

Skolans mötespraktik

Anette Olin

Skolans mötespraktik -

en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas
förståelse



GÖTEBORGS UNIVERSITET
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© *Anette Olin*, 2009
ISBN 978-91-7346-664-6
ISSN 0436-1121

Fotograf: Torsten Arpi

Avhandlingen finns även i fulltext på

<http://hdl.handle.net/2077/20508>

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 222
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Tryck: Geson Hylte Tryck, Göteborg, 2009

Abstract

- Title: The meeting practice of schools – a study of school development through professionals' understanding
- Language: Swedish with an English summary
- Keywords: Educational change, school development, practical knowledge, interpretation, communication, action research, critical hermeneutics
- ISBN: 978-917346-664-6

The practical work in a school and the interpretation processes of professionals form the focus of this study, the aim of which is to understand school development through the professionals' own understanding. The collaborative work conducted in meetings at a specific school form the focus of enquiry. Using an action research approach, questions are posed about 1) how the interpretation processes in the meeting-practices can be understood, and 2) in what ways those interpretation processes are of significance for processes of change ongoing at the school.

The study is carried out using an action research approach through an inquiry into my own practice as a development leader, as well as that of my colleagues. A critical hermeneutic view that draws on the work of Paul Ricoeur is used to interpret the empirical data, which consists of a logbook from my own work, recordings and minutes from teaching team and school management group-meetings, together with group interviews with all of the professionals about the development work that had taken place during the period of the study.

The results show that, even though the actions of a professional can be interpreted as a form of responsibility in action, there is nevertheless a need for interpretation, communication, and critical reflection over the consequences in practice, since consequences do not always correspond with the aims of actions. Thus, space for ongoing interpretation processes are of importance in order for professionals to be able to make well-reasoned decisions about their work. A comparison between the ways of handling a process of reform in the practice of two different teaching teams reveals that their collective interpretation processes function as a form of "critique in practice", in the sense that problematic situations and conflicts reveal aspects of the work where critical reflections collide with the rules and norms that are supposed to regulate practice. Such situations call for thorough inquiry. The analyses of the discussions and the use of the language at two meetings reveal that communication and decision-making among the professionals at the school can be characterized as conflict-ridden. Conflicts of interpretation constitute a condition which opens up the possibility for new understandings to arise.

Innehåll

FÖRORD

DEL 1. BAKGRUND

INLEDNING	15
STUDIENS AVGRÄNSNINGAR	17
SYFTE.....	19
AVHANDLINGENS DISPOSITION	20
SKOLUTVECKLING	23
ATT STYRA SKOLUTVECKLING GENOM REFORMER	24
ATT STYRA MOT LOKALT ANSVAR FÖR UTVECKLINGSARBETE GENOM REFLEKTERANDE LÄRARE	27
ATT STYRA SKOLAN MOT NATIONELLT UPPSATTA MÅL GENOM ORGANISATIONSUTVECKLING OCH LÄRARNAS PROFESSIONELLA UTVECKLING	33
Aktionsforskning.....	36
Professionell utveckling	39
Kollektivt ledarskap.....	49
Resultat- och målstyrning i skolan; exemplet Individuella utvecklingsplaner	52

DEL 2. TEORI OCH METOD

AKTIONSFORSKNING BELYST GENOM KRITISK HERMENEUTIK.....	59
KRITISK HERMENEUTIK.....	61
Tolkningsprocess som kommunikation och kritisk självförståelse	64
Tolkningsprocessens kritiska funktion	67
TIDIGARE STUDIER MED UTGÅNGSPUNKT I KRITISK HERMENEUTIK.....	69
AKTIONSFORSKNING SOM TOLKNING – ATT ERKÄNNA KUNSKAPANDE I PRAKTIKEN	73
CENTRALA BEGREPP FÖR STUDIEN.....	75
Det narrativa och mimesis.....	76
Praktiskt förnuft.....	81
Kommunikationsgemenskaper	84
FORSKNINGSPROCESS.....	91
ATT SKAPA NARRATIVER OM FÖRÄNDRING.....	96
HERMENEUTISKA FÖRKLARINGAR OCH PEDAGOGISK FÖRSTÅELSE	99
FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN	101
STUDIENS TROVÄRDIGHET OCH GILTIGHET	103
DET EMPIRISKA MATERIALET	107
Loggboken	108
Dokumenterade möten.....	109
Intervjuer.....	112
Övrigt material	114

DEL 3. RESULTAT

VILLKOR FÖR PRAKTIKEN.....	119
Björneboskolan	119
Utvecklingsarbete på skolan.....	120

De yrkesverksamma i utvecklingsarbetet.....	127
Från lärare till utvecklingsledare och aktionsforskare.....	133
FORSKNINGSBERÄTTELSE 1: UTVECKLINGSLEDARENS RESA	141
ORGANISATIONSFÖRÄNDRING OCH UTVECKLINGSLEDARENS FÖRFÖRSTÅELSE.....	141
Aktionsforskning tillsammans med en lärare	144
Nya perspektiv på undervisnings- och lärandeteorier.....	146
Förförståelse i IUP-arbetet	147
OSÄKERHET I LEDNINGSARBETE	149
IUP-arbetet i olika sammanhang.....	149
Att leda genom att ställa frågor	155
FÖRÄNDRAD STRATEGI I LEDNINGSARBETET	160
AVSLUTANDE TOLKNING: ATT VARA ANSVARIG, RÄCKER DET?.....	163
FORSKNINGSBERÄTTELSE 2: UTVECKLINGSARBETE NÄR EN REFORM MÖTER OLIKA ARBETSLAG	169
IUP-ARBETE I AE F-3; KONSTRUKTIVT UTVECKLANDE AV NYA ARBETSFORMER	169
Fokus på det egna samarbetet och elevers individuella kunskapsutveckling.....	170
IUP:s inträde i arbetslagets arbete och kommunikation.....	172
Nya arbetsformer prövas	177
IUP-ARBETE I AE 7-9; KRITISK INSTÄLLNING TILL EN FÖRESKRIVEN ARBETSFORM	180
Målstyrt arbete med fokus på elevers möjlighet att prestera.....	180
IUP:s inträde i arbetslagets arbete och kommunikation.....	182
Kritisk inställning till reformen och prövande av nya arbetsformer.....	186
AVSLUTANDE TOLKNING: ARBETSLAGENS FUNKTION – INORDNING ELLER KRITIK	189
FORSKNINGSBERÄTTELSE 3: MÖTEN – EN PLATS FÖR ATT KOMMUNICERA OCH KOMMA ÖVERENS.....	195
DET KÄMPANDE MÖTET	195
Mötesintroduktion - olika sätt att definiera ett problem	196
Vändpunkter i diskussionen	199
Från strid till problemlösning.....	200
DET SOLIDARISKA MÖTET	202
Mötesintroduktion – att utgå från liknande erfarenheter.....	202
Att skapa en kollektiv beskrivning.....	203
Att förstå som den andra	205
AVSLUTANDE TOLKNING: ARBETSLAGSDISKUSSION SOM KONFLIKTFYLLT MÖTE.....	206
RESULTATENS VÄRDE	211
DEL 4. DISKUSSION	
SKOLUTVECKLING MELLAN STYRNING OCH FRIHET	217
TOLKNINGSPROCESSER SOM ANPASSNING, FÖRNYELSE, HÄRMNING OCH KRITISK REFLEKTION	218
DEN FÖRGIVETTAGNA ENHETLIGHETEN.....	220
Inordning genom samordning.....	220
Organisatorisk likriktning.....	221
Kunskapsintressets betydelse	222
Att få praktiken att fungera.....	223
VILLKOR FÖR PRAKTISKT UTVECKLINGSARBETE SOM BEHÖVER FÖRBÄTTRAS.....	225

AVSLUTANDE REFLEKTIONER.....	231
ATT SAMMANFÖRA AKTIONSFORSKNING OCH KRITISK HERMENEUTIK	231
ATT FORSKA I EGEN PRAKTIK.....	233
STUDIENS HUVUDPOÄNGER SAMT NYA FORSKNINGSPRÅGOR.....	234
SUMMARY.....	237
REFERENSER.....	255
BILAGA	

Förord

Detta arbete har varit det roligaste jag gjort hittills i mitt liv... fast det sade jag efter lärarutbildningen och när jag hade min första klass också. Dessutom var livet på topp när våra barn kom och när jag var med och startade friskolan. Kanske är det möjligheten att få göra något nytt i livet som får mig att må bra. Att skriva en avhandling var definitivt något nytt, vilket jag nog inte trodde när jag började. Jag var ju lärare och skulle skriva om mitt och mina kollegors arbete, alltså något jag kände mig kunnig i. Men forskningsarbetet har påmint mig om hur det är att vara okunnig igen och gjort mig ödmjuk inför vad andra kan och inför den omvälvande möjligheten att lära nytt. Jag har lärt mig otroligt mycket genom detta avhandlingsarbete, och främst har det skett i samarbete med många fantastiska människor som delat med sig, lyssnat, diskuterat och ifrågasatt.

Först och främst har jag haft två handledare vid min sida som outtröttligt stöttat mig och kritiskt granskat arbetet. Olikheten mellan era perspektiv har varit min största utmaning, vilket hela tiden tvingat mig att förklara bättre, för att få acceptans. Kanske den bästa drivkraft ett avhandlingsarbete kan få. Karin Rönnerman, min huvudhandledare, du har lärt mig att sätta stopp, avgränsa, fokusera och att vara noggrann. Du har dessutom låtit mig följa dig i det mesta, vilket lärt mig om alla delar av akademiskt arbete och din omsorg om mitt doktorandliv har varit obegränsad. Silwa Claesson, min andra handledare, stöttade mig hela vägen in på forskarutbildningen och har därefter fortsatt med det, i såväl formella som informella former. Din kritiska inställning har tvingat mig att ständigt ta nya steg, framför allt i skrivandet. Ganska tidigt i arbetet fick jag kontakt med Bernt Gustavsson, som var kunnig i Ricoeurs teorier. De diskussioner och råd som jag fått av dig har varit avgörande för avhandlingens utformning. I det senare skedet har också Eva-Lena Dahl generöst bidragit med sina kunskaper, vilket hjälpt mig att utveckla studiens teoretiska inramning. I slutfasen har Lena Folkesson läst och begrundat, både språkmässigt men också innehållsligt, vilket varit en ovärderlig hjälp i färdigställandet av texten.

Denna studie hade dock aldrig blivit vad den är, utan det samarbete som jag haft med alla på den skola som i studien kallas Björneboskolan. Inger, med ditt arbetssätt har du gjort denna studie möjlig och dessutom varit ett otroligt stöd för mig genom hela processen. Så många av er på skolan har läst och brytt er, trots allt hårt arbete som jag vet att ni lägger ner på ert eget arbete. På så sätt har ni påverkat de tolkningar som studien varit helt beroende av. Tack för ert engagemang!

Även om texten är min egen är det främst genom kollektivt arbete som det varit möjligt att utveckla kunskapen och för detta avhandlingsarbete har samarbetet i ett nordiskt aktionsforskningsnätverk, som på senare tid utvidgats till ett internationellt nätverk, samt ett nordiskt allmändidaktiskt nätverk varit viktiga sammanhang, där studiens innehåll alltid kunnat ventileras. Ett flertal diskussionspartners har varit betydelsefulla och framför allt vill jag nämna Jan Nylund, Monica Nyvaller, Magnus Levinsson samt Ingrid Henning Loeb. Från just skolutvecklingsfältet har Ann Ahlberg, Elisabeth Hesslefors-Arktoft, Rolf Lander, Jon Ohlsson samt Ulf Blossing, på olika sätt och i olika sammanhang, fungerat som "bollplank" för arbetet. Att studien kunnat genomföras beror också på att det funnits medel att tillgå. Inledningsvis var det Björneboskolans inrättande av utvecklingsledartjänsten som gav de nödvändiga förutsättningar som behövdes för att komma in på forskarutbildningen. De senare åren har doktorandtjänsten finansierats av IPD. Marianne Andersson personifierar den trygghet som det inneburit att få studera vid en stor och väletablerad institution. Ett stipendium från Lärarförbundet gjorde det möjligt att sitta i Åre och skriva i lugn och ro i två veckor i slutskedet av arbetet. Min placering vid IPD, på enheten för Lärande i Vuxenliv, kunde inte vara bättre. Trevlig stämning och ett gott ledarskap av Margaretha Milsta har underlättat arbetet. Bland det viktigaste av allt är det sociala liv som också ingår i jobbet. På "vårt" rum, det vill säga tillsammans med er Lena och Inger, har allt kunnat dryftas och glädje och sorg har delats. Utan er, Anita, Ann-Sofie, Marianne och Clas, hade doktorandlivet varit mycket tråkigare! Många fler borde nämnas och för ert stöd och trevliga sällskap riktas här också ett stort tack.

Så slutligen, förstås, min familj. Min initiativrika mamma och min kloka pappa, mina underbara syskon med familjer, ni stödjer, berikar och bara finns där, hela tiden. Mina tre barn, Hannes, Jesper och Milla, ni var små när jag började och mycket har hänt sedan dess med er. Ni är min största lyx i livet och utan er hade jag nog drunknat i arbete. Men med er hjälp har min tillvaro bestått av en hälsosam pendling mellan familjeliv och jobb. Mys, idrottshallar och musikövningar, som jag nu kommer att kunna fokusera mycket bättre på! Tommy, tack för all support jag fått (tidplanen inkluderad) och för att du finns, att värma sig hos och ha roligt med. Det ska bli mer av det nu. Jag älskar er alla!

Torslanda, den 10 augusti 2009

Anette Olin

Del 1
Bakgrund

INLEDNING

Allmänna föreställningar om skolutveckling har, alltsedan begreppet uppstod på 1950-talet, bidragit till försök av skilda slag att framkalla utveckling på skolor med hjälp av speciella metoder. Skolutveckling förknippas med implementering, det vill säga idéer och metoder som uppkommer i ett sammanhang, exempelvis forskningsmässigt eller politiskt, förväntas kunna överföras och påverka det praktiska arbetet i ett annat sammanhang, i detta fall skolan. Sättet att diskutera skolutveckling, implementering och andra begrepp som har med förändring att göra, ger ofta intryck av att processerna sker på ett linjärt sätt och att de kännetecknas av enhetlighet. I denna studie är syftet att komma bakom föreställningen om skolutveckling, för att istället lyfta fram vad som sker i arbetet på en skola och ställa det i relation till utveckling och förändring.

Intresset riktas i studien alltså främst mot lärarnas och andra i skolan yrkesverksammas arbete. Handlingar, kunskap och förståelse tas som utgångspunkt för att undersöka utvecklingsprocesserna på en skola. Under lång tid har läraryrket varit ett ensamycke medan flera reformer försökt ändra på detta. Arbetet på skolor idag, är utformat så att det förutsätter ett kollektivt genomförande. Enligt läroplanen (Lpo 94) skall skolans verksamhet ”utvecklas så att den svarar mot uppställda mål” (s 7). För att så ska ske krävs att målen prövas, resultaten följs upp och nya metoder prövas, enligt läroplanen, och ett sådant arbete ska ske i ett aktivt samspel mellan alla som är inblandade i skolans arbete. För att främja samverkan har arbetet utanför klassrummet lyfts fram som viktigt och ändrat karaktär. Arbetsplatsförlagd tid sträcker sig idag till 35 timmar i veckan, vilket är en förutsättning som skapats för att de yrkesverksamma på en skola ska finnas på plats för att kunna samverka. På de flesta skolor arbetar lärarna i arbetslag. Inom ramen för det lokala skolarbetet har det skapats nya professioner vars funktioner är att genom samverkan, stödja det pedagogiska arbetet. Ett exempel är specialpedagogen som handleder och utreder i pedagogiska frågor. Andra exempel är arbetslagsledare och utvecklingsledare som innehar ledningsfunktioner på en organisatorisk mellannivå i skolor, för att stödja rektorn i det pedagogiska ledarskapet. I föreliggande avhandling är det just detta kollektiva arbete för lärare och andra yrkesverksamma, som fokuseras och

frågorna riktas mot själva praktiken – hur sker förändring och på vilket sätt kommer praktisk kunskap till uttryck? Forskare som tillfrågat lärare om deras syn på den arbetssituation som idag råder, redovisar dystra svar om att lärarna på olika sätt försöker förhålla sig till en komplex och svårbemästrad situation där de oftast inte känner att deras kunskap och intresse väger särskilt tungt (K. Falkner, 1997; Gustafsson, 1999; Hansén, 1997). Några forskare som observerat lärarnas arbete beskriver en intensifiering som innebär att lärarna befinner sig i en pressad situation (Hargreaves, 1994; Sundberg, 2005). Men det finns också forskning som visar att lärare ser exempelvis kollektiviseringen av arbetet som positivt, eftersom de menar att det bidrar till utveckling och fungerar som stöd för arbetet (Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsjö, & Rönnerman, 2004; Lindholm, 2008; Wennergren, 2007).

För egen del har jag arbetat som lärare i skolan sedan slutet av 1980-talet och därmed varit del av den förändring som skolan genomgått i och med målstyrning och decentralisering. Tillsammans med några kollegor startade jag en friskola med Freinetinriktning år 1993 och i övrigt har jag kontinuerligt varit aktiv i sådant arbete som syftat till förändring och utveckling. På friskolan har arbetslagsarbete varit en given arbetsform utifrån en Freinetpedagogisk grundsyn (jmf Freinet, 1975). En kooperativ inriktning har bidragit till att arbetets organisering ständigt varit en aktuell fråga på skolan, för att möjliggöra delaktighet. När jag 2003 påbörjade mina forskarstudier var intresset för skolutveckling redan väl etablerat för min del på ett praktiskt plan. Jag såg också en möjlighet att bidra med kunskap till skolutvecklingsfältet, genom att utgå från vår situation på skolan och skapa förståelse för vad skolutveckling innebar för oss och hur det genomfördes. Detta avhandlingsarbete kan alltså sägas ta avstamp i en speciell praktik, på en viss skola, för att därifrån ge en bild av hur skolutvecklingsarbete gestaltar sig. Det är mot bakgrund av de reformer som politiskt initierats och som inriktats mot att styra lärarna till att arbeta kollektivt för utveckling mot de nationella målen, som beskrivningarna av lokalt skolutvecklingsarbete i denna studie ska förstås. Det tycks finnas ett glapp mellan vad som förväntas av lärare ifråga om utvecklingsarbete och hur lärarna själva ser på saken. Med studien avses därför en undersökning om hur arbetet gestaltar sig för lärarna och andra yrkesverksamma på en skola idag. Ytterligare en avsikt är att utveckla ett perspektiv som kan begripliggöra det som sker i den pedagogiska praktiken för utomstående.

Studiens avgränsningar

Ett antal avgränsningar är gjorda för studiens genomförande. Inledningsvis är det inom ramen för ett forskningsfält om skolutveckling som studien bedrivits och mer specifikt inom ramen för aktionsforskning. Skolutvecklingsfältet är ett forskningsområde som utvecklats nära kopplat till den period som förknippas med stora reformer på skolans område, från 1950-talet och framåt (Carlgren & Hörnqvist, 1999). Grundskolereformens genomförande på 1960-talet i Sverige var en stor händelse som kännetecknades av ett modernt tänkande, något som också ligger till grund för hela skolutvecklingsfältet. Det handlade om att genomföra ett enhetligt system för alla elever som skulle garantera likvärdighet över hela landet (Lindensjö & Lundgren, 2000). Därefter har modellerna för hur skolutveckling ska kunna frammanas från styrningshåll avlöst varandra, vilket också genererat olika typ av skolutvecklingsforskning under den period som nämns ovan. Aktionsforskning är en typ av skolutvecklingsforskning vars rötter kan spåras till 1940-talets USA. Då förväntades studiet av och med underprivilegierade grupper i samhället, exempelvis indianerna, leda till ökat kunnande hos dessa människor och därmed emancipation eller frigörelse som kunde hjälpa dem att förändra sin egen situation (Hansson, 2003). Idag är aktionsforskning en rörelse med många forskningsmässiga inriktningar som har det gemensamt att handling och förändring fokuseras, samt att människors deltagande i själva forskningsprocessen lyfts fram som en viktig dimension i kunskapandet (Reason & Bradbury, 2001). För studiens del har aktionsforskning varit den forskningsmässiga inramning inom vilken arbetet tagit form. I aktionsforskning har jag funnit stöd för att arbeta med och samtidigt studera skolutveckling genom den praktik som jag själv varit delaktig i, som lärare och utvecklingsledare, tillsammans med mina kollegor på en viss skola.

