfta den pedagogiska praktiken

Stödmaterialet ger fördjupade kunskaper om nödvändigheten av det professionella samtalet, hur dessa samtal bygger på den egna reflektionen samt vad som krävs för att dessa samtal ska åstadkommas. Det pedagogiska samtalet lyfts in i ett sammanhang där skolans kvalitetsarbete utgör en större helhet. Syftet med materialet är att stödja samtalsledare/processledare i deras uppdrag att planera för, genomföra och reflektera över det professionella samtalet till innehåll och form med fokus på kunskapsinnehåll, bedömning och betygssättning.