Ytterligare en avgränsning har att göra med mot *vad* intresset riktats gällande utvecklingsarbetet i praktiken. Det är främst den praktik som visar sig i de formella, men också till viss del de informella, mötesarenorna för lärare och andra yrkesverksamma som studeras. På dessa arenor möts de för att tillsammans diskutera arbetets genomförande, och denna praktik benämns här *skolans mötespraktik*. Det arbete som diskuteras, genomförs sedan i vad som kan kallas klassrumspraktiken. Mötespraktiken är alltså den praktik som studeras här, för att utröna på vilket sätt den är betydelsefull i det utvecklingsarbete som försiggår på en skola. Genom att intressera sig för mötespraktiken fokuseras just samarbetet mellan lärare och andra yrkesverksamma, som tidigare nämnts, samt hur denna samverkan tar sig uttryck. Därmed är det inte i första hand innehållet i

lärarnas arbete som undersöks, utan snarare på vilket sätt ett innehåll förhandlas fram. Om intresset hade varit det förstnämnda skulle ett didaktiskt perspektiv ha kunnat komma ifråga. Ur ett läroplansteoretiskt perspektiv kan exempelvis relationen mellan praktik och policy studeras utifrån ett intresse för hur ett visst innehåll hanteras på dessa skilda nivåer (jmf Håkansson, 2006). I föreliggande studie är det istället förhandling, kollektivt arbete, samarbetets funktion samt till viss del hur en ledningspraktik på mellannivå tar sig uttryck som är av intresse. Kunskapsintresset riktas därmed mot själva arbetsprocesserna, medan innehållet i det arbete som studeras inte är av huvudsakligt intresse. Hargreaves, Lieberman, Fullan & Hopkins (2005) påpekar att skolutvecklingsfältet angränsar till två andra forskningsområden varav ett är det engelska 'curriculum'-fältet, där intresse riktas mot innehållet i skolarbetet, och det andra är det skoladministrativa fältet. Inom det senare studeras bland annat frågor gällande kollektiva arbetsprocesser samt utbildningsledarskap, vilket alltså inbegriper sådana frågeställningar som studien riktas mot. Studiens resultat ska därmed ses som ett bidrag till ett skolutvecklings-/skoladministrativt forskningsfält.

Avslutningsvis gäller avgränsningen *hur* skolutveckling studeras. Flera teoretiska perspektiv är möjliga och skulle kunna ge intressanta resultat. Utifrån organisationsteoretiska utgångspunkter kan exempelvis den lokala styrningens effekter för verksamheten (jmf Berg & Wallin, 1982) eller lärande i relation till organisering (jmf Ohlsson, 2004) studeras. Institutionell teori fokuserar bland annat hur yttre påverkan kan leda till förändring (jmf Berg, 2003; Wallin, 2002) medan nyinstitutionell teori betonar hur värden skapas av de yrkesverksamma själva, vilka inte nödvändigtvis är stabila men inflytelserika (jmf Czarniawska, 1998). Aktivitetsteoretiskt studeras mekanismer i skolutveckling för att förklara hur relationen ser ut mellan lokal och systemvid förändring (jmf Engeström, 2008) och ur ett sociokulturellt, kommunikativt perspektiv fokuseras lärande och kommunikation i form av mönster som uppstår i kollektiv varaktig verksamhet (jmf Säljö, 2000). Alla dessa perspektiv är samhällsvetenskapliga och syftar till att synliggöra mönster samt att bidra med förklaringar till hur fenomen i samhället ska förstås. Drivkraften för min del har dock varit att hitta ett perspektiv som kan förklara det som sker utifrån hur de yrkesverksamma genomför och själva förstår sitt arbete. För detta har humanvetenskapen i form av hermeneutik, och då särskilt den kritiska hermeneutiken, visat sig ha resurser som kan användas. Hermeneutik fokuserar tolkningsprocesser och förståelse, framför allt utifrån existentiella utgångspunkter (Selander & Ödman, 2004). Bättre eller ny förståelse för de aspekter som studeras är i hermeneutiskt forskningsarbetet vad som

eftersträvas. Aktionsforskningstraditionen innebär en förväntan om möjlig emancipation, det vill säga att kunskap ska kunna leda till förbättring i praktiken, vilket gör att förståelse som kunskapsintresse inte är nog. För att överskrida den förståelse som de yrkesverksamma själva har, krävs också någon form av kritiskt perspektiv. Den kritiska hermeneutiken, med referens till Paul Ricoeur, tillhandahåller de teoretiska verktyg, i form av teoretiska utgångspunkter samt begrepp, som behövs för att åstadkomma detta.

Syfte

Det är alltså tolkningsprocesser i utvecklingsarbetet på en skola som är av intresse i föreliggande studie om skolutveckling. I styrdokument (Lpo 94) lyfts lärarnas och ledningens roll i utvecklingsarbetet fram och samverkan lärare emellan beskrivs där som betydelsefullt i skolans utvecklingsarbete mot målen. I studien fokuseras den formella, mellanliggande nivå på skolor där lärare och andra yrkesverksamma möts, när inte eleverna är närvarande. Den benämns här för skolans mötespraktik, för att skiljas från klassrumspraktiken. I mötespraktiken pågår dels ledning av skolans pedagogiska utvecklingsarbete och dels förändrande och samordnande processer, såsom pedagogiska diskussioner och förhandlingar om hur det pedagogiska arbetet ska genomföras. I studien synliggörs de tolkningsprocesser som äger rum i en sådan praktik samt vilken betydelse dessa processer har för förändrings- och utvecklingsarbetet på skolan.

Syftet är att bidra till förståelse för vad skolutveckling är, då utgångspunkt tas i det praktiska arbetet på en skola och hur de yrkesverksamma själva talar och skriver om och i arbetet. I denna aktionsforskningsstudie, studerar jag som forskare min egen och mina kollegors praktik. Analys- och tolkningsarbetet tar sin utgångspunkt i hermeneutik, främst genom begrepp som används för att förstå och förklara vad som sker i det samarbete och den kommunikation som pågår mellan lärarna på skolan. I studien har dels det arbete som jag själv utförde i egenskap av utvecklingsledare på skolan studerats, och dels det arbete som mina kollegor bedrev, främst genom diskussioner på möten i sina respektive arbetslag. Följande frågeställningar specificerar studiens kunskapsintresse:

1. Hur kan de tolkningsprocesser beskrivas som en verksam (jag själv) deltar i och omges av? Vilket handlande leder förståelsen till och hur kan den verksammas (mitt) tolkande och handlande relateras till förändringar som har med skolans utvecklingsarbete att göra?

2. Hur kan tolkningsprocesser i arbetslagen beskrivas? Vilken funktion och betydelse har dessa tolkningsprocesser i skolans förändringsarbete?
3. Hur kan tolkningsprocesser beskrivas i lärarna diskussioner? Hur används språket och vilken funktion har kommunikationen, när avsikten är att komma överens om hur arbetet ska genomföras framöver?

Avhandlingens disposition

Bakgrunden består av inledning och forskningsgenomgång. I inledningen anges att intresset i studien är att studera skolutveckling genom de yrkesverksammas förståelse, för att därigenom komma bakom föreställningen om skolutveckling. Samverkan mellan alla som arbetar i skolan för att uppnå läroplansmålen anges som en föreskriven arbetsform i dagens skola, som motiverar relevansen av att studera samarbete och diskussioner på formella, och till viss del informella mötesarenor, det vill säga i skolans mötespraktik. Forskningsarbetets förutsättningar utifrån min egen situation nämns och avgränsningar redovisas för att tydliggöra vad som studeras. Inledningen avslutas med syfte och disposition. Forskningsgenomgången behandlar forsknings- och utvecklingsfältet skolutveckling. En kortfattad genomgång av internationell och nationell forskningslitteratur presenteras, för att skapa förståelse för vilka drivkrafter som historiskt påverkat forskningen och skolpraktiken samt hur fältet utvecklats. Skolutvecklingsfältet beskrivs i tre historiska perioder som innefattas i de cirka 60 år som passerat från 1950-tal fram till studiens genomförande. Särskild vikt läggs vid att gå igenom sådan forskning som är relevant för föreliggande arbete. Det handlar om aktionsforskning, professionell utveckling, kollektivt ledarskap samt ett exempel på hur mål- och resultatstyrningen tar sig uttryck i dagens skolor genom reformen Individuella utvecklingsplaner (IUP).

Teori- och metoddelen består dels av en teoretisk del om det hermeneutiska perspektiv som använts i arbetet och dels en beskrivande del om forskningsprocessen. Det hermeneutiska perspektivet utgår främst från Ricoeurs kritiska hermeneutik. En viktig aspekt är att förstå hur Ricoeur menar att det hermeneutiska kunskapsintresset att förstå och det kritiska intresset att avslöja det som är 'förvridet' kan förenas, genom en dialektisk rörelse mellan förståelse och förklaring. Tolkningsprocesser beskrivs utifrån Ricoeurs perspektiv. För att analysera tolkningsprocesserna i det empiriska materialet används främst följande begrepp, nämligen mimesis och det narrativa, det praktiska förnuftet samt kommunikationsgemenskaper, och dessa diskuteras i relation till föreliggande studie. Kapitlet om forskningsprocessen inleds med en beskrivning av min

tolkningsprocess, som forskare och pedagogisk praktiker. Hur Ricoeurs teori om det narrativa omvandlats till en metod för att beskriva förändring i form av forskningsberättelser beskrivs. Därefter följer en utredning om hur det kritiskt hermeneutiska perspektivet bidrar med förklaringar i denna skolutvecklingsstudie. Forskningsetiska överväganden redogörs för och på vilka sätt dessa varit betydelsefulla för hur studien efterhand planerats och genomförts. Frågan om trovärdighet och giltighet avser att behandla huruvida studien genomförts på ett sådant sätt, att studiens frågor kunnat besvaras utifrån de teoretiska perspektiv som valts. Avslutningsvis följer en redogörelse för det empiriska materialet och hur det hanterats.

Resultatdelen inleds med ett kapitel om vilka villkor för praktiken som varit gällande, främst genom en beskrivning av den skola som studerats. Eftersom det är skolutvecklingsarbetet som är av intresse redogörs för vilket utvecklingsarbete som de yrkesverksamma själva angett som viktigt på Björneboskolan. Förutsättningar som de yrkesverksamma kan tänkas vara påverkade av diskuteras, såsom lärarutbildningar, rådande lärandesyn och det specialpedagogiska perspektivet. Särskild vikt läggs vid att beskriva min egen situation som lärare, utvecklingsledare och aktionsforskare, eftersom dessa roller varit betydelsefulla för hur resultatet kunnat skapas.

Det huvudsakliga resultatet består av tre kapitel, som utformats som vad som här kallas forskningsberättelser. Den första berättelsen handlar om mitt arbete som utvecklingsledare och hur min förståelse för arbetet förändras efterhand i möten med andra i flera olika sammanhang, både på skolan och på universitetet. I en avslutande tolkning utreds vilken betydelse utvecklingsledarens handlande får, i ett större pedagogiskt sammanhang på skolan. Möjligheten att agera ansvarigt fokuseras. Den andra berättelsen handlar om två arbetslag och deras utveckling av arbetet med IUP under den aktuella period som studerats. De båda arbetslagen anger helt olika inställningar till arbetet när de i efterhand intervjuas, och undersökningen syftar till att förklara varför. I den avslutande tolkningen fokuseras vilken funktion de kollektiva tolkningsprocesserna i arbetslagen har, i förhållande till utvecklingsarbetet på skolan. Den tredje berättelsen är en beskrivning och analys av diskussionerna som företas på två möten, där ett nytt arbetssätt presenteras av två klasslärare. De båda klasslärarna vill att alla lärare ska arbeta på ett liknande sätt med eleverna i deras klass. Undersökningen syftar till att förklara hur den kollektiva förståelsen förändras genom diskussionen, som utvecklas på olika sätt i dessa båda möten. I den avslutande tolkningen utreds

karaktären av lärarnas diskussioner, dess funktion samt vilka språkliga strategier som används för att komma överens. I dessa tre forskningsberättelser är strukturen uppbyggd på liknande sätt. Den första delen är en narrativ som syftar till att, utifrån det empiriska materialet, presentera det som sker i praktiken, såsom de yrkesverksamma ger uttryck för arbetet, det vill säga som en sammanhängande berättelse där tolkningsprocesser och förändringar tolkade genom de yrkesverksammas förståelse framträder. Den andra delen är en fördjupad tolkning med hjälp av Ricoeurs begrepp av det som visar sig i berättelsen. Fokus i denna del är att skapa en bättre förståelse för det fenomen som beskrivits i den första delen, genom att förklara vissa företeelser med hjälp av det kritiskt hermeneutiska perspektivet.

I diskussionen poängteras tolknings- och utvecklingsprocessernas konfliktfyllda karaktär samt kritiska funktion, genom att lyfta fram det praktiska arbetets position mellan styrning och frihet. Tolkningsprocesserna beskrivs, med utgångspunkt i studiens resultat, som anpassning och förnyelse, härmning och kritisk reflektion. Mot en gängse föreställning om skolutvecklingsprocesser som kännetecknas av enhetlighet och samtycke ställs studiens resultat, med betoning på processernas konfliktfyllda karaktär och en dialektisk pendling mellan olika ståndpunkter. Vissa villkor för utvecklingsarbete som skulle kunna förbättras, lyfts fram och diskuteras. I ett avslutande självreflexivt kapitel diskuteras studiens teoretiska inramning samt forskningsarbetets genomförande, och några förslag på fortsatt, möjligt forskningsarbete anges.

SKOLUTVECKLING

Att arbeta som lärare har alltid inneburit att på olika sätt handskas med såväl förändring som kontinuitet inom yrket (Hargreaves m fl, 2005, s vii). Alltsedan Comenius verk *Didacta Magna* på 1600-talet, som presenteras som den stora undervisningsläran, kan vi följa hur olika råd till lärare uppkommer för att hjälpa dem att åstadkomma den bästa undervisningen (Kroksmark, 1989). Med det moderna samhället institutionaliseras undervisningen och samhällets förmåga att styra lärandet, eller bildningen, via utbildningssystemet blir av intresse (Slagstad, 2003). Därmed uppstår en speciell situation då lärarna börjar betraktas som utförare av ett visst uppdrag som åläggs dem centralt ifrån. Det är i denna situation som skolutveckling uppstår. Runt 1950-talet börjar ett särskilt forsknings- och utvecklingsfält om skolutveckling att ta form. Den moderna, tekniskt rationella idén om att det går att styra skolans utveckling centralt ifrån, utifrån vetenskapligt framtagna metoder, ligger till grund för att området börjar utvecklas. Lärarna blir ur forskningssynpunkt av intresse som utförare av det som politiskt och nationellt beslutas för skolan. De skolutvecklingsmodeller som legat till grund för hur skolan därefter styrts har innefattat olika uppfattningar om vilken roll lärarna bör spela i forsknings- och utvecklingsarbetet. Under den 60-årsperiod som förflutit i skolutvecklingsfältets historia har forskningen om och styrningen av skolans utvecklingsarbete genomgått förändringar som speglar olika perspektiv på lärarnas roll och deras kunskap.

I föreliggande kapitel ges en sammanfattande beskrivning av den forskning som bedrivits inom skolutvecklingsområdet samt en del mer fördjupade nedslag i sådant som har relevans för det som studeras här. Forskning om skolutveckling är alltså nära sammanbundet med den styrning av skolan som politiskt utförs och beskrivningen av skolutvecklingsforskning måste därmed kopplas till en beskrivning av hur styrningen förändrats. Därför väljer jag att benämna dessa båda områden, det vill säga forskning och styrning, gemensamt som skolutvecklingsfältet. Skolutvecklingsfältet presenteras här i form av tre perioder. Beskrivning utifrån periodisering av skolutvecklingsfältet har tidigare utvecklats

av svenska forskare (jmf Andersson, 1996a; Carlgren, 1986; Carlgren & Hörnqvist, 1999; Lundgren, 1986; Rönnerman, 1998). Dessa beskrivningar har behandlat skolutveckling fram till mitten av 1990-talet. Föreliggande studie fokuserar utvecklingsarbete på en skola under 2000-talet. Beskrivningen tar därför sin utgångspunkt i tidigare forskning och bidrar med en fortsatt historieskrivning. Tre perioder kan då urskiljas genom att ange den styrning som varit rådande under respektive tidsperiod:

- I den första perioden (ca 1950-1960) styrs skolutveckling genom reformer
- I den andra perioden (ca 1970-1990) styrs arbetet mot lokalt ansvar för utveckling genom reflekterande lärare
- I den tredje perioden (ca 1990-idag) styrs skolan mot nationellt uppsatta mål genom organisationsutveckling och lärarnas professionella utveckling

Styrningen av skolan bygger på underliggande antaganden om hur utveckling kan åstadkommas. Varje period utvecklar sina tankemodeller för hur utvecklingsarbete ska stödjas, iscensättas och studeras. Styrningen leder till att förutsättningar för viss typ av skolutvecklingsforskning skapas. Det är exempelvis främst under den tredje perioden som aktionsforskningsstudier kommit att utvecklas inom utbildningsfältet. Det kan bland annat förklaras med att tilldelningen av resurser villkorats, för att utveckla ett samarbete mellan universitet och skolor (Rönnerman, Moksnes Furu & Salo, 2008, s 30-32; jmf SOU, 1999:63). På så vis har den aktionsforskningstradition som finns på universitetet genom olika samarbetsprojekt fått spridning inom utbildningsväsendet, som en modell för kompetensutveckling. Föreliggande studie är exempel på ett sådant projekt.

För de två första skolutvecklingsperioderna beskrivs nedan översiktligt vad forskningen riktat sitt intresse mot och hur rådande skolutvecklingsmodell gestaltat sig, medan den tredje och senaste perioden beskrivs mer ingående.

Att styra skolutveckling genom reformer

Efterkrigstidens turbulenta politiska, sociala, ekonomiska och kulturella situation är den tid då ”a self-conscious field of study of educational change¹” (Lieberman,

¹ Skolutveckling kan översättas på flera sätt till engelska. Det internationella begreppet ’educational change’ framstår som det övergripande begrepp/fält under vilket andra begrepp, som exempelvis ’school improvement’ och ’school effectiveness’, sorteras. I Sverige har skolutvecklingsbegreppet samma status som ’educational change’, som beteckning på ett forskningsfält under vilket flera andra

2005, s 1) uppstår, enligt amerikansk historieskrivning. Det ”kalla kriget” mot Sovjetunionen var en faktor som satte frågan om skolors utveckling högt på allmänhetens agenda. Problemet med att förbättra skolsystemet under 1950- och 1960-talen behandlades som en fråga om att utveckla material och undervisningspraktiker som skulle förbättra elevernas lärande (Lieberman, 2005, s 2). Jämlikhet för alla medborgare var också en fråga som skulle lösas genom att stora utbildningsprogram initierades och bekostades federalt och statligt. Tron var stark på att utbildningsreformer och statliga satsningar skulle generera en positiv samhällsutveckling.

Ur svenskt perspektiv förläggs skolutvecklingsforskningens ursprung till 1950- och 1960-talen när skolforskningen etableras och expanderar (Carlgren & Hörnqvist, 1999, s 8). En strävan är att förändra det dualistiska skolsystemet, ett arv från det europeiskt feodala samhällssystemet, och att skapa ett rättvisare skolsystem (Dalin, 1994, s 10). På en organiseringsnivå är ett enhetligt skolsystem ett mål. Ett annat mål är att utveckla undervisningsmetoder som ska garantera att alla elever får en likvärdig utbildning. För att åstadkomma detta genomförs omfattande reformer som bygger på den moderna idén om att ”nyttja vetenskap för att bygga samhället” (Lindensjö & Lundgren, 2000, s 61). Ett exempel på hur man genom central styrning tänkte sig att forskning och skolutveckling skulle kopplas samman var att kompetensutvecklingen för lärare organiserades från statligt håll för första gången i mitten på 1900-talet (Andersson, 1996a, s 22). Den övergripande organisationen lades på en myndighet, nämligen Skolöverstyrelsen (SÖ). SÖ hade stort mandat och inflytande såväl över styrningen av utvecklingsarbete som över forskningen. Under 1950-talet initierades en försöksverksamhet som innebar att lärarna skulle utveckla nya sätt att bedriva undervisning på grundat i allmänna psykologiska antaganden och forskarna skulle pröva arbetet som hypoteser (Carlgren & Hörnqvist, 1999). Under 1960-talet inrättades kommunalt ledda pedagogiska utvecklingsblock (PU-block). ”Inom ramen för PU-blocken utvecklades arbetsformer och lösningar som låg i linje med reformintentionerna.” (Carlgren & Hörnqvist, 1999, s 10). På SÖ inrättades en enhet för pedagogiskt utvecklingsarbete. Forsknings- och utvecklingsarbete genomfördes i enlighet med ”den så kallade FoU-modellen (forskning; utvecklingsarbete; spridning; tillämpning i praktiskt arbete)” (Lindblad, 1994, s 87).

forskningsfält kan sorteras, och därmed använder jag här skolutveckling synonymt med det internationella begreppet 'educational change'.

De stora reformsatsningar som genomfördes i Sverige under denna period och som bland annat innefattar sjuöskolan år 1962, gav upphov till en omfattande utbildningsforskning som kom att få internationellt genomslag (Lindensjö & Lundgren, 2000, s 61). Forskning om differentieringsfrågan ledde till att en teoretisk modell formulerades, den så kallade ramfaktorteori (jmf Dahllöf, 1967). Med hjälp av ramfaktorteori studeras relationer mellan undervisningens rammar, process och resultat. Teorin användes som ett verktyg i utbildningsplaneringen samt som en teori för att förstå 1980- och 1990-talets skolreformer, enligt Lundgren (1999). Ramfaktorteori faller inom ramen för en viss forskningsinriktning som av Fink & Stoll (2005) benämns 'restructuring', eller reformperspektivet. Utgångspunkten är att reformer fungerar som verktyg för skolutveckling (s 28). För att förändra undervisning designas exempelvis en centraliserad läroplan som kombineras med någon form av kontrollsystem. Argument för denna logik presenteras av Elmore (1995); strukturer är synliga och formbara; det är enklare att förändra strukturer än andra aspekter av skolan; strukturella förändringar kan frambringa nya sätt att lära och undervisa. Ett flertal svenska skolutvecklingsforskare arbetar med institutionell teori, då exempelvis möjligheten att förändra värdegrunden inom skola med hjälp av reformering granskas (jmf t ex Berg 2003; Lindblad, 1994; Lundgren, 1999; Wallin, 2002). Andra frågor av intresse för den kritiska reformforskningen idag är hur utökandet av kontrollsystem i skolsystemet fungerar (jmf t ex Forsberg & Wallin, 2006b; Lander & Ekholm, 2005; Lander & Granström, 2000). Att reformer inte nödvändigtvis är nog för att åstadkomma önskad förändring framhålls av flera forskare inom fältet (Elmore, 1995; Hargreaves, 1994; Lindblad & Popkewitz, 2004).

I England var utvecklingen liknande den svenska under 1960-talet med utvecklingen av ett enhetssystem inom skolan (Hopkins, Ainscow & West, 1994, s 2). Förändring förväntades ske med hjälp av reformer; uppifrån och ner. Under 1960- och 1970-tal handlade skolutveckling om "working with new curriculum materials prepared by national or local agencies" (s 4). En aktionsforsknings-tradition, den så kallade "Teacher-as-researcher"-rörelsen, växte fram som en motrörelse under 1960-talet (jmf Elliott, 1991; Stenhouse, 1975). Vissa lärare upplevde en frustration över att behöva undervisa utifrån den akademiska, ämnesuppdelade traditionen som i förlängningen bidrog till att många elever inte lyckades få någon examen. En 'curriculum'-reform underifrån, det vill säga från lärarna, sattes igång. Det upprättades utvecklingsprojekt som genomfördes i

samarbete med och med stöttning av forskare från universiteten. På denna grund har engelsk aktionsforskning utvecklats vidare.

I USA genomfördes utvärderingar av de stora utbildningssatsningar som reformpolitiken under 1950- och 1960-talet lett till. Viktiga insikter uppstod när dessa program utvärderades:

It was the evaluation of these efforts, yielding information on how schools used the money and how the programs for change actually made their way into school practice, that began to reveal the complexity of schools as social organizations and the enormous difficulties that were involved in trying to change them. (Lieberman, 2005, s 3)

En av de första utvärderingarna (Coleman, 1961) presenterade resultat som visade att det var familjernas ekonomiska bakgrund som var mest betydelsefull för elevernas möjlighet att lyckas i skolan. Tron på att stora ekonomiska investeringar i förnyande utbildningsprogram skulle lösa problem som exempelvis fattigdom, började därmed omvärderas. I Sverige fick den forskning som bedrevs i USA genomslag under 1960-talet genom att Colemans undersökningsinstrument användes i studier vid pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet (jmf Andersson & Wallin, 1971; Ekholm, 1971). I dessa studier uppmärksammades förekomsten av ungdomskulturer i bland annat skolmiljön samt dynamiken mellan de vuxnas arbetsklimat och ungdomars sociala utveckling i skolan. I en forskningsgenomgång som genomfördes i USA konstaterar Paulston (1976) att de underliggande antaganden som forskare har om skolutveckling påverkar forskningens genomförande och resultat när det gäller utbildningsreformer. Två grundläggande "social-change paradigms" kunde urskiljas, nämligen "the equilibrium and the conflict" (sid vi). Inom den förra kan teorier om evolution, struktur/funktion samt systemteori inordnas och i den senare Marxistisk teori, 'cultural revival'- samt anarkistisk teori. I USA liksom i andra länder innebar de nya insikterna att nya typer av frågeställningar och studier började utvecklas.

Att styra mot lokalt ansvar för utvecklingsarbete genom reflekterande lärare

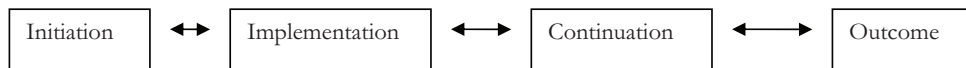
Under 1970-talet intresserade forskare sig för skolutveckling såsom den tog sig uttryck i skolor. Klassiska studier är till exempel Lorties (1975) sociologiska studie om lärare samt Sarasons (1971) studie om skolkultur. Lorties studie upp-

märksammade lärares komplexa värld och lärares upplevelse av den osäkerhet som arbetet innebar. Lärararbetet beskrevs som ett ensamarbete. I efterföljande arbeten påpekar Lortie (2005) att lärares arbetssituation idag knappast är jämförbar med den bild som han skildrade på 1970-talet. Förhållandena har förändrats och lärararbetet ser idag annorlunda ut. Sarason (1971) tog fasta på ”behavioral and programmatic regularities” (sid 5) på skolor och utvecklade begreppet skolkultur. Han menade att kunskap om och respekt för lärarnas arbete måste utvecklas om förändring skulle vara möjlig att åstadkomma. I Sverige har skolkulturbegreppet fått spridning främst via Bergs arbeten (1994, 2003).

I England beskrivs den fas i skolutvecklingsforskningens historia som följer på reformperioden som ”*documenting failure – the failure of the curriculum reform movement to affect practice*” (Hopkins m fl, 1994, s 23). Insikter från forskningen tydliggjorde att top-down strategier inte fungerar som det var tänkt, att lärare behöver fortbildning för att utveckla nya kunskaper och kompetenser och att implementering inte sker spontant som ett resultat av statliga direktiv. De positiva förändringsorden, exempelvis utveckling, förändring och förbättring, fick åtskilda innebörder:

Change and improvement are not necessarily synonymous. Although it is true that external pressure is often the cause, or at least the impetus, for most educational change, this is not to imply that such changes are always desirable. Indeed, in our opinion, some externally imposed change should be resisted, or at least adapted to the school’s own purpose. (Hopkins m fl, 1994, s 12)

Forskningsarbetet skapade en kunskapsbas om förändring och utveckling som framför allt tillskrivs Michel Fullans arbete. Han beskriver förändringsprocesser enligt följande:



(Fullan & Stiegelbauer, 1991, s 48)

Andra etiketteringar används för de olika faserna, beroende på vilket perspektiv forskningen utgår från, men Fullan menar att en överensstämmelse utvecklats bland forskare om att faserna existerar i en förändringsprocess. Till detta läggs en insikt om att förändringsprocesser sker på flera nivåer och att det inte finns något ett-till-ett förhållande mellan vad som sker på olika nivåer. De olika nivåerna beskrivs som lokal nivå, vilken innefattar lärare, rektorer, studenter,

administratörer och föräldrar, samt en regional och nationell nivå, vilken innefattar regering, lärarutbildning och den professionella utvecklingen inom fältet (Fullan & Stiegelbauer, 1991).

Efter denna fas i England uppstod en ny, från slutet av 1970-talet till mitten på 1980-talet, som Hopkins m fl (1994) beskriver som ”a period of *success*” (s 23). Under denna period publicerades de första ’school effectiveness’-studierna och några stora ’school improvement’-studier genomfördes. Fink & Stoll (2005) beskriver dessa perspektiv som olika inriktningar som finns inom skol-utvecklingsfältet idag. Det handlar om forskning som på olika sätt tar sig an frågan om hur skolans verksamhet ska kunna förändras i enlighet med de reformer som samhället initierar på skolans område. Fink & Stoll (2005, s 37) menar att denna forskning fortfarande utgår från den moderna idén om att händelseförlopp är möjliga att styra och påverka i önskad riktning genom olika utvecklingsinsatser.

Forskning inom ’school effectiveness’ är ett svar på den forskning (främst Coleman-rapporten) som bedrevs på 1960-talet som menade att elevernas bakgrund spelade störst roll i förhållande till deras prestationer i skolan. Frågan som forskningen vill besvara är om skolor gör någon skillnad i relation till elevernas socioekonomiska bakgrund och i så fall vilka kriterier som behöver uppfyllas för att så ska vara fallet (Fink & Stoll, 2005, s 22). Forskningen tar sig an aspekter som lärares förhållningssätt och elevers prestationer i relation till uppsatta mål. Inom svensk skolutvecklingsforskning har en viss strategi för pedagogisk förändring (PESOK) legat till grund för den skoleffektivitetsforskning som bedrivits (jmf Grosin, 2003). Förkortningen PESOK syftar på intresset för Pedagogiskt och Socialt Klimat i skolor, vilket, enligt forskningsperspektivet, ses som en frukt av värderingar och normer hos lärare och ledning, vilket kommer till uttryck i handlingsmönster på en skola (s 141). I undersökningar av ”framgångsrika” skolor, det vill säga skolor där eleverna presterar högt, fokuseras egenskaper på skolorna som kan relateras till det pedagogiska och sociala klimatet.

Inom ’school improvement’-fältet är utvecklingen av skolans verksamhet i fokus och lärarnas betydelse och engagemang betonas (Fink & Stoll, 2005). Hopkins (2005) beskriver ’school improvement’ som ”a distinct approach to educational change that enhances the students outcomes *as well as* strengthening the school’s capacity for managing change” (s 2-3). Blossing (2000, 2008) är en svensk

forskare som arbetar inom fältet med begrepp som skolförbättring, skolkultur, ledarskap och organisation. Sedan början av 1990-talet har 'school effectiveness'- och 'school improvement'-rörelserna närmast sig varandra (Hopkins & Reynolds, 2001, s 460). I förhållande till kritiken att forskningen vilar på en modernistisk rationell tankefigur, menar flera forskare att en utveckling skett inom dessa forskningsfält (Hopkins, 2005; Teddlie & Reynolds, 2000). Fokus är inte längre att förmedla en "best practice" utan att "give knowledge bases about good practice without disabling teachers from generating knowledge themselves" (Hopkins & Reynolds, 2001, s 473).

Parallellt med skolutvecklingsforskningen har annan forskning bedrivits som haft betydelse för utvecklingen inom skolutvecklingsfältet, i synnerhet gällande hur perspektiven på lärarnas kunskap förändrats. Den europeiska så kallade 'Teacher Thinking'-rörelsen, som senare blev 'Teacher-and-Teaching'-rörelsen (Kompf & Denicolo, 2003), bör i detta sammanhang nämnas. Ursprungligen hade rörelsen en psykologisk och kognitivistisk inriktning där läraren sågs som en rationell beslutsfattare, enligt Naeslund (1991). "Tanken var att erfarna och mindre framgångsrika lärare kunde lära av erfarna mönsterlärare. Forskningens uppgift var att beskriva och förklara de goda beslutsmekanismerna" (s 28). Från mitten på 1980-talet skedde ett paradigmskifte som innebar att intresset riktades från beslutsfattande mot meningsskapande och från kognitivism till konstruktivism. Läraren betraktas inte längre som ensidigt "rationell" utan hon prövar och modifierar sin världsbild genom sin praktik. När Schön (1983) publicerade sin bok *The Reflective Practitioner* kom den att få stor betydelse för forskningen inom 'Teacher Thinking' (Alexandersson, 1994). Reflektion kopplades ihop med undervisning. Utvecklingen av den professionella lärarens kunskap började betraktas som något som lärare måste utveckla själva, genom reflektion. Intresset för reflektion inom undervisning bör alltså, enligt Alexandersson, förstås som en reaktion mot "synen på läraren såsom 'teknikern' vars uppgift är att föra ut sådant som andra utifrån ett 'top-down' perspektiv fattat beslut om" (s 29).

I Nordamerika, på 1980-talet, uppstod en rörelse för lärare som forskare benämnd 'Practitioner Research' (Zeichner & Noffke, 2001). Författarna menar att den inte ska förstås som en efterföljare till den engelska 'Teacher-as-researcher'-rörelsen eller som en fortsättning på amerikanska aktionsforsknings-traditioner från 1940- och 1950-talet. Istället handlade det om faktorer som en växande acceptans för kvalitativa fallstudier, pionjärbete av ett flertal lärare, ökat fokus på aktionsforskning i lärarutbildningen och på att "The-reflective-

practitioner'-rörelsen uppstod, inspirerat av Schöns arbete. Ett mångårigt arbete utvecklades med olika projekt bland lärare och i samarbete med universitetslärare och forskare. Till viss del fick resultaten av de undersökningar som genomfördes spridning i forskningslitteratur men till största delen presenterades arbetena på lokala konferenser och i samarbete mellan lärarna. 'Self-study Research' är en annan aktionsforskningsrörelse, enligt Zeichner och Noffke (2001), som också vuxit fram i Nordamerika på högskolor och universitet bland akademiker som studerar sin egen verksamhet. Framför allt är 'self-study' utvecklat inom och riktat mot utveckling av lärarutbildningen. Forskningsinriktningen startade under 1990-talet och tog ordentlig fart i början av 2000-talet.

Utvecklingen i Sverige gällande styrningen och synen på utvecklingsarbete följer i stort utvecklingen i de angloamerikanska länder som hittills beskrivits. En förskjutning sker från central styrning mot lokalt ansvar för skolutveckling, från 1950-tal och framåt (Andersson, 1996a, s 22). Utvecklingen beskrivs av Andersson i olika faser när olika modeller för skolutveckling är rådande. Den första fasen innebär centralt styrda reformer, då "Jakten-på-metoden" kan sägas känneteckna målet med förändringarna (Carlgren & Hörnqvist, 1999, s 8). Fortbildning avses tjäna som effektivt styrmedel i denna modell (Rönnerman, 1998, s 17). I samband med SIA-reformens införande år 1974 inträder den andra fasen, enligt Andersson (1996a). Fortbildningsåtgångarna får en annan inriktning och avsikten är att stimulera till pedagogiskt utvecklingsarbete bland lärare för att uppnå de mål som SIA-utredningen (SOU, 1974:53) skriver fram, nämligen en utveckling av det inre arbetet i skolan. En annan reform som har betydelse är högskolereformen 1977 som i grunden avses att förändra den kunskapsbas som lärare utbildas att utgå ifrån. Grundutbildningen för lärare baseras därmed på vetenskaplig grund istället för som tidigare, på erfarenhetsbaserad grund (Claesson, 1999). Under 1980-talet övergår utvecklingen i fas tre, enligt Andersson (1996a), när fortbildning tar formen av lokalt utvecklingsarbete genom den kommunala satsningen på Lokalt utvecklingsarbete (LUVA) (jmf Kallós, 1987). Resurserna satsas både på fortbildning och på det lokala utvecklingsarbetet (Rönnerman, 1998, s 18).

En forskare som studerat utvecklingsarbeten som bedrivs inom ramen för LUVA är Carlgren (1986). I sin undersökning fokuserar hon utvecklingsarbetet utifrån 1) vad som förväntas, 2) vad som håller på att bli, samt 3) vad som skulle kunna göras (s 4). Utvecklingsarbetet "mäts" alltså i relation till en central implementeringsintention. Utifrån en konstruktivistisk kunskapssyn menar

Carlgren att en skillnad måste göras mellan vardaglig verksamhet och utvecklingsarbete:

Med en sådan utgångspunkt kan det lokala utvecklingsarbetet ses som skilt från den vanliga verksamheten genom att vara en kunskapande verksamhet.

I en sådan genereras den nya praktiken i en process som kännetecknas av att ett systematiskt samspel upprättas mellan teori och praktik. Det innebär att ett kunskapsobjekt upprättas som styr den praktiska utformningen och som påverkas av det praktiska utfallet. Därigenom omfattar produktionsprocessen såväl utformning av praktiska lösningar samt prövandet av dessa som en kunskapsutveckling. Utvecklingsarbete blir på så vis lika mycket en teoretisk som praktisk verksamhet. (Carlgren, 1986, s 210-211)

I vardagligt arbete menar Carlgren att lärare tenderar att oreflekterat arbeta utifrån sina traditionella antaganden. Den risk hon ser är att modeller som implementeras utifrån, genom att omsättas i vardagligt arbete men utan att problematiseras som kunskapsobjekt av lärarna, tenderar att utsättas ”för ’omedveten styrning’ mot det traditionella” (s 204). Därför förespråkar Carlgren att utvecklingsarbetet måste ägas och drivas av lärarna, vilket hon menar inte är fallet när de måste arbeta mot nationellt uppställda mål. Lärarna förväntas fortfarande bara konkretisera och anpassa av forskningen framtagna lösningar (Carlgren & Hörnqvist, 1999, s 13). I en annan studie av utvecklingsarbeten vid denna tid (Rönnerman, 1993) konstaterar forskaren att det kan förekomma överensstämmelse mellan de centrala intentionerna och de lokala utvecklingsbehoven. Hennes studie av satsningen på utveckling av lågstadiet visar på ett lyckat utfall och Rönnerman menar att det inte behöver vara en motsättning mellan centrala direktiv och lokal praktik (1993, s 149). Däremot är det viktigt att diskutera ”i vilken utsträckning det lokala utvecklingsarbetet kan innebära reflektion och medvetet handlande hos lärarna så att de kan påverka centrala beslut” (s 153).

Denna andra period innebär alltså att styrningen riktas mot att lärarna ska få ta över ansvaret för skolutvecklingsarbetet, men det finns problem. Hur ska man vara säker på att lärarna genomför utvecklingsarbetet på ”rätt” sätt? Är lärarnas reflektion verkligen en garant för att utvecklingen går som den ska? Vilken kunskap utgår lärare från? I detta skede förändras styrningen än en gång. Med hjälp av målstyrning i en decentraliserad skola tar den centrala nivån initiativet över skolutvecklingen. Till skillnad från den första skolutvecklingsperioden är dock utgångspunkten annorlunda ifråga om skolors och lärares roll i

utvecklingsarbetet. På den lokala nivån förväntas inte bara utförandet försiggå, utan också kunskapandet bör här ha en plats.

Att styra skolan mot nationellt uppsatta mål genom organisationsutveckling och lärarnas professionella utveckling

I denna del kommer inledningsvis den syn på och styrning av skolutveckling som karaktäriserar perioden att beskrivas, på liknande sätt som i avsnitten ovan. Därefter följer en mer detaljerad genomgång av vissa aspekter som har särskild relevans just för denna studie. Det handlar om aktionsforskningstraditionen, eftersom studien faller inom ramen för denna inriktning, och dessutom forskning om professionell utveckling, kollektivt ledarskap samt Individuella utvecklingsplaner (IUP) som ett exempel på resultat- och målstyrning i skolan.

En ny fas inträder när skolan blir mål- och resultatstyrd (Andersson, 1996a; Rönnerman, 1998). Det innebär att ansvaret för skolutvecklingen på ett tydligare sätt förläggs till den lokala nivån, ökad decentralisering, men att samtidigt en utökad statlig kontroll ger en motrörelse i form av ökad centralisering. Enligt Carlgren & Hörnqvist (1999) är en avgörande skillnad för lärarna att de förväntas utveckla egna lösningar istället för att endast omsätta andras. Det ”följer idén om den professionelle läraren som av egen kraft och mot egen kunskapsbotten tillsammans med andra driver utvecklingen av skolan” (s 12). Andersson (1996a, s 29) påpekar dock att förutom det lokala ansvaret kännetecknas denna fas också av central styrning genom att fortbildningssatsningar planeras och bestäms av staten. Rönnerman (1998, s 20) beskriver att syftet med fortbildningen framför allt riktas mot ledarskaps- och verksamhetsutveckling.

Omstruktureringen av skolsystemets styrning under 1990-talet anges av Daun (1997) ha kommit till av tre skäl; för att avlasta statsbudgeten, för att ge skolor, skolledare och lärare större handlingsfrihet samt för att förbättra processerna i klassrummen. Likvärdighet i utbildningsmöjlighet är det uppdrag som skolan ytterst har att leva upp till (Lindensjö & Lundgren, 2000) men det innebär inte att undervisningen ska se likadan ut överallt. Ökad valfrihet är ett sätt att åstadkomma likvärdighet, ett grundantagande som bland annat underliggör införandet av friskolesystemet i Sverige (Skolverket, 2005b). Ansvarsfördelningen för skolans utvecklingsarbete genomförs på tre nivåer; statlig, kommunal och skolnivå (Riksrevisionsverket, 1998). Samtidigt påpekas vikten av

att arbetet på lokal skolnivå kontrolleras genom rutiner för utvärdering på kommunnivå för att komma ifrån att lokala styrningsstrategier utifrån kultur och tradition på enskilda skolor ska äventyra likvärdigheten för eleverna. I mitten på 1990-talet redovisar staten att de är missnöjda med kommunernas utvärderingsrutiner, vilket leder till att kraven skärps genom att kommunerna exempelvis åläggs att summera verksamhetsåret i en kvalitetsredovisning varje år (Utbildningsdepartementet, 1997). Inom forskningen företas kritiska granskningar, vilket tidigare nämnts, av hur det nya styrningssystemet med det utökade kontrollsystemet fungerar och vilka konsekvenser det kan tänkas få på verksamheten (jmf Forsberg & Wallin, 2006b; Lander & Granström, 2000; Lander & Ekholm, 2005).

I omstruktureringen lyfts lärarprofessionalism fram som ett centralt begrepp, vilket innebär att ansvaret för kvalitén på lärararbetets innehåll i första hand ska garanteras av lärarna själva:

Lärare och skolledare är de som närmast skall ansvara för att verksamheten i skolan genomförs enligt läroplanerna och att utbildningen bedrivs i överensstämmelse med vetenskap och beprövad erfarenhet. Läroplanerna ska därför primärt rikta sig till dem. Härigenom kommer deras professionella ansvar att framgå tydligare. Lärare ska också kunna utveckla verksamheten i skolan på ett mer självständigt och ansvarsfullt sätt. De erfarenheter som lärare gör i sitt arbete kommer att kunna läggas till grund för förändringar inte bara på lokal nivå utan också, i första hand genom rapporter från utvärderingar, på central nivå. (Prop. 1990/91:18, s 21-22)

I forskning poängteras att ökade krav på lärare i och med decentraliseringen upplevs som en intensifiering av lärares arbete (Sundberg, 2005). Lärare arbetar under tidspress och Sundberg menar att tidspressen tenderar att tvinga fram tekniska lösningar. Långsiktiga frågor får skjutas upp till förmån för arbetsorganisatoriska frågor. Liknande slutsatser drar Gustafsson (1999). Hon finner att den fria målstyrningen försätter lärare i en osäker lärarroll, vilket leder till en teknisk diskussion kring verksamhetens organisation istället för pedagogiska diskussioner.

Den svenska skolutvecklingsforskningen, liksom internationell, kan i denna period sägas minska intresset för övergripande strukturer och formella processer och istället lägga mer uppmärksamhet på aspekter som skolorganisation, skolkultur och lärares arbete (Fink & Stoll, 2005). Enligt P. Larsson & Löwstedt

(2007, s 187) beror denna förändring på den genomgående trend av decentralisering som skett under de senaste årtiondena och som inneburit att skolan som analysenhet kommit i fokus. Ansvaret för skolutveckling vilar på skolorna och därför blir exempelvis den organisatoriska förmågan att leva upp till förväntningarna av intresse. Skolutvecklingsfältet domineras idag av organisations-teoretiska studier (jmf Blossing, 2008; Chi-kin Lee & Williams, 2006; Dalin, 1994; Engeström, 2008; P. Larsson, 2004; Ohlsson, 2004).

Ett annat omfattande forskningsområde rör lärarnas arbete och hur det kan förstås i relation till de förändringar som förväntas av lärare i dagens samhälle. Hargreaves (1994) är en forskare som betonar och utforskar lärares professionella roll i utvecklingsarbete:

The challenge of restructuring ... is not one of choosing between structure and culture as targets of reform. Nor is it one of "managing" school cultures so that teachers cheerfully comply with structural goals and purposes already fixed by the bureaucratic centre. Rather, it is a challenge of re-designing school structures away from modernistic models to help teachers work together more effectively as a community in collaborative cultures of shared learning, positive risk and continuous improvement. (Hargreaves, 1994, sid 256)

Det praktiska förändringsarbetets komplexitet synliggörs i och med att forskningsintresset flyttas till lärarna och praktiken. I skolutvecklingsforskningens historieskrivning, enligt Hopkins m fl (1994), övergår forskningen i en fas från början av 1990-talet som kan benämnas "managing change". Forskarna menar att forskningen syftar till att på ett pragmatiskt, systematiskt och sensitivt sätt bidra med kunskap i skolutvecklingen som pågår på skolorna:

There is now a move away from studying change as a phenomenon, and towards actually participating in school development. The best of the current work on educational change is coming from people who are studying change as they are engaged in bringing it about. Research knowledge and 'change theory' are being refined through action. (Hopkins m fl, 1994, s 24)

Aktionsforskning är en inriktning där forskning med sådant fokus utförs (jmf Kemmis & Smith, 2008; Nyström, 2007; Rönnerman m fl, 2008; Wennergren, 2007). Föreliggande studie ligger inom ramen för aktionsforskning.

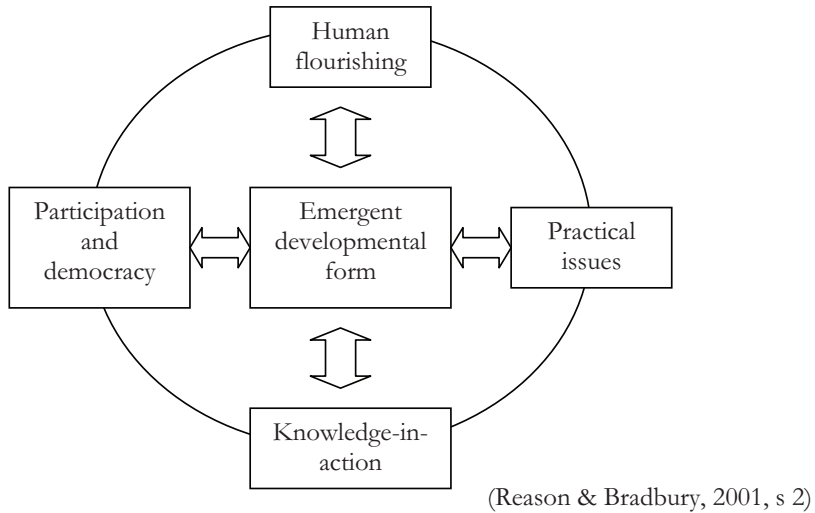
Aktionsforskning

För studien har aktionsforskning bidragit till att ett visst intresse och ett visst förhållningssätt till forskningsarbetet varit gällande. Intresset har riktats mot praktiken och framför allt förändringar i praktiken; förhållningssättet har lett till att kommunikation och samarbete i demokratisk anda och deltagande i förändringsprocesser drivit arbetet (jmf Moksnes Furu, Rönnerman & Salo, 2008). Ambitionen har varit att arbeta utifrån en strategi för samhällsforskning som kan ha relevans och betydelse såväl för vetenskapssamhället som för utbildningsområdet, däribland lärarna och andra yrkesverksamma på fältet (jmf Flyvbjerg, 2001).

Aktionsforskning beskrivs av Hansson (2003) vara en samlingsterm på en mängd olika förhållningssätt, metoder och värderingar. Dock finns ”den förenande familjegemenskapen i aktionsforskningens angreppssätt av sina problemområden” (s 51). Aktionsforskning kan definieras på följande vis:

Action research is a participatory, democratic process concerned with developing practical knowing in the pursuit of worthwhile human purposes, grounded in a participatory worldview which we believe is emerging at this historical moment. It seeks to bring together action and reflection, theory and practice, in participation with others, in the pursuit of practical solutions to issues of pressing concern to people, and more generally the flourishing of individual persons and their communities. (Reason & Bradbury, 2001, s 1)

Den teoretiska inspirationen har hämtats från flera håll, menar Reason & Bradbury, och radar upp pragmatisk filosofi, kritiskt tänkande, demokratisk praktik, frigörande tänkande, humanistisk psykologi, konstruktionistisk teori, systemtänkande och komplext teori (s 3). Alla traditioner har sina speciella rötter och därför kan aktionsforskningens historia skrivas på många olika sätt. Genom att studera olika forskningsbidrag menar ändå författarna att det finns fem kännetecken som kan karaktärisera aktionsforskning:



Aktionsforskning utmärker sig alltså som en process som utvecklas efterhand utifrån frågeställningar ur praktiken, med särskilt fokus på mänsklig utveckling, deltagande och demokrati samt tilltro till kunskap-i-handling.

I många redogörelser för aktionsforskning förläggs rötterna till den amerikanske socialpsykologen Kurt Lewin (1890- 1947) som utarbetade aktionsforskning som en modell för att generera kunskap om sociala system samtidigt som man försökte förändra dem (se text Hansson, 2003; Noffke, 2002; Reason & Bradbury , 2001). Framför allt har olika aktionsforskningsinriktningar utvecklats i England, USA och Australien. Aktionsforskning har alltså i huvudsak anglo-amerikanska rötter. Arbeten har dock också bedrivits i Asien, Afrika och Latinamerika liksom i stora delar av Europa (Zeichner & Noffke, 2001).

Den aktionsforskningstradition som utvecklats främst i Australien har haft särskild relevans för arbetet i föreliggande studie. Det är en politisk och ideologisk tradition där frigörelse av underprivilegierade gruppers situation är central (Rönnerman, 2004). Främst har Wilfred Carr och Stephen Kemmis (1986) haft betydelse för den teoretiska utvecklingen av traditionen. När de gav ut boken *Becoming critical* var det i en tid när de hyste hopp om att nya tider stundade för lärarna. De menade att den 'teacher-as-researcher' tradition som utvecklats i England under 1960- och 1970-talet hade upplåtit alltför lite möjlighet till reflektion och därmed led av brist på teoretisk rational som kunde

rättfärdiga meningen med aktionsforskning. Målet för Carr och Kemmis var att bidra med en sådan teoretisk grund:

The purpose of this book is to offer such a rationale by outlining a philosophical justification for the view that teachers have a special role as researchers and that the most plausible way to construe educational research is as a form of critical social science. (Carr & Kemmis, 1986, s 2)

Kritisk teori i enlighet med Frankfurter-skolan, främst baserad på Habermas tänkande, användes som teoretisk grund för att skapa en kritisk social teori som behandlade frågan om teori och praktik på ett annat sätt än tidigare. Målet var att lärare skulle utveckla en kritisk självreflektion som grund för utbildningsforskningen. Utvecklingen i utbildningsfältet tog dock inte den väg som författarna tänkt sig utan istället tilltog, vad Carr och Kemmis (2005) senare beskrev som, en avprofessionalisering av lärarkåren. Även inom det växande aktionsforskningsfältet såg Carr (2005) problem. Han menar att aktionsforskningens popularitet bidrog till att ett antal ”manualer” författades som porträtterade aktionsforskning som en metod för lärare att bedriva undersökningar på, för att lösa sina praktiska problem.

För att beskriva aktionsforskningens rötter i Norden skulle en möjlig utbildningsvetenskaplig historia kunna skrivas genom att gå tillbaka till Ester Hermansson och hennes kollegors arbete tillsammans med forskaren Elsa Köhler på 1930-talet (Lindholm, 2008). Mattsson (2004) nämner Harald Swedner, Skå-Gustav Jonsson och Arne Trankell som svenska pionjärer inom aktionsforskningsfältet. Ytterligare en möjlighet är att gå till arbetslivsforskningen där aktionsforskning bedrivits sedan 1960-talet. Exempel är projekt i Lofoten i Norge (Rönnerman m fl, 2008) samt LOM-programmet i Halmstad, initierat av Arbetslivscentrum (Hansson, 2003). På utbildningsfältet är det dock först under 1990-talet som aktionsforskning kunnat etablera sig på något betydande sätt i och med att lärare tilldelats större mandat att ingå i ansvars-tagande för utvecklingsarbete genom omstruktureringar inom skolsystemet (Rönnerman m fl, 2008). Aktionsforskare inom utbildningsfältet refererar sällan till den arbetslivsforskning som tidigare bedrivits i Norden, menar författarna, utan snarare uppges inspirationen vara hämtad från de anglosaxiska utbildningsvetenskapliga traditioner som nämnts ovan. Men författarna argumenterar för att det finns en nordisk tradition som till viss del skiljer sig från den anglosaxiska. Den utgörs av den bildnings- och folkbildningstradition som finns i de nordiska länderna och har också haft betydelse för utformningen av aktionsforskning

inom arbetslivsforskningen. Studiecirkeln och folkhögskolan är typiska för den nordiska folkbildning som uppstod och utvecklades från mitten av 1800-talet och framåt. Utbildning för medborgarskap var centralt och en vilja att skapa bättre förhållanden även för dem som hade begränsade resurser (Rönnerman m fl, 2008).

Aktionsforskning beskrivs av Rönnerman (2004) som ”en ansats som tar utgångspunkt i praktiken, verkar för ett samarbete mellan forskare och praktiker och verkar för en forskning som leder till förändring” (s 13). Vidare framhålls att såväl handlandet som förståelsen av handlandet och de sammanhang som handlandet försiggår i, fokuseras. Frågorna ska komma från praktiken och forskarna bistår med verktyg, i form av undersöknings- och analysmetoder, för att studera och reflektera över den förändringsprocess som genomförs. Ur ett bildningsperspektiv kan kunskapsprocessen beskrivas som ett medel för att uppnå utveckling genom att människor får ökad kompetens i att ingå i och påverka samhällslivet (Liedman, 2002; Rönnerman m fl, 2008). Det måste ske utifrån människors fria val och intresse, det vill säga lärandet måste drivas av de frågor som människor själva ställer sig, för att motverka en reproducerande verksamhet. Bildning är både en kollektiv och en individuell process eftersom människor är sociala varelser som lär av och med varandra.

Professionell utveckling

Begreppet ’professionell utveckling’ är inte särskilt uppmärksammat i svensk skolutvecklingskontext men däremot i internationella sammanhang (se t ex McLaughlin & Talbert, 2006). Tidigare har begrepp som lärarfortbildning och kompetensutveckling gett uttryck för hur man menat att lärare ska fås att lära något nytt. Genom begreppet professionell utveckling flyttas fokus i enlighet med rådande synsätt i den senaste skolutvecklingsperioden som beskrivits ovan. Utgångspunkt vid studiet av professionell utveckling är att de yrkesverksammas utveckling och lärande har betydelse för skolutvecklingen. Professionell utveckling definieras av P. Larsson & Löwstedt (2007) som processer på tre nivåer; ”individual, team and organisational development” (s 187). För studien här är det framför allt professionell utveckling som rör den individuella samt den kollektiva nivån som är av intresse. Professionell utveckling som främjas på en individuell nivå, menar P. Larsson & Löwstedt, är viktig för utvecklandet av lärarens individuella kompetens men ”it is not enough to improve the school system as a whole” (s 191). Organiserandet i lärarlag, menar forskarna, har varit

skolsystemets sätt att stödja lärares professionella utveckling. Det är dock inte problemfritt:

Teamwork could promote collegiality and social support, create good conditions for exchange of experience and learning, but it could also diminish the freedom and autonomy for individual teachers, overburden the teams with administrative tasks, and lead to diverging cultures within the same school. (P. Larsson & Löwstedt, 2007, s 193)

Lärlarlag är således en organisatorisk form som syftar till att stödja lärarna i deras arbete men som i praktiken inte alltid har den effekten.

För studien är det vissa aspekter som kan knytas till området professionell utveckling, som behöver uppmärksammas. Uttrycket ”lärares lärande” framträder i empirin som ett sätt att tala om något som inte framstår som helt entydigt. Därför har jag valt att fokusera forskning som handlar om lärares lärande. Samverkan lärare emellan lyfts fram i forskning som en viktig faktor för att lärande ska ske och i studien är arbetslag den samverkansform som särskilt studeras. Därför redogörs även för forskning som handlar om arbetslag och lärande.

Forskning om lärares lärande

Forskningsintresset i relation till lärarna har sett olika ut under olika perioder. Fokus har gått från lärares beteende, till lärares tänkande och reflektion och senast till lärares lärande. Under 1950- och 1960-talet var tilltron till att universella metoder skulle lösa problemen i skolan stark. Lärares uppgift var att bidra till att sådana metoder utvecklades och att tillägna sig och använda vetenskapligt utprovade metoder (Andersson, 1996a). Forskare intresserade sig under denna period för lärares beteende. Forskningen om lärare övergår under 1980-talet, från att intressera sig för lärares beteende till att fokusera på lärares tänkande (Alexandersson, 1994; Carlgren & Lindblad, 1999). Intresset riktas mot hur läraren som subjekt ska kunna utvecklas. Läraren uppfattas inneha en subjektivt uttalad praktisk teori som har avgörande betydelse för det praktiska utförandet. Därför behöver läraren bli medveten om sin egen teori, vilket enligt Alexandersson var syftet med reflektionen. I den senare skolutvecklingslitteraturen har reflektionen fått en undanskymd plats och begreppet lärande har tagit över (jmf Ohlsson, 2004; Scherp, 2003).

Intresset för hur lärarna som subjekt ska kunna utvecklas genom reflektion kan, enligt Alexandersson (1998), kompletteras med ytterligare ett syfte med en reflekterad praktik:

Styrningen av skolan kompletteras med styrning i skolan. Reflekterad praktik blir därigenom en förutsättning för målstyrningens effektivitet och förväntas bidra till skolans egen självförståelse. Med självförståelse skapas förutsättningar för att mål ska kunna omvandlas till medvetna handlingar. Skolans personal tilldelas då en betydande handlingsfrihet och det är de som i realiteten förväntas utforma skolans verksamhet. För att så ska ske fordras ”reflekterande praktiker”. Mot denna bakgrund kan det ökade intresset för lärares reflektion förstås som ett sätt att göra målstyrningen mera effektiv. (Alexandersson, 1998, s 27)

Den reflekterande praktiken ska med andra ord förstås som en garant för att målpuppfyllelse i enlighet med styrdokumentet sker.

Andersson (1996a) beskriver reflektionen som att begrunda eller att söka förstå, vilket i sin tur förutsätter en analytisk ansats och en kunskapsbas utifrån vilken praktiken kan tolkas. Hennes förslag är att lärare ska aktionsforska för att uppfylla de krav som ställs enligt läroplanen. Det handlar om att anlägga ett angreppssätt med inriktning på förståelse och problemlösning, menar Andersson. Scherp (2003) beskriver lärande på ett liknande sätt; som en förståelseorienterad och problembaserad inriktning i utvecklingsarbetet, så kallat problembaserat lärande (PBL). Scherp ansluter sig till ett konstruktivistiskt synsätt på kunskapsproduktion och hans utgångspunkt är att lärandet sker på ett subjektivt plan. Syftet med lärandet är att kunna lösa de problem som uppstår i praktiken.

Förståelsen av uppdraget är avgörande både för hur man förstår och definierar problemen och för de lösningar som man väljer att tillämpa. (Scherp, 2003, s 6)

Att förstå uppdraget är alltså centralt, enligt Scherp, och innebär att man på skolan måste diskutera sig fram till en gemensam förståelse om innebörden i läroplaner och skolplan. Annars riskerar skolutvecklingen att bli lidande eftersom inte alla drar åt samma håll. Skolutveckling beskrivs således som ett konsensusinriktat samarbete med utgångspunkt i det som styrdokumentet anger. Lärandet syftar i detta sammanhang till att skapa förståelse för uppdraget, som i sin tur påverkar hur problem i praktiken förstås och hanteras.

Anderssons (1996a) och Scherps (2003) perspektiv på reflektion och lärande kan alltså betraktas som följsamma mot den politiska styrningens krav på professionell utveckling för skolutveckling. Möjligheten att bli överens för ett enhetligt handlande kan dock ifrågasättas med hjälp av Turners (2001) perspektiv på lärande. Han menar att lärande måste förstås i förhållande till vilken praktik som ska läras. Han introducerar en modell för lärande i förhållande till regler som han benämner "the snap-on model" (s 125). Lärandet sker i ett visst ögonblick, "the important moment is the moment of clicking on to the rule, of getting the rule" (s 125). Före detta ögonblick följer den lärande de instruktioner som ges och försöker att förstå och agera utifrån det, gör fel och blir korrigerad. Från det ögonblick som den lärande "har" regeln är situationen en helt annan och det som skett tidigare är inte längre relevant. Problemet med att alla inte följer de regler som gäller i sociala verksamheter på samma sätt, enligt Turner, handlar egentligen om att kognitiva lärandemodeller felaktigt applicerats på andra lärandesituationer. Att lära sig aritmetik förklaras exempelvis kognitivt med att det sker kopplingar, eller lärande, som tillfredsställer vissa matematiska områden, en process som kallas "maximizing Harmony" (s 123). Överfört på sociala verksamheter förväntas lärandet av regler innebära att de lärande omfattar samma uppsättning "verktyg" för genomförandet av praktiken. Turner menar att det är en felaktig föreställning eftersom social praktik alltid drivs av syften, och syften är olika för olika människor och situationer:

I think it misleads us about practices generally, misleads us into looking for 'criteria' or 'agreements' where there is nothing of the sort to be found. The main reason for this is that mastery – however one wishes to think of it – is in most cases *not* the same thing for different people under different circumstances. It is purpose-relative, and the purposes of individuals involved in the activity vary. It is also situation- or experience-relative, in the sense that it depends on the materials to which the rules are applied. (Turner, 2001, s 126)

Med Turners perspektiv kan relationen mellan policy och praktik formuleras på följande sätt; att betrakta den centrala styrningen som något som kan uppfattas på ett enhetligt sätt ger en felaktig föreställning om situationen som råder på skolor. Individuella syften, situationen och erfarenheter måste tas i beaktande om lärande och handlande ska kunna förstås.

Syftet med centralt initierad målstyrning, enligt Alexandersson (1998), är att producera ideologi inom den skolpolitiska sektorn. Det skapar förutsättningar för en mycket komplex verklighet som han frågar sig om politiker egentligen har

någon kännedom om, i djupare mening. Alexandersson lyfter fram begreppet autonomi. Autonomi innebär att kunna leva efter egna lagar och att handla efter egen vilja. Autonomin är ett mått på det egna självbestämmandet. Autonomibegreppet kan, enligt Alexandersson, ha två innebörder.

En som berör den enskilda organisationsmedlemmen exklusivt (individuell autonomi) och en som berör det lokala kollektivet (lokalt självbestämmande eller möjlig institutionell autonomi). I det förra fallet förväxlas inte sällan autonomi med anarki, i det senare kan kollektivet ur social synpunkt antas vara något mer än en institution. Institutionell tillhörighet kan uppfattas som en nödvändig men inte tillräcklig förutsättning för kollektivism. När spänningsförhållandet diskuteras mellan lärarnas krav på autonomi och statens krav på lärarnas yrkesutövning, saknas ofta distinktionen mellan institutionell och individuell autonomi. (Alexandersson, 1998, s 25)

Alexandersson använder de båda autonomibegreppen för att skilja mellan beslutsmakten över det som sker i klassrummen, där han menar att lärare i princip är individuellt autonoma, och det som sker på skolnivå. På skolnivå handlar det om ”kollektiva interna processer med hänsyftning på exempelvis mål- och beslutsformuleringar” (s 26) och då gäller lokal autonomi, det vill säga demokratiskt självbestämmande inom skolan.

Lärandet kan ur ett annat perspektiv förstås som förandet av identiteter (Wenger, 1998). I ett forskningsprojekt reflekterar lärare över sin praktik tillsammans med andra lärare och en forskare (Gustafson, 2008). Deras lärande studeras utifrån hur de formar nya identiteter som lärare-forskare (teacher-researchers). En åtskillnad görs mellan lärare-forskare och lärare som forskare (’teacher-as-researcher’). De senare strävar efter en traditionell forskarroll, vilket inbegriper kunskapsproduktion i form av exempelvis artiklar, medan de förra utnyttjar forskningskompetensen till att utveckla praktiken. Att ha forskningskompetens innebär, enligt Gustafson, att kunskap skapas med hjälp av en kritisk och analytisk attityd. Det möjliggör ett autonomt agerande från lärarens sida, grundat på kunskap om den egna undervisningen, skapandet av argument samt jämförandet med annan forskning. En autonom lärare faller inte för trender inom skolområdet och känner sig inte tvingad att följa påbudna styrningsangivelser. Den kunskap som en lärare-forskare producerar och tar del av informerar hennes beslut och handlande i praktiken.

Forskning om lärarlag och lärande

Ett argument inom skolutvecklingsfältet, för att utveckla samarbete mellan lärare, är att lärandet kan bygga på lärarnas egen kunskap och utgå från deras dagliga utmaningar i klassrummet (McLaughlin & Talbert, 2006, s 2). Genom att organisera i lärarlag finns möjligheten till sådant lärande till skillnad från lärande som åläggs och organiseras utifrån och uppifrån, menar forskarna. Trots det är samarbete lärare emellan inte något som lärarna själva nödvändigtvis driver. Hargreaves (1994) identifierar fyra typer av lärarkulturer (individualistisk, särbo-, påtvingad kollegialitet samt samarbetande kultur) varav endast den sista drar nytta av lärarsamverkan på det ovan beskrivna sättet. I en samarbetande kultur driver lärarna tillsammans utvecklingen av undervisningen, medan det ser ut på andra sätt i den individualistiska kulturen, sərbokulturen och i den påtvingade kollegiala kulturen. Hargreaves förespråkar 'den föränderliga mosaikens kultur', vilket innebär att olika typer av samarbeten ryms och ges utrymme att mötas. På så sätt kan olika åsikter och konflikter tydliggöras och bearbetas istället för att tystas ner och förtryckas.

I Sverige har samarbete på skolor krävts ända sedan SIA reformen år 1976 (Prop, 1975/76:39). Under 1980-talet påbörjades således en omstrukturering av lärararbetet (Ahlstrand, 1995; Berg m fl, 1987; Granström, 1990; Kallós, 1985; Lindqvist, 2002). Internationellt pågick liknande omstruktureringar som beskrivs av exempelvis Hargreaves (1994) och Lortie (2005). I Finland har Hansén (1997) undersökt hur klasslärare ser på sitt arbete utifrån omstruktureringen. Lärarna har fått svara på hur de ser på arbetet utifrån de nya krav som ställs på dem, som att utveckla skolan. Svaren kategoriseras i olika typer av lärarkompetenser. De två första fokuserar kompetenser som läraren behöver för att klara klassrumsarbetet och de två sista handlar om en utvidgad lärarkompetens. Det innebär att lärare måste kunna reflektera på ett kollegialt plan över det gemensamma arbetet samt även utföra en slags metarefleksion över exempelvis det som händer i klassrummet och läroplansutveckling. En utvidgad lärarkompetens krävs om lärare ska kunna ta ansvar för skolutveckling, menar Hansén, och konstaterar att lärarna i hans undersökning inte utnyttjade möjligheten till ett sådant kollegialt utvecklat agerande i särskilt stor utsträckning.

I en svensk avhandling med liknande kunskapsintresse (K. Falkner, 1997) undersöks hur lärare uppfattar förändringar i skolan. Resultatet visar att lärare främst anser att utveckling av den egna undervisningen är relevant och viktig,

medan förändring som är centralt initierat ibland skapar misstro eller möjligen underordning (s 98).

Lärarna pendlar mellan olika förhållningssätt till skolverkligheten. De skapar friutrymme för att kunna driva och utveckla en undervisningsinriktning som de själva tror på, utifrån sin yrkeskompetens försöker de tillmötesgå utbildningspolitiska initiativ, eller söker förbehållslöst anpassa sig till de krav som riktas mot dem. Samtidigt förefaller också de beslut som fattas och de initiativ som tas, av såväl lärare som skolledare, att påverkas av de olika allianser mellan lärarna och andra skolaktörer som kommit att få allt större betydelse. (K. Falkner, 1997, s 105)

Organiseringen i lärarlag är, ur ett lärarperspektiv, inte nödvändigtvis något som leder till utveckling inom områden som är centrala för lärarna. Blossing (2000) menar, utifrån ett skolförbättringsperspektiv, att organiseringen i lärarlag förbättrat den självförnyande förmågan på skolor på en organisationsnivå men att förnyelseförmågan är begränsad eftersom den inte lyckas skapa nya lärandeformer hos lärarna. Det uppstår därmed ingen utmaning och utveckling av de traditioner som lärarna arbetar utifrån. Förnyelsen rör inte arbetet i klassrummen. Ahlstrand (1995) skiljer på två typer av samarbeten lärare emellan; ett på den formella arenan som främst domineras av frågor initierade av skolledningen samt en annan typ av samarbete på den informella arenan, där frågor om elevvård och undervisning behandlas. Gannerud & Rönnerman (2007) menar också att det är skillnad på innehåll i olika typer av samarbeten lärare emellan. Det formaliserade samarbetet i arbetslaget fokuserar praktiskt pedagogiska frågor, t ex att dela med sig av olika arbetsuppgifter till eleverna, samt administrativa och organisatoriska frågor, som att lösa sjukfrånvaron inom arbetslaget. Pedagogiska diskussioner av vikt för den egna undervisningen tillskriver lärarna mer eller mindre informella samarbeten, t ex i den öppna dörren mellan klassrummen där lärarna kan diskutera medan eleverna arbetar. Lärarna i studien efterfrågar stöd och utmaning i arbetslagsarbetet som de menar borde kunna rymma mer av pedagogiska diskussioner (s 93). Utifrån dessa studier verkar formaliseringen i arbetslag kunna ifrågasättas i relation till syftet med organiseringen, nämligen att stödja lärarna i deras arbete. Arbetet i arbetslag tycks snarare leda till att lärarna tvingas hantera frågeställningar som de inte själva betecknar som viktiga. Arbetsbördan ökar därmed utan att lärarna ”vinner” något på det.

Gustafsson (1999) menar att målstyrningen lett till att de pedagogiska diskussioner som lärare för, har förändrats. På en försöksskola som hon studerade under 1970-talet visade det sig att regelstyrningen tvingade lärarna att involvera sig i omfattande pedagogiska diskussioner med syfte att hitta vägar att bedriva undervisningen på ett sätt som både uppfyllde målen men samtidigt tänjde på regelsystemet. Lärarna menade att de inte kunde uppfylla samhällets målsättningar med skolan om de följde läroplanen alltför bokstavstroget. De pedagogiska diskussionerna syftade alltså till att finna fram till lokalt överenskomna metoder som kunde leda till måluppfyllelse. Enligt Gustafsson kände sig lärarna på skolan nöjda med sin verksamhet. Under 1990-talet återvände Gustafsson till samma skola för att se hur verksamheten fungerade, när förutsättningarna i form av styrning förändrats i den riktning som lärarna tidigare önskat. Hon fann att den konstruktiva pedagogiska diskussion, som syftat till att åstadkomma en bättre praktik, hade ersatts av en teknisk diskussion kring verksamhetens organisation som inte gav stöd i lärarnas undervisningsarbete. Med hjälp av ramfaktorteorin sökte Gustafsson förklaringar till hur förutsättningar i form av ram kunde relateras till denna situation:

Efter många och långa funderingar och diskussioner, kunde jag inte komma till någon annan slutsats än att jag som utomstående inte kunde genomskåda vad som egentligen satte gränserna för verksamheten. Samtidigt måste det ju finnas något som fungerade som en begränsning. Men utifrån gick det inte att skilja ut någon speciell ram, i vart fall inte bland de »vanliga» ramarna tid, stoff, elevgruppering. Snarare är det så att tolkningen av ramarna måste ha varit avgörande i detta fall. (Gustafsson, 1999, s 52)

Gustafssons slutsats är att tolkningen av ramarna, som skapar förutsättningar för lärarnas arbete och diskussioner, inte går att genomskåda med samma teoretiska verktyg som tidigare, det vill säga i detta fall ramfaktorteorin. ”Allt talar dock för att lösningen på dessa frågor finns hos aktörerna och i deras uppfattningar” (s 52) och Gustafsson menar att andra teoretiska verktyg måste utvecklas för att kunna förklara den situation som hon beskrivit.

I skolutvecklingsfältet har ett fåtal studier gjorts om hur samspelet ser ut ”inifrån” arbetslagsarbetet. Fahlén, Ahlstrand, Westlund & Mideklint (2007) menar att det är väsentligt att ”uppmärksamma under vilka organisatoriska förutsättningar som det kollektiva samarbetet kan utvecklas och vad i organisationen som stimulerar lärare till reflektion och lärande i lärarkollektivet” (s 132).

Granström (1990) beskriver arbetslagssamtal som kommunikationsspel. Han ser samband mellan hur organisationen är utformad och vilken typ av samtal som kommer till stånd. I en hierarkisk organisation är förekomsten av samtal som karaktäriseras som informationsspel och remisspel mer förekommande. Dessa typer av kommunikationsspel kännetecknas av att de oftast initieras utifrån och av att medlemmarna kan uppleva att arbetet är meningslöst (s 103). I arbetslagsorienterade organisationer förekommer flest äkta problemspel som liknas vid en forskningsprocess med problemformulering, analys, lösningsförslag och beslut (s 95). I en otydlig och hierarkisk organisation lämnar lagmedlemmarna oftare över ansvar och arbete på den som leder arbetet i gruppen än vad som är fallet i en tydlig arbetslagsorienterad organisation.

Ohlsson (2004) utgår från ett organisationspedagogiskt perspektiv och intresserar sig för hur arbetslagen organiserar sitt arbete. Organiserandet anges som den faktor som skapar möjligheter och svårigheter för samtalen och som därmed sätter upp villkor för vilket lärande som blir möjligt. Ohlsson intresserar sig för det lärande som äger rum i arbetslag, när samarbetet formaliserats. En aspekt som studeras är hur tiden används under arbetslagsmöten. Lärare önskar mer fördjupat pedagogiskt samarbete men menar samtidigt att olika faktorer hindrar, till exempel tid. Enligt Ohlssons studie använder arbetslagen relativt mycket tid till att planera gemensamma uppgifter, att få information från ledningen samt att ”prata av sig” om svårigheter som de upplever. Däremot läggs minimal tid på att diskutera den egna undervisningen. En annan aspekt av organiseringen av arbetslagsarbetet är hur lärarna kommunicerar. Ohlsson identifierar fyra typer av kommunikation; samtal med 1) informativ, 2) berättande, 3) framåtriktande samt 4) reflekterande karaktär. Det är framför allt det reflekterande samtalet som är av intresse ur lärandesynpunkt. Ohlsson påpekar att arbetslagstanken bygger på en förväntan om att samarbetet där ska kunna främja gemensam reflektion som leder till utmanande av privata antaganden, för att åstadkomma utveckling av verksamhet och arbetssätt. Han ställer sig frågan om arbetslagsmöten inrymmer en sådan gemensam, kollegial reflektion. En första fråga är hur sådana samtal känns igen; vad kännetecknar ett kollegialt, reflekterande samtal?

Den gemensamma reflektionen kan ses som ett kommunikativt handlande där lagmedlemmar samtalar på ett sådant sätt att de frågar, ifrågasätter och försöker förstå varandras utsagor. Det är ett förståelseorienterat sätt att prata som inte huvudsakligen innebär ett framförande av en åsikt. Enbart ett ventilerande av olika åsikter eller tyckanden uppfyller alltså inte villkoren för ett

gemensamt reflekterande samtal. Det som sätter igång ett reflekterande samtal är ett: ”hur menar du då?”, ”vad tänkte du egentligen med det här?”, eller inriktat mot planering som t ex ”varför ska vi göra så här?”. Det är ett samtal där lagmedlemmarna inte bara fyller i eller håller med varandra, utan också aktivt ger uttryck för ett sätt att förstå, och griper in i andras uttryckande av sätt att förstå något. Den gemensamma reflektionen utgör därmed en gemensam kommunikativ bearbetning av en inledande utsagas uppfattade innebörder. (Ohlsson, 2004, s 98)

Ohlsson menar att talarna går in i varandras sätt att förstå och förklara, vilket inrymmer argumentation för ställningstaganden och utsagor. Väsentligt är också den kritiska reflektionen, vilken inrymmer ifrågasättande och att giltigheten i talarnas utsagor efterlyses. Ifrågasättande och frågande är alltså faktorer som ska finnas med i reflekterande samtal. Den övergripande funktionen av denna typ av samtal är:

en mer abstrakt förståelse av problemet som en särskild typ av problem. Detta möjliggör utveckling av beredskap att hantera liknande situationer eller problem framöver (Ohlsson, 2004, s 114).

Ohlsson beskriver det som att det objekt som samtalet rör sig om genomgår kommunikativa transformationer på olika nivåer.

En annan aspekt av samspelet mellan lärarna i arbetslaget är i vilken utsträckning det kan relateras till en gemensam praktik. Fransson (2006) jämför kommunikationen i arbetslag mellan lärare och fänrikar och finner att lärarna i mindre omfattning utgår från en delad yrkespraktik. Lärarna påverkas därför heller inte av varandras sätt att arbeta vilket påverkar förutsättningarna för kollektivt lärande.

Gemensamt arbete och ömsesidigt beroende inom arbetslag förutsätter likartad förståelse av arbetsuppgifterna, vilket ger incitament att lära av och med varandra. I det sammanhanget har synliggörandet av handlingar och kompetens mycket stor betydelse för utvecklingen av en förståelse för andras kompetens, för samarbete och det individuella respektive kollektiva lärandet (Fransson, 2006, s 182)

Kollektivt lärande beskrivs som att likartade tanke- och handlingsstrukturer växer fram.

I ett aktionsforskningsprojekt bland lärare i döv- och hörselskolor i Sverige organiserades arbetet så att lärarna fick möjlighet att delta i varandras undervisning, vilket därefter låg till grund för gemensam reflektion (Wennergren, 2007). Wennergren analyserar lärarnas lärande med hjälp av Vygotskys begrepp 'närmaste utvecklingszon' som "lyfter fram skillnaden mellan vad människor redan kan och vad de kan prestera med stöd och guidning från andra" (Wennergren, 2007, s 8). Ett resultat är att lärandet uppstår som en kombination av handlande och reflektion över handlandet tillsammans med andra. Wennergren betonar att det krävs mod av lärare för att släppa in varandra i arbetet.

Kollektivt ledarskap

Decentraliseringen innebär krav på lokalt ansvarstagande vilket har skapat utrymme för en mellanliggande nivå på skolor där lärare kan etablera sig i formella eller informella ledningspositioner (Harris & Muijs, 2002). I svensk pedagogisk forskning har detta område uppmärksammats i ringa omfattning (jmf Granström, 1990; Nestor, 1991). Skandinavisk forskning om ledarskap berör främst ledaren och hur ledarskapet ska formuleras i dagens samhälle (se t ex O. Johansson, 2001; Moos, Møller & Johansson, 2004; Sundgren, 2006). Inom arbetslivsforskning däremot finns det studier om alternativa sätt att förstå ledarskap, där "mellanivån" uppmärksammas (Backström, Granberg & Wilhelmson, 2008). Att studera hur ledarskapet påverkas av förändringar i organisation och omvärld, istället för den vanliga utgångspunkten att ledare påverkar organisationerna, menar författarna, är ett relativt nytt forskningsområde. En genomgående tendens i den forskning som redovisas är att svensk ledarskaps-tradition skiljer sig från andra länder. Det är därför svårt, menar författarna, att fånga särdragen i denna tradition med hjälp av mätinstrument utformade i andra länder. Det som ändå lyfts fram är delaktighetsaspekten och ett begrepp som utvecklats i de nordiska länderna, nämligen medarbetarskap.

Det är ett begrepp som utvecklats i de nordiska länderna, och då speciellt i Sverige, genom den långa traditionen av partssamarbete och maktindelning på arbetsmarknaden i kombination med decentralisering och empowerment på arbetsplatserna. Kännetecknen på organisationer med medarbetarskap är en relativt platt organisation med få – om några – arbetsledare samt ett ganska nära samarbete mellan anställda och ledning, både direkt och via de anställdas fackliga organisationer. (Backström m fl, 2008, s 22)

Bland de alternativa former för förståelse av ledarskap som beskrivs nämns kollektiva former av ledarskap. Författarna anger begrepp som 'shared', 'distributed', 'team'- och 'co-leadership' som exempel på sådana kollektiva former. Det som avses är påverkan som inte sker bara uppifrån och ner, utan som är fördelat inom en grupp.

Inom det internationella pedagogiska forskningsfältet har kollektiva former av ledarskap fått mer uppmärksamhet än i Sverige. Enligt Gronn (2002) är det en mer användbar analysenhet att tala om distribuerat ledarskap i skolan såsom den organiseras idag, än att fortsätta studera "the focused leadership" (s 423) som utgår från den ensamma ledaren. Med den arbetsdelning som kännetecknar dagens skola, där lärarteam får ansvar för fler och fler uppgifter, är ett begrepp som distribuerat ledarskap användbart. En ortodox formulering som 'ledare – följare' är, enligt Gronn, problematisk eftersom den snarare är preskriptiv än deskriptiv, när arbetsdelning råder. Han identifierar två sätt att definiera distribuerat ledarskap; 1) som "numerical or multiple" eller 2) som "concertive" (s 429). Det numeriska ledarskapet innebär att ledarskapet kan vara fördelat till flera, till och med alla, inom en organisation och man finner det genom att lägga ihop de individuella ledarskapshandlingarna. 'Concertive' ledarskap är det som är mest intressant, enligt Gronn, och talar om tre former; spontant samarbete, intuitiva arbetsrelationer samt institutionaliserade praktiker. Spontant samarbete innebär att två eller fler personer med olika kompetenser och förmågor samarbetar över olika organisatoriska nivåer för att exempelvis lösa ett problem. Han kallar det att de samarbetande "pool their expertise" (s 430) och på så vis uppnås synergieffekter. Intuitiva arbetsrelationer uppnås när det finns en tillit mellan två personer. Det kan vara två ledare som upplever sig som 'co-leaders'. Den tredje formen, institutionaliserade praktiker, menar Gronn, är en form för distribuerat ledarskap som kan kännas igen i tendensen att institutionalisera formella strukturer.

Harris, Leithwood, Day, Sammons & Hopkins (2007) presenterar en översikt över den forskning som gjorts om distribuerat ledarskap. Forskarna menar att begreppet fått ett retoriskt genomslag inom utbildningsledarfältet men forskningen är än så länge för knapphändig för att kunna uttala sig om huruvida ett distribuerat ledarskap verkligen får de goda effekter som oftast förväntas. Det finns studier som pekar på ett positivt samband mellan hur ledarskapet organiseras och elevernas resultat (s 342) men det finns också studier som lyfter

fram praktiska problem som kan uppstå i form av exempelvis ”conflicting priorities, targets and timescales” (s 341).

I ett forskningsprojekt i Norge (Møller m fl, 2005) redogör forskare för vad som kännetecknar tolv skolor som identifierats som ”good practice schools” (s 586) av utbildningsministeriet. Genomgående faktorer är att skolorna organiserat lärarna i lärarteam, fokuserar på lärande (’learning communities’) och att ett distribuerat ledarskap är i hög grad förekommande. Forskarna redogör för att ledarbetet på skolorna kan beskrivas som en balansakt för att handskas med ”a dynamic process of negotiation that occurs on a daily basis” (s 589). Ständigt pågående konflikter tar sig uttryck i spänningsförhållanden och dilemma-situationer som ledarskapet har att handskas med. Även om skolorna har klara intentioner och strategier för utvecklingsarbetet uppstår både konflikter och överenskommelser, vilket av forskarna förklaras med att skolan befolkas av många individer med en bred repertoar av värderingar, normer och intressen. Även aspekter som makt och tillit är betydelsefulla för hur praktiken gestaltar sig.

Kritik har riktats mot teorin om distribuerat ledarskap eftersom den inte hanterar demokratiska aspekter och etisk rationalitet (Woods, 2004). Det som hanteras är flöden av aktivitet i vilket ingår en ’cirkulation av initiativ’, menar Woods. Han beskriver teorin som instrumentell och de-politisk. Som ett alternativ ställer han begreppet ’demokratiskt ledarskap’ och menar att det har mer att erbjuda det pedagogiska fältet ”because education is essentially a moral enterprise” (s 4). Av särskilt intresse är den etiska rationaliteten och de konsekvenser som Woods menar att det för med sig att förhålla sig till en sådan rationalitet. Etisk rationalitet i demokratiska processer är ingen individualistisk process utan förutsätter ”mutual inquiry” (s 14). Kapaciteten hos människan behöver återerövas, menar Wood, vilket innebär ödmjukhet och ett ständigt sökande efter ”sanningen”. Etisk rationalitet är en kreativ process, påpekar Woods, vilket får betydelse för hur strukturer bör hanteras. Han förordar en dynamisk struktur som tillåter löst strukturerade (’loose-structured’) ”rum” för kreativitet. Strukturer för demokrati måste alltså problematiseras. Konstitutionalism (demokrati som regel) är en ytterlighet som innebär ”structural framework for the aspiration to ethical truth” (s 18) och den andra ytterligheten är frihet. Woods argumenterar för att demokrati kräver en dynamisk struktur där dessa ytterligheter betraktas som ett spektrum, från konstitutionalism till frihet, och inte som binära poler. Det måste finnas rum för upptäckter och distans för att möjligheten till utveckling ska uppstå.

Resultat- och målstyrning i skolan; exemplet Individuella utvecklingsplaner

Decentraliseringen av skolsystemet innebär bland annat att målstyrning införts. Målstyrning går hand i hand med resultatstyrning (Forsberg & Wallin, 2006a; Pierre, 2007). Under 1990-talet har resultatstyrningen successivt utökats. Ett exempel är övergången från skolplan till kvalitetsredovisning (Jarl, Kjellgren & Qennerstedt, 2007). Skolplanen beskrivs som en proaktiv uppgift, det vill säga planerade åtgärder ska redovisas, medan kvalitetsredovisningen är ett reaktivt uppdrag, att i efterhand granska resultatet av arbetet. Forsberg & Wallin (2006a) menar att resultatstyrningen de senaste tio åren tagit över och nu kännetecknar skolans styrsystem. Det är ett problem, menar författarna, i och med att den professionella autonomi som är tänkt att garantera verksamhetens kvalitet i skolan, beskärs:

Under de senaste tio åren har emellertid resultatstyrning tagit över och kännetecknar skolans styrsystem. Detta har betytt att målen ersatts av centrala och så långt möjligt entydiga kriterier för vad eleverna ska uppnå som resultat av undervisningen. Med olika slag av centralt formulerade kvalitetskriterier, det vill säga kriterier för hur undervisningen och annan skolverksamhet skall bedrivas, har skolpersonalens handlingsutrymme ytterligare snävt in. En tät kontrollregim har etablerats. (Forsberg & Wallin, 2006a, s 7)

Idén om en decentraliserad skola bygger på att lärare betraktas som bärare av institutionella värden, menar Forsberg & Wallin. Genom moraliskt handlade skapar läraren den verksamhet som är lämplig med hjälp av läroplanen och rådande situation. Läroplanen ska inte betraktas som en regelbok, påpekar forskarna, utan som en spelplan inom vilken läraren och eleverna har att verka. Med resultatstyrningen hotas lärarens professionella frihet genom att ”ekonomistiskt förankrade begrepp med uttryck i kvalitetsredovisningar och inspektioner för kontroll av skolverksamheten fått plats i skolan” (s 15). Skolan definieras därmed som en teknokrati och lärarna som teknokrater.

Lindqvist (2002) påpekar i sin avhandling att tvånget på lärare att fokusera på mål och resultat innebär en risk att undervisning och lärande blir sämre. I och med att lärarnas uppmärksamhet riktas mot en diagnostiserande verksamhet, för att kunna bedöma elevernas tillstånd minskar tiden för annat arbete och aspekter som metod och innehållsfrågor får mindre utrymme.

Det paradoxala kan då inträffa, att lärare som omedelbart betonar förväntad respons har mindre möjlighet att bedriva undervisning så att inläring sker. (Lindqvist, 2002, s 174)

Ett instrument i en resultatstyrd skola är kunskapsbedömningen av eleverna (Forsberg & Lundahl, 2006). Fram till 1990-talet fanns en kritik mot betygssättningen av eleverna, som handlade om att man såg risker i förhållande till skolans uppdrag att fostra socialt och till ett medborgarskap (Lundahl & Forsberg, 2006). Vad var egentligen syftet med betygen? Det fanns en motstridighet mellan att främja lärande och att kontrollera lärande. Enligt Lundahl & Forsberg förordades därför ett betygsbegrepp som avgränsades till kunskaper och färdigheter. Det målrelaterade betygssystemet infördes, vilket fick till följd att den resultatstyrda inriktningen av skolan förstärktes. Från 2006 har dessutom arbetet med kunskapsbedömning ytterligare utökats, enligt Forsberg & Lundahl, genom införandet av de så kallade Individuella utvecklingsplanerna (IUP). Alla elever i skolan ska ha en IUP, vilket betyder att alla elever och lärare blivit involverade i det kunskapsbedömande arbetet.

Första gången Individuella utvecklingsplaner nämns är 2001 i en skrift från utbildningsdepartementet (Ds 2001:19). Expertgruppen fick i uppdrag att utreda och ge förslag på sätt att öka måluppfyllelsen, det vill säga att varje elev ska ges möjlighet att uppnå målen i läroplanen. Gruppens förslag var att alla elever i skolan, alltså inte bara elever i behov av särskilt stöd, borde få en individuell utvecklingsplan för att optimera lärandet:

Att kravet på individuell dokumentation enbart finns för elever i behov av särskilt stöd kan ifrågasättas. Syftet med upprättandet av åtgärdsprogram är naturligtvis att planera elevens utbildning på sådant sätt att förutsättningarna för lärandet optimeras. Detta borde vara en utgångspunkt för arbetet med *alla* elever. Skolhuvudmännen ansvarar för att målen i skolans styrdokument konkretiseras så att alla elever ges optimala möjligheter att lyckas utifrån sina förutsättningar. Skolan har därmed ansvar för att alla elever får en individuell anpassad undervisning och att studieutvecklingen för alla barn och ungdomar planeras och noga följs genom hela skoltiden. Särskilt viktigt är detta vid olika övergångar inom utbildningssystemet. (Ds 2001:19, s 30-31)

I utredningen poängteras att analysen vid bristande måluppfyllelse måste genomföras på såväl individ-, grupp- som skolnivå, eftersom problematiken måste ses i relation till den miljö, främst lärandemiljö, som eleven befinner sig i.

Det räcker alltså inte, menar utredarna, att stanna vid att utreda individen/eleven utan åtgärder måste vidtas exempelvis i form av ändrade undervisningsformer.

2005 gav Skolverket (2005a) ut allmänna råd och kommentarer för den Individuella utvecklingsplanen. Där betonas att IUP ska vara ett framåtsyftande verktyg för elevens lärandeprocess. Det betonas också att utvecklingsplanen ska fungera som ett redskap för arbetslag att planera arbetet med hjälp av elevernas utvecklingsplaner:

Individuella utvecklingsplaner ska utgöra ett aktivt verktyg i elevens lärandeprocess. Läraren ansvarar för att utvecklingsplanen tas fram i samverkan med elev och vårdnadshavare. Med hjälp av denna kan läraren, som representant för arbetslaget, tillsammans med eleven och vårdnadshavaren komma överens om mål och insatser, så att eleven utvecklas i riktning mot de mål att sträva mot som är formulerade i läroplanen och kursplanerna. Den individuella utvecklingsplanen är också ett naturligt underlag för lärarens och arbetslagets kontinuerliga uppföljning och planering av den dagliga undervisningen. (Skolverket, 2005a, s 13)

Utvecklingsplanen kopplas ihop med utvecklingssamtalet och beskrivs som ett redskap för att öka möjligheten för såväl eleven som föräldrarna att vara delaktiga och kunna påverka elevens lärandeprocess. Det finns dock forskning som visar på att detta syfte ofta inte uppnås eftersom samtalen och dokumenten inte används på det sättet (Asp Onsjö, 2006; Granath, 2008; Hofvendahl, 2006). Istället är kanske läraren redan klar över vad som ska förhandlas och/eller hur formuleringarna i utvecklingsplanen ska skrivas, och samtalet kan snarast liknas vid ett spel för gallerierna, enligt Asp Onsjö. Granath beskriver hur elever använder olika strategier i förhållande till det identitetsskapande som utvecklingssamtalet utgör. Samtalet utgör en självdisciplineringsituation som syftar till att ”göra” eleven till en eller annan typ av elev, vilket eleverna ibland deltar i och ibland opponerar sig emot.

Grundskoleförordningen ändrades (SFS 2005:179) så att Individuella utvecklingsplaner sedan den 1 januari 2006 är obligatoriska i svensk grundskola. Det innebär att lärare är skyldiga att upprätta utvecklingsplaner i samband med utvecklingssamtalen, minst en gång per termin. I utvecklingsplanerna ska läraren:

1. ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i relation till målen i varje ämne som eleven får undervisning i, och

2. sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska nå målen och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen och kursplanerna. (SFS 2005:179)

Enligt Skolverkets egen analys av hur arbetet med IUP genomförs (Skolverket, 2007), har reformen fått en genomgripande betydelse som innebär att ”lärarna samtalar om elevernas kunskapsutveckling på ett medvetet sätt och formulerar utvecklingsmål som är kopplade till läroplanens mål” (s 6). Stöd i form av allmänna råd och konferenser i Myndigheten för skolutvecklings regi har bidragit till utvecklingen. Även färdiga lösningar och mallar för IUP hade inledningsvis betydelse, menar utredarna, men efterhand som skolor blir mer involverade i arbetet med IUP vill man oftast utveckla sin egen modell på skolan. Problem som lyfts fram i analysen är till exempel att skolor som redan har fungerande system för individuell planering och uppföljning har svårigheter att passa in IUP i sitt befintliga arbetssätt. Det finns också en risk, pekar utredarna på, att IUP främst fungerar stödjande i lärandeprocessen för de elever som ligger i farozonen för att inte uppnå målen. De duktigare eleverna sporras inte i sin utveckling. Ytterligare ett problem som lyfts fram i rapporten är att tyngdpunkten i utvecklingsplanerna ligger på eleven och hans/hennes möjligheter att uppnå målen; inte så ofta på miljön och sammanhanget kring lärandet. Generellt sett, menar utredarna, tycks det finnas en skillnad mellan lärare i olika årskurser och hur de ser på arbetet med IUP; lärarna i de yngre årskurserna är överlag mer positiva till arbetssättet än lärare i de äldre årskurserna.

I forskningsgenomgången har skolutvecklingsfältet blivit belyst genom att ta utgångspunkt i vilken forskning som bedrivits och också genom att relatera detta till den styrning som varit rådande i skilda tidsperioder. I föreliggande studie har avsikten varit att ta avstamp i det praktiska arbete som jag själv samt mina kollegor bedrivit, för att därigenom kunna studera skolutveckling såsom den tar sig uttryck i det praktiska arbetet. Syftet är att genom ett perspektivskifte, bidra med en ny förståelse i skolutvecklingsfältet. För att kunna lyfta fram kunskap och förståelse i praktiken har en viss teoretisk inramning använts och utarbetats, vilket ska beskrivas och diskuteras i den följande delen om studiens teori och metod.

Del 2
Teori och metod

AKTIONSFORSKNING BELYST GENOM KRITISK HERMENEUTIK

Intresset i denna studie riktas mot den mötespraktik i skolan där lärare och andra yrkesverksamma diskuterar och förhandlar arbetet. Utgångspunkt för studien är ett aktionsforskningsprojekt, men när det kommer till tolkning av data har en hermeneutisk ansats, med Paul Ricoeurs teorier som grund, kommit att ha en avgörande betydelse för de resultat som läggs fram. Avsikten är att utifrån ett hermeneutiskt perspektiv tolka och analysera det empiriska materialet för att på så sätt bidra till förståelse för betydelsen av de yrkesverksammas tolkningsprocesser i skolans förändringsarbete.

Ett syfte inom aktionsforskning är att bidra till att förändring grundas i reflektion och kunskap, om det förändringen avser (Reason & Bradbury, 2001). I aktionsforskning stödjer sig flera forskare mot tolkande och/eller hermeneutiska ansatser (Carr, 1995; Carr & Kemmis, 1986; Reason, 2001; Winter, 2002). Vad som framför allt poängteras i dessa studier är ett självreflexivt tänkande, vilket är nödvändigt för att åstadkomma förändring utifrån väl övervägda beslut. I föreliggande aktionsforskningsstudie har ett antal öppna frågeställningar formulerats i förhållande till förändringsprocesserna på en skola, detta för att skapa förståelse för hur förändringarna uppkommer i den praktik som råder. Ett antagande som utgör utgångspunkt är att förändring är beroende av den kontext inom vilken den utvecklas, och att de lärare och andra yrkesverksamma som ingår i arbetet, både producerar och använder kunskap i sitt praktiska arbete. För att förstå förändring är därmed de yrkesverksammas förståelse och kunskapsintressant och viktigt att synliggöra och studera. I denna studie har alltså hermeneutiska begrepp, utvecklade av den franske hermeneutikern Ricoeur, använts i tolkningsarbetet. Med dessa begrepp framträder just tolkningsprocesserna, vilket möjliggör en analys av vilken betydelse tolkning och förståelse har i förändringsarbete. Två skäl för att utgå från Ricoeurs teorier kan lyftas fram. Det första skälet handlar om möjligheten att beskriva och förstå sådan förändring som sker över tid, såsom den empiriska undersökningen i denna studie genomförts under ett år. Ett av Ricoeurs (1984, 1985, 1988)

projekt utgörs av att handskas med svårigheten att sammanlänka händelser över tid med hjälp av begreppet *mimesis* (Jag ska återkomma till hur begreppet använts i denna studie senare i kapitlet). Det andra skälet till att utgå från Ricoeurs teorier, är hans argumentation för att det är möjligt att låta olika forsknings-traditioner mötas, för att därigenom låta kunskapsprocessen berikas i en dialektisk rörelse mellan olika poler. I denna studie har hermeneutik och aktionsforskning förenats i forskningsarbetet, och därför är framför allt Ricoeurs argumentation för en dialektik mellan ansatser med förstående respektive kritiskt kunskapsintresse av betydelse. I den följande beskrivningen av kritisk hermeneutik kommer jag att ta avstamp just i Ricoeurs diskussion om hur en sådan dialektik är möjlig.

Hermeneutik beskrivs av Selander & Ödman (2004) som i stort sett samma sak som humanistiskt vetenskapligt arbete och som en nödvändig förutsättning för samhällsvetenskapligt arbete (s 7-8). Under medeltiden betraktades hermeneutik som en konst i att rätt uttolka bibliska texter eller lagtexter. Dagens hermeneutik har via inflytande från tyska filosofer som Schleiermacher, Dilthey, Heidegger och Gadamer utvecklats till en filosofi om varat och existensens villkor (för utförlig redogörelse, se Ödman, 1979, samt Kristensson Uggla, 2004, s 25-30). Det är frågandet och forskande i sig som ”borgar för sanning” (Gadamer, 1997, s 213). Med hjälp av den hermeneutiska cirkeln kan tolkning beskrivas som att frågandet och forskandet uppmärksammar relationer mellan del och helhet vilket för tolkningen framåt och låter en ny förståelse träda fram (Selander & Ödman, 2004, s 10). Ricoeur utvecklar de hermeneutiska tankegångarna inom en fransk tradition, där såväl fenomenologiska teorier som strukturalistiska och post-strukturalistiska teorier haft inflytande (Kristensson Uggla, 1999). Ricoeur (1993) hävdar att för att förstå bättre krävs inte bara ett öppnande genom frågandet, utan också en metod. Hermeneutik har inte bara som uppgift att skapa förståelse, menar Ricoeur, utan också att fungera kritiskt. De dikotomiska uppdelningar som ofta görs mellan olika forskningstraditioner måste ifrågasättas (s 68). Ricoeurs filosofiska projekt handlar således om att skapa dialektik istället för dualism mellan sådana poler som vanligtvis betraktas som motstående (Kristensson Uggla, 1999). Att ta avstamp i Ricoeurs teoretiska perspektiv innebär därmed att utgå från en tanketradition som innefattar en strävan att upprätta dialektik mellan exempelvis förståelse och förklaring samt forsknings-ansatser med förstående och kritiskt kunskapsintresse. I det följande kommer den kritiska hermeneutiken att beskrivas kortfattat genom att inledningsvis ta

avstamp i en diskussion om hur relationen ser ut mellan ett förstående (hermeneutiskt) och ett kritiskt kunskapsintresse.

Kritisk hermeneutik

För att utveckla sin syn på vad hermeneutik är och vilken uppgift den har, utgår Ricoeur (1973, s 298) i ett av sina arbeten från Gadammers och Habermas diskussion om kunskap och kunskapsintresse. När deras olika perspektiv ställs mot varandra tycks ett val vara nödvändigt, mellan dessa båda motstående och varandra uteslutande synsätt. Ricoeur påpekar att det kanske är själva valet som bör ifrågasättas (s 321). Båda dessa ansatser är berättigade och nödvändiga, menar Ricoeur, och genom att relatera dem till varandra bidrar de gemensamt till att åstadkomma ett tredje alternativ, nämligen den kritiska hermeneutiken. Nedan redogörs kortfattat för den perspektivsammanmätning som Ricoeur åstadkommer med hjälp av Gadammers och Habermas projekt.

Gadammers (1997) bok *Sanning och metod* spelar en avgörande roll för utvecklingen av ett ontologiskt kunskapsprojekt som enligt Warnke (1993) syftar till att bekämpa "positivismens hybris att vi kan utveckla en 'objektiv' kunskap om de fenomen vi studerar" (s 13). Gadamer (1976, s 152) ställer sig frågan hur objektiviteten i det moderna synsättet kan relateras till en fundamental ordning som det mänskliga varandet. Han menar att om inte det objektiva får en underordnad betydelse i relation till den mänskliga förmågan att förstå och därmed bedöma, tilldelas objektiviteten för stor makt. Grunden för humanvetenskapen bör, enligt Gadamer, istället vara en hermeneutisk undran, utifrån en önskan att vilja förstå. Den hermeneutiska uppgiften, att förstå, är fundamental för mänskligheten. Den uppgiften bör alltså inte fångas in i den moderna vetenskapliga självförståelsen så att hermeneutik likställs med en metod (Gadamer, 1976, s 150). Frågan blir då hur kunskapande kan beskrivas utifrån Gadammers perspektiv. Stor vikt läggs här vid traditionens betydelse. Tradition finns redan innan människan träder in i världen. Tradition fortgår genom att nya individer tar upp och vidareutvecklar den tradition som de föds in i. För att överhuvudtaget kunna förstå, poängterar Gadamer, måste det till förförståelse, som också likställs med fördom, som konstituerar vårt omedelbara varande i världen. Förförståelse kan beskrivas som individens erfarenhet av och användning av traditionen. Det är förförståelsen, eller fördomen som skapar möjlighet att öppna upp för 'saken', det vill säga att ta emot det främmande (s 151-152). Utan tradition, ingen förförståelse och fördom, vilket i sin tur skulle omöjliggöra kunskapande. Gadammers intention är alltså att degradera betydelsen av det

objektiva och placera det underordnat den mänskliga förståelsen och mänsklig bedömning.

Habermas i sin tur arbetar istället med att identifiera olika kunskapsintressen som har olika syften. Habermas definierar Gadamers kunskapsintresse som praktiskt (Grimen, 2008, s 75). Människor är beroende av att kunna samhandla och det praktiska kunskapsintresset, att upprätta gemensam förståelse, skapar en grund för samhandlande. Det praktiska kunskapsintresset kan ställas bredvid ett tekniskt kunskapsintresse, något som Habermas tillskriver naturvetenskaperna. Naturvetenskapens strävan är att avtäckta kausala lagar som människan behöver behärska för att lära sig att bearbeta naturen för sin överlevnad. Det kunskapsintresse som för Habermas är centralt är dock det ideologikritiska. Det praktiska och det tekniska räcker inte till för att ”bidra til frigøring fra illegitim makt og vrangforestilling” (Grimen, 2008, s 75). För detta ändamål krävs alltså istället ett ideologikritiskt intresse. Habermas (1970, s 237) kritiserar Gadamer för att han upphöjer traditionens roll i kunskapandet. Habermas menar att Gadamers teori vilar på ett auktoritetstänkande. Traditionen är auktoritär i förhållande till det individuella och till reflektionen. Habermas förordar istället en reflekterad appropriering av traditionen, något som bryter upp och ändrar den traditionella positionen. Habermas tillskriver den reflexiva dimensionen i självförståelsen stor betydelse för att en sådan kritik ska bli möjlig.

Ricoeur (1973) ställer dessa båda betydelsefulla och samtida filosofer bredvid varandra och menar att båda perspektiven behövs för att lyckas med den hermeneutiska uppgiften, att förbättra förståelsen. Hans diskussion syftar till att upprätta en hermeneutik som gör ideologikritiken rättvisa ”och visar på dess nödvändighet utifrån de egna förutsättningarna” (Ricoeur, 1993, s 102). Han vill alltså placera kritiken, ett perspektiv han fått från Habermas, i hermeneutiken och därmed överskrida båda perspektiven. Ricoeur (1973, s 323) menar att Gadamer borde erkänna närvaron av en kritisk instans i förståelseakten, när den beskrivs som en hermeneutisk cirkel. I den tolkning som sker i mötet mellan tradition och subjekt är förförståelse och fördom de förutsättningar som gör ny förståelse möjlig. Ricoeur menar att det måste förekomma ett mått av kritisk tillägnelse i den dialektiska rörelsen mellan del och helhet:

For it is in the movement of derivation that the link between pre-understanding and prejudice becomes problematic and the question of critique is raised afresh, in the very heart of understanding. Thus Gadamer, speaking of the texts of our culture, repeatedly insists that these texts signify by themselves,

that there is a “matter of the text” which addresses us. But how can the “matter of the text” be left to speak without confronting the critical question of the way in which pre-understanding and prejudice are mixed? (Ricoeur, 1973, s 323)

Fördomen beskriver Ricoeur (2002) som förhandsförväntningar med ”udgangspunkt i tilfældige meninger (*Einfälle*) og alment udbredte begreber (*Volksbegriffe*)” (s 172-173). Den kritiska tilläggnelsen sker i en pendling mellan inkännande (*recognition*) och distansering. Ricoeur föreslår att hermeneutiken erkänner nyttan av distansering för att åstadkomma bättre förståelse (1973, s 323-324).

För att åstadkomma en kritisk instans, distansering, menar Ricoeur att dikotomiseringen mellan förklaring och förståelse måste upphävas och ersättas med en dialektik mellan de båda. Av tradition har förståelse tillskrivits humanvetenskaperna och hermeneutiken, medan förklaring förknippats med naturvetenskaplig forskning. Ricoeur (1993, s 79) menar att det är olyckligt att förklaringen har uteslutits ur studiet av människan. För att lyckas med den hermeneutiska uppgiften att förstå, menar han, måste förklaring användas, men det handlar om en annan typ av förklaring än i naturvetenskap. Ricoeur anger två argument för sitt resonemang och redogör samtidigt för vad förklaring innebär i studiet av människan och mänskligt handlande. För det första är människan en varelse som både tillhör ”orsaksmässighetens rike och motivationens rike” (s 83). Det betyder att för att förstå mänskligt handlande krävs dels förklaringar av begär och yttre ”orsaker” som ger upphov till en slags motiv, och dels förståelse för hur förbindelsen ser ut mellan motiv och den mänskliga viljan och drivkraften att ”rättfärdiga” sitt handlande. Det andra argumentet som Ricoeur anger, till varför förklaring måste ingå i den hermeneutiska uppgiften att förstå är att, för att förstå handlandet i världen krävs en dialektik mellan dels förståelse för det mänskliga handlandet och dels strukturella förklaringar till hur man ska förstå det som sker i världen, det vill säga händelseförlopp ”orsakade” av handlingar (s 83-86). Genom det mänskliga ingripandet är nämligen handlingen och händelseförloppet sammanlänkade och dessa båda fenomen måste alltså studeras tillsammans, för att förståelsen ska kunna förbättras. Förståelsen är således ett moment som ”föregår, ledsagar, avslutar och *innesluter*” förklaringen (Ricoeur, 1993, s 96). Förklaring är det moment som hjälper tolkningen ”förbi” den inneslutande förståelsen men som ändå måste åter-integreras i form av förståelse igen i nästa moment, för att åstadkomma en tolkning.

Ricoeur inför med detta resonemang en epistemologisk diskussion i det hermeneutiska projektet. För att utveckla förståelsen krävs både närhet och distans. Det räcker inte med att ställa genuina frågor, anser Ricoeur, det måste till någon form av metod. I föreliggande studie tas utgångspunkt i den förförståelse som de handlande själva har för sitt arbete, och praktiken studeras genom den kommunikation och de handlingar som synliggörs i det empiriska materialet. Forskningsarbetet har därefter syftat till att upprätta den distans, som enligt Ricoeur är nödvändig för att förstå bättre. Ricoeur (2002) anger skrivandet och den tolkning som sker i skriv- och läsprocessen som ett moment, som gör det möjligt att skapa distans för att upprätta bättre förståelse. Han beskriver denna distansering i fyra teman (s 175-179). Det första temat handlar om att själva "skriftfästelsen" medför ett distanseringsmoment som ger texten en autonomi i förhållande till författarens intention, i förhållande till den kulturella situation och de sociologiska betingelser som omger textframställningen, samt i förhållande till mottagaren, det vill säga läsaren. Textens beständighet i förhållande till avsikten med texten kan beskrivas som ett tydligare exempel på den skillnad som redan finns mellan talet och det talade. Det andra temat handlar om att rekonstruera förklaringsbegreppet för att ta sig ur den dikotomi som beskrivs ovan, mellan förklaring och förståelse. Ricoeur menar att genom att använda struktur och form som finns i språkanvändningen (t ex dikter eller berättelser), kan ett förklaringsbegrepp som är relevant för det humanistiska utforskandet återupprättas. Det tredje temat handlar om på vilket sätt referensen tar form. Ricoeur menar att fiktionen är en fundamental dimension av textens referens och han beskriver hur varandet i världen, genom en kreativ imitation, "udfoldes foran teksten" (s 177). Distansering uppstår i form av att varandet utpekas som ett 'kunna-vara'. I det fjärde temat lyfter Ricoeur fram subjektivitetens status i tolkningsprocessen. Genom mötet mellan texten och subjektet uppstår möjligheten till en kritik av det egna självmedvetandet. I det följande ska detta fjärde tema utvecklas mer ingående för att beskriva Ricoeurs perspektiv på tolkningsprocessen.

Tolkningsprocess som kommunikation och kritisk självförståelse

I studien är tolkningsprocesser i fokus och därför blir det viktigt att utreda hur tolkningsprocesser ska förstås utifrån Ricoeurs teorier. Det avgörande momentet i tolkning förläggs alltså av Ricoeur till läsningen av text (1973, s 327). Mötet mellan text och läsare är en kommunikation. Mötet, eller kommunikationen,

innebär att en tolkning utöver både texten och det subjektiva kan uppstå, det som med Ricoeur kallas en 'värld framför texten'² (Kristensson Uggla, 1999).

To understand is not to project oneself into the text but to expose oneself to it; it is to receive a self enlarged by the appropriation of the proposed worlds which interpretation unfolds. (Ricoeur, 1973, s 327)

Självförståelse kan betraktas som en form av ideologikritik, menar Ricoeur. I mötet med texten, genom kommunikationen, sker en distansering från självet (*oneself*) som kan ge upphov till kritik av ett falskt medvetande. På så vis förklarar Ricoeur den reflexiva dimensionen i självförståelsen på liknande vis som Habermas, när han refererar till ett kritiskt medvetande.

Ricoeur förklarar den mänskliga drivkraften att vara självkritisk genom att relatera tolkningsprocessen just till vad det innebär att vara människa. Den mänskliga existensen är sammankopplad med en uppgift som ständigt är för handen för varje människa, nämligen att bli någon (Kristensson Uggla, 1999; Ricoeur, 1992³). Enligt Ricoeur är subjektet inte fast och oföränderligt. Ricoeur (1992) gör en jämförelse mellan olika sätt att se på subjektet. Subjektet kan betraktas som fast och slutet, och därmed bortom möjlighet till förändring. Det motstående synsättet är att subjektet är fullständigt upplöst och splittrat och därmed utan möjlighet att påverka sin omvärld. Ricoeur argumenterar för ett tredje alternativ där subjektet kan beskrivas som ett sårat cogito⁴ (*cogito blessé*) (Kristensson Uggla, 1999, s 53). Det sårade cogitot har inget givet självmedvetande som kan tas som fundament för kunskap, men det är heller inte fullständigt utlämnat åt illusioner och självbedrägerier. Kommunikationen blir central som en metod för subjektet att lämna sig själv för att hitta sig själv:

² Uttrycket en 'värld framför texten' används av Kristensson Uggla (1999) i hans studie om Ricoeurs arbete. Ricoeur själv använder uttryck som "the text speaks of a possible world" (*Interpretation theory*, s 92 citerad i Kristensson Uggla, 1999, s 311), "a world unfolded in front of the text" (Ricoeur, 1973, s 326) och "att tolka är att följa den tankeriktning som öppnas genom texten, att ge sig iväg mot textens *gryningsland*" (Ricoeur, 1993, s 60). För en sammanhängande beskrivning av hur Ricoeur själv beskriver detta fenomen, kan Ricoeurs (1993) kapitel "Vad är en text" (s 31-64) läsas, framför allt det sista avsnittet, där Ricoeur beskriver ett "nytt tolkningsbegrepp".

³ I *Oneself as another* (1992) diskuterar Ricoeur ingående vad det innebär att vara människa och hur självförståelse skapas. Min läsning grundas främst i Kristensson Ugglas (1999) tolkning av Ricoeur.

⁴ Cogito i Descartes sats "Cogito, ergo sum" betyder "Jag tänker, alltså existerar jag" (Nationalencyklopedin). Cogito betecknar alltså ett "tänkande jag".

Subjektets självmedvetande behöver med andra ord inte längre förstås som reflexionens omedelbara givna fundament, utan kan istället förstås som det eftersträvansvärda målet för reflexionen. Cogitot är inte omedelbart givet, utan måste förmedlas. Subjektet måste, kort sagt, kommunicera. (Kristensson Ugglå, 1999, s 56)

Ricoeurs perspektiv på subjektet, ett sårat cogito, innebär därmed att både det subjektiva och världen utanför tas med i beräkningen när reflektion upprättas, vilket betyder att förståelsen förändras genom kommunikationen. Människan kan inte på egen hand, genom enbart sin subjektiva reflektion, skapa den förståelse som krävs. Inte heller är förståelsen given i världen utanför individen. Förståelse upprättas kontinuerligt i mötet mellan individ och värld och för att upprätta ny kunskap måste det alltså till en människa som vill något, men också en kommunikation. I en studie om skolutveckling som denna, utgör detta resonemang en viktig utgångspunkt, eftersom det betyder att förändringsprocesserna som studeras också bör vara präglade av den förändrande karaktär, som kännetecknar den mänskliga strävan att bli någon. De yrkesverksammas förståelse och handlande utgör en enhet ur ett hermeneutiskt perspektiv och om de yrkesverksammas förståelse är föränderlig, så får det konsekvenser också för de processer som upprättas i praktiken. Det arbete som de yrkesverksamma utför måste relateras till deras strävan att bli någon.

I denna studie har diskussioner som sker på skolan, för att de yrkesverksamma ska kunna arbeta tillsammans samt berättelser från de yrkesyrkesverksamma om hur de ser på sitt arbete, dokumenterats. Diskussionerna och berättelserna analyseras med hjälp av Ricoeurs perspektiv för att synliggöra tolkningsprocesser, det vill säga den ovan beskrivna förståelsen för kommunikation och kritisk självförståelse tas till hjälp för att förstå de yrkesverksammas utsagor och diskussioner som delar i tolkningsprocesser. Det praktiska arbetet, det vill säga praktiken, är den ”text” som lärarna, i egenskap av ”läsare”, ständigt skapar förståelse av i syfte att upprätta nästa handling. Ricoeur använder textläsning och texttolkning som modell för att beskriva hur handlande kan förstås som text. ”När handlandet frigör sig från den handlande får den en självständighet som kan jämföras med textens semantiska autonomi” (Ricoeur, 1993, s 88) och genom läsningen, menar Ricoeur, öppnas en värld framför texten för läsaren, det vill säga en dimension av förnyelse ligger i den tolkningsprocess som uppstår. Detta synsätt översätts i föreliggande studie till att gälla för lärare och andra yrkesverksamma. Lärares arbete kännetecknas därmed av ett ständigt läsande, eller tolkande, av det praktiska arbete som de ingår i. Det är denna läsning som

möjliggör ny förståelse och nya handlingar i form av en värld framför texten. Dessa processer är, utifrån det hermeneutiska perspektiv som Ricoeur företräder, förutsättningar för att förändring ska kunna ske i praktiken.

Tolkningsprocessens kritiska funktion

Det finns en risk med att förlita sig på kommunikationen som tolkningsprocess eftersom kommunikationen i sig kan vara 'förvriden', menar Habermas (1971, s 270). Språket kan användas för att dominera och därmed är det ideologiskt och inte bara ett medium för förståelse. Samhällsvetenskapens huvudsakliga uppgift bör därför vara att avslöja exempelvis maktförhållanden som visar sig i språk, det vill säga att utöva ideologikritik. Att utforma praktiker på nya sätt fungerar som en kraft som förändrar språket och därmed förståelsen, enligt Habermas. Det inflytande som empirisk forskning har på praktikers genomförande i det moderna samhället, kan på så sätt få betydelse för språket och för hur världen kan uppfattas (Habermas, 1970, s 240).

Ricoeur (1973) påpekar att trots denna utgångspunkt riktas alltid det emancipatoriska, ideologikritiska intresset mot att avslöja det som är förvridet i kommunikationen. Det är i det kommunikativa handlandet som missförhållandena visar sig. Därmed är ideologikritiken situerad i samma historisk-hermeneutiska kunskapsform som hermeneutiken (Ricoeur, 1973, s 330). Kritiken är inte "traditionslös" utan har sin grund i erfarenheten av att kommunikation kan fungera, vilket gör det möjligt att tänka sig "an unlimited and unconstrained communication ... on the basis of the creative interpretation of cultural heritage" (s 330). Ricoeurs påpekande är till för att visa att den kritiska tradition som Habermas förordar inte äger större giltighet än Gadammers anspråk på att förstå. Det väsentliga med att lyfta fram kritiken är att tydliggöra vilken funktion kommunikationen bör ha.

Ricoeur (1973) menar att Habermas kritik mot ideologier inte ska förstås på ett abstrakt plan; Habermas talar om moderna ideologier (s 330). Det motstånd han förespråkar vänder sig exempelvis inte mot den typ av förtryck som kännetecknade epoken av liberal kapitalism, som Marx kritiserade. Vad han vänder sig emot är istället "an ideology of sciences and technology" (s 330), en ideologi som utövar ett förtryck genom att idén om den rationella handlingen blivit dominerande och behärskar alla områden. Målet för den teknologiska ideologin är att eliminera det icke-fungerande i ett industriellt samhälle. Det problematiska,

enligt Ricoeur, uppstår när den rationellt instrumentella handlingen framstår som mer trovärdig än den kommunikativa:

Not only does rationality conquer new domains of instrumental action, but it subjugates the domain of communicative action” (Ricoeur, 1973, s 331)

Den kommunikativa handlingen bör alltså överordnas den instrumentella, enligt Ricoeur, och möjligheten att så ska ske ligger i det mänskliga ansvaret för hur vi väljer att handla. I det moderna samhället, där idén om den rationellt instrumentella handlingen dominerar, fördunklas det mänskliga ansvaret, alltså det ansvar som bör tas genom framläggande av viktiga politiska frågor för allmän diskussion och demokratiska beslut (Ricoeur, 1973, s 331). Genom ett sådant handlande återförs den kommunikativa handlingen som överordnad. Det som krävs, i termer av mänskligt ansvarstagande, är alltså ett återuppväckande av den politiska handlingen. Enligt Ricoeurs beskrivning av politisk handling ska den inte betraktas som kultur-lös, det vill säga baserad på en idealistisk frihetstanke, utan det handlar snarare om en kreativ förnyelse av det kulturella arvet genom kommunikation (s 332).

Den hermeneutiska uppgiften formulerar alltså Ricoeur (1973, s 332) som en dialektisk process; både att vilja upprätta förståelse inom ramen för det som är, nämligen traditionen, och också möjligheten till frihet, att kunna tänka sig något annat och något nytt. Att utesluta en av dessa traditioner, det vill säga tradition och frihet, är som att påstå att människan måste välja mellan minne och hopp. Det kritiska momentet i tolkningsprocessen beskriver han som den filosofiska reflektionens uppgift. Framför allt gäller det att eliminera falska motsägelser ”which would oppose the interest in the reinterpretation of cultural heritages received from the past and the interest in the futuristic projections of a liberated humanity” (Ricoeur, 1973, s 332-333). Den filosofiska uppgiften, såsom Ricoeur beskriver den, kan alltså förstås som upphävandet av ett antingen/eller-tänkande, som har sitt ursprung i förhoppningen att finna en ”fast” grund för kunskap (Bernstein⁵, 1987). I sina filosofiska undersökningar skapar Ricoeur nya alternativ, med avsikten att kontinuerligt bidra till en bättre förståelse.

⁵ Richard J Bernstein (1987) tar i sin bok *Bortom Objektivism och Relativism* fasta på den så kallade ’Cartesianska oron’ som han menar är ett uttryck för det filosofiska sökandet i modern tid efter en fast grund att bygga vår kunskap på. Hans undersökning, med utgångspunkt främst i Gadammers teorier,

I föreliggande studie har Ricoeurs sätt att beskriva tolkningsprocessens kritiska funktion betydelse på två sätt: dels för hur de tolkningsprocesser som studeras på en skola tolkas och beskrivs, och dels också för hur forskningsuppgiften uppfattas och genomförs. När lärarnas diskussioner och berättelser tolkas, inriktas analysen på den funktion som de tolkningar som lärarna gör, har för utvecklingsarbetet på skolan. Intresset riktas mot hur förståelse och handlande förändras genom en kommunikativ och självkritisk tolkningsprocess. På så vis skapas förståelse för de yrkesverksammas förståelse och agerande. Syftet med tolkningsarbetet är dock inte endast att förstå praktiken såsom den framträder genom de yrkesverksammas eget berättande, utan att överskrida denna förståelse med hjälp av en förklarande analys. Det innebär att förståelsen för den praktik som studeras utvecklas, genom en tolkningsprocess i forskningsarbetet som skapas genom kommunikation och kritisk reflektion.

I forskningsarbetet hämtar jag inspiration från Ricoeurs sätt att ta sig an det filosofiska arbetet, det vill säga att arbeta dialektiskt med motstående poler. Syftet är alltså att åstadkomma nya alternativ, som i sig utgör en kritik av de ursprungliga traditionerna eller utgångspunkterna. Att använda Ricoeurs perspektiv för tolkning och analys i en studie som denna, inom skolutvecklingsfältet, innebär exempelvis att hermeneutiska utgångspunkter möter ett pedagogiskt/samhällsvetenskapligt forskningsfält och att nya insikter därmed möjliggörs. En annan dialektik skapas genom att ta utgångspunkt i den praktiska kunskapen för att genomföra ett vetenskapligt arbete. På så vis uppstår ett möte mellan praktisk och teoretisk kunskap.

Tidigare studier med utgångspunkt i kritisk hermeneutik

Kritisk hermeneutik utifrån Ricoeurs teorier har använts av nordiska forskare inom pedagogik för att utreda frågor om betydelsen av exempelvis kommunikation, kunskap, bildning och medborgarskap (B. Gustavsson, 1996; Kemp, 2005; Kristensson Uggla, 1999). I senare års svenska pedagogiska forskning har forskare också arbetat med tolkning av empiriska material utifrån kritisk hermeneutik (C. Falkner, 2007; S. Gustavsson, 2008; Schuster, 2006). På detta sätt kommer alltså begrepp och teorier som utvecklats inom en

syftar till att bryta upp tvånget att tänka i kategorier av antingen/eller och istället erkänna nödvändigheten av ett både/och, om det ska vara möjligt att upprätta en giltig förståelse.

forskningstradition till användning i ett annat forskningssammanhang, vilket föranleder en reflektion över hur sådant tolkningsarbete gjorts, och kan göras.

Carr (1995), som arbetar med aktionsforskning, argumenterar för att pedagogisk (*educational*) forskning i allmänhet bör vara just pedagogiskt grundad (s 29). Han menar att ”gapet” mellan teori och praktik egentligen handlar om svårigheter för forskare och praktiker inom utbildningsfältet att kommunicera, vilket framför allt har att göra med att forskare tar utgångspunkt i andra discipliner än pedagogik, främst i filosofi, sociologi eller psykologi (s 34). Därmed blir inte teorierna relevanta i den pedagogiska praktiken, menar Carr. Att bedriva pedagogisk forskning bör istället innebära att ta utgångspunkt i det pedagogiska. De hermeneutiska utgångspunkter som används i denna studie har utvecklats inom en filosofisk tradition. Frågan är då, för att tala med Carr, vad hermeneutiken kan tillföra och hur denna teori kommer till användning i en pedagogisk studie. Carr (1995) svarar själv på denna fråga genom att ange ’praktisk filosofi’ eller ’pedagogisk filosofi’ som en forskningstradition, som han menar att den pedagogiska forskningen borde relateras till (s 87). I en Aristoteliskt inspirerad, praktisk filosofi tas utgångspunkt i en rationalitet baserad på pedagogiska värden, som har betydelse för den pedagogiska praktiken, menar Carr. Han är kritisk mot den forskning som bedrivs inom utbildningsfältet idag, eftersom han menar att ”educational research is now governed by a style of thought in which any commitment to educational values is treated with suspicion and mistrust” (s 87-88). Poängen med att ta utgångspunkt i en hermeneutisk teori är alltså, i enlighet med Carr’s perspektiv, att det möjliggör en inriktning i forskningsarbetet som är av betydelse för den pedagogiska praktiken. Det hermeneutiska perspektivet möjliggör i denna studie att de pedagogiska frågorna kan tas som utgångspunkt för undersökningen, genom att de yrkesverksammes tolkningsprocesser synliggörs, vilket alltså enligt Carr innebär att forskningsarbetet faller inom ramen för pedagogisk forskning.

Tre tidigare studier där kritisk hermeneutik använts har särskild relevans för detta arbete, eftersom det empiriska material som tolkats i dessa studier har likheter med det datamaterial som jag arbetar med. I alla tre studierna består det empiriska materialet av intervjuer, och även samtal och deltagande observationer har använts. I föreliggande studie är intervjuer samt loggbok från det egna arbetet två viktiga empiriska material, och även samtal med andra yrkesverksamma i den studerade praktiken ingår. Tillvägagångssättet i föreliggande arbete kan därmed till viss del jämföras med tidigare studier. I Schusters (2006)

avhandling är syftet att undersöka sjuksköterskors självförståelse och förståelse av patienten i mötet med svårt sjuka människor. Sjuksköterskor intervjuas om sin upplevelse av dessa situationer och intervjutexterna tolkas därefter, främst utifrån Ricoeurs teorier om relationen till den andre och identitetsskapande. Läsning och bearbetning av intervjutexterna lyfts av Schuster fram som metodiska verktyg, genom vilka den hermeneutiska förståelsen kunnat verka i form av nygestaltning av texterna. Intervjuutskriften skrevs bland annat om och antog formen av dikter, vilket är betydelsefullt för hur mening kunnat skapas i läsningen. En svårighet, som Schuster pekar på i arbetet med hermeneutisk tolkning, är i vilken mån man som forskare lyckas ”avslöja” sina egna förgivettaganden, eller den förförståelse, som styr tolkandet. Andras kritiska läsning är avgörande för hur väl man lyckas, menar Schuster. Hon lyfter också fram den etiska aspekten av tolkningsarbetet, som emellanåt innebär att tolkningar inte kan presenteras av etisk hänsyn. Ibland kan det därför vara svårt att tolka kritiskt, med vetskap om att tolkningarna ska ”tillbaka till människornas värld av handling och lidande” (s 70).

En annan avhandling, som tar utgångspunkt både i Ricoeurs och i Gadammers hermeneutiska perspektiv, undersöker datorspel som bildning och kultur (C. Falkner, 2007). Även i denna empiriska studie är det främst intervjuer som tolkas, men också till viss del observationer från så kallade Lan (Local Area Network), det vill säga träffar där ungdomar sitter tillsammans och spelar datorspel. Falkner beskriver sitt tolkningsarbete som en tredelad process. I ett inledningsskede utgår hon från sin förförståelse av datorspel. Genom tolkning med hjälp av de hermeneutiska begreppen förändras förståelsen och i det sista skedet använder hon sin nya förståelse för att diskutera också andra fenomen (s 62). Falkner lyfter fram tre teman med hjälp av hermeneutiken, nämligen bildning, det sociala samt det kulturella och utvecklar förståelsen för datorspelandet utifrån dessa teman. Inom varje tema presenteras tolkningarna genom att hon först beskriver de teoretiska begreppen och hur de använts i studien, därefter datorspelarnas utsagor och berättande och slutligen tolkningen av det empiriska materialet med hjälp av begreppen. En svårighet som Falkner lyfter fram är balansen mellan att presentera den innebördsrikedom som tolkandet avser att leda till och samtidigt ge resultatet en struktur, som ger läsaren möjlighet att överblicka och ta till sig kunskapen. Det hermeneutiska kunskapsintresse som Falkner poängterar är förståelsen mellan människor, vilket för forskningens del betyder att resultaten måste presenteras med ett enkelt och tydligt språk; enkelt i betydelsen att åtminstone de som studien vänder sig till ska

kunna förstå den och tydligt i betydelsen att tolkningarna ska vara begripliga. Falkners avsikt är att inte bara skriva för akademien utan också för dem som befinner sig utanför den och har intresse av ämnet. Avhandlingen har kanske just därför blivit omfångsrik och ordrik och får därmed vissa problem med strukturen. Falkner redovisar hur hon efterhand under forskningsprocessens gång upptäckt och införlivat nya teorier i sitt tolkningsarbete, vilket måhända bidrar till att hela studien tar formen av en resa, från förståelse till ny förståelse, i en spiralrörelse.

Den tredje studien är en undersökning av seminariesamtal i lärarutbildningen där relationen mellan tidigare och ny erfarenhet fokuseras (S. Gustavsson, 2008). Det empiriska materialet består dels av deltagande observationer från seminariesamtal och dels av stimulated recall-samtal med studenterna om de seminariesamtal som de deltagit i. De utskrivna texterna analyseras för att låta mönster framträda ur empirin och därefter utvecklas tolkningarna genom att del ställs mot helhet, det vill säga specifika utsagor relateras till det övergripande mönster som successivt växer fram. Med stöd i den kritiska hermeneutiken fokuseras motsättningar i analysen av empirin, och därigenom blir förståelse av spänningsfält betydelsefullt. Ett dilemma i tolkningsarbetet, enligt Gustavsson, är vad som ska tillåtas styra tolkandet (s 172). En hermeneutisk utgångspunkt är att förhålla sig öppen gentemot det material som studeras, och därigenom har Gustavsson funnit stöd för att låta andra teorier än den kritiska hermeneutiken få genomslag i de avslutande tolkningarna i studien. Gustavsson, liksom Schuster och Falkner, lyfter fram betydelsen av sin egen förförståelse för forskningsresultaten. Gustavsson arbetar själv i den lärarutbildning som hon studerar och därmed blir möjligheten att distansera sig viktig. Ricoeurs pendling mellan förståelse och förklaring, vilket praktiskt manifesteras i form av kritisk hållning och reflektion, utgör de verktyg som Gustavsson själv utger sig för att ha använt i sitt tolkningsarbete för att åstadkomma den nödvändiga distansen (s 71).

Det som kännetecknar Falkners, Gustavssons och Schusters studier, och som också gäller i föreliggande arbete, är att delar av den hermeneutiska teorin väljs ut i samband med tolkningsarbetet. Hur dessa delar tolkas och används i förhållande till studien redogörs för. De delar som väljs ut är därmed inte frigjorda från hermeneutiken. Det betyder att de aspekter som lyfts fram kan ses ur ett figur- bakgrundsperspektiv (Berntsson, Claesson, Friberg & Öhlén, 2007) och att hermeneutiken också har betydelse för genomförandet av tolkningsarbetet i stort. I min studie, liksom i Falkners, Gustavssons och Schusters skapas

således en forskningsmetod utifrån de hermeneutiska utgångspunkterna och i förhållande till de frågeställningar och den forskningskontext som råder. Att på hermeneutiskt vis förhålla sig öppen mot empirin, kräver en kreativ forskningsprocess som i efterhand kan beskrivas och bedömas. Med Ricoeur är sättet som forskningsarbetet genomförs på avgörande för förståelsens kvalitet, men ”metoden” kan inte förutsägas eller efterliknas i studier med olika förutsättningar och kunskapsintresse, utan den måste skapas i arbetet.

Aktionsforskning som tolkning – att erkänna kunskapande i praktiken

En av utgångspunkterna för denna studie har hämtats ur aktionsforskning och innebär att kunskapande i praktiken har relevans även inom det akademiska fältet (Andersson & Herr, 1998). Emellertid har aktionsforskningsstudier haft svårt att få fotfäste inom det utbildningsvetenskapliga fältet i Norden (Rönnerman m fl, 2008, s 30) och har fått kämpa för sin legitimitet i det internationella forskningsfältet (jmf Zeichner & Noffke, 2001⁶), kanske just på grund av detta kunskapsintresse. Ett sätt att förklara varför det förhåller sig på det viset kan kopplas till den syn på lärares roll i utvecklingen av skolan som varit rådande sedan efterkrigstiden när en instrumentell syn infördes i utbildningsfältet. Om lärare betraktas som utförare och inte som medverkande kunskapare i utvecklingsprocessen, uppstår en fråga om hur den kunskap som produceras i verksamheten ska hanteras i akademien. Det betyder samtidigt att lärares legitimitet som professionella undermineras. Carr & Kemmis (1986) är de aktionsforskare som tydligast adresserat denna problematik i sin bok *Becoming Critical*. De båda forskarna argumenterar för att det behövs en teoretisk rational för att legitimera att lärare och andra yrkesverksamma i skolan har en viktig roll som medskapare i kunskapandet inom det utbildningsvetenskapliga fältet (s 1-2). Deras syfte är att legitimera forskning som tar sin utgångspunkt i praktiken samt att klargöra vad det betyder att lärare är professionella. För denna studie är det betydelsefullt att den kunskap som används och skapas i praktiken erkänns som viktig. Kunskapsintresset i studien riktas just mot sådana processer, och den kunskap som utvecklats i studien bygger på arbete och kunskap ur praktiken på en viss skola.

⁶ Zeichners & Noffkes (2001) artikel om ”Practitioner Research” i *Handbook of Research on Teaching* var den första om aktionsforskning som publicerades i internationella handböcker om utbildningsforskning.

För att kunna tillvarata och utgå från kunskap som används och skapas i praktiken argumenterar Carr & Kemmis (1986) för att pedagogisk forskning måste vara tolkande. En positivistisk kunskapssyn, menar forskarna, är det som i grunden bidragit till att åstadkomma problem i utbildningsfältet, eftersom en utgångspunkt utifrån ett sådant perspektiv är att beslut inom utbildningsfältet kan grundas objektivt, med hjälp av vetenskaplig (*scientific*) teori:

The positivist approach to the problem of theory and practice rests on the conviction that it is possible to produce scientific explanations of educational situations which can be employed to make objective decisions about possible courses of action. Of course, although it is recognized that decisions about the ends for which such actions is to be taken involve values, and therefore cannot be decided scientifically, it is still the case that questions about the most effective means to whatever ends are chosen are empirical questions, amenable to scientific solutions. (Carr & Kemmis, 1986, s 75-76)

Carr & Kemmis menar alltså att all kunskap i det pedagogiska forskningsfältet är värderelaterad, såväl när det handlar om mål som när det handlar om medel. Utifrån en positivistisk grundsyn finns det en skillnad som innebär att mål anses vara värderelaterade men medel, det vill säga de handlingar som krävs för att uppnå målet, kan förutsägas och effektiviseras. Enligt forskarna är alltså även beslut om medel värdeladdade eftersom ”they always incorporate attitudes towards other people and, therefore, they cannot be assessed in terms of instrumental value only” (s 76). Att forskare skulle bistå lärarna med teorier om hur arbetet, på ett instrumentellt sätt ska genomföras för att leda till målen, kritiserar alltså av Carr och Kemmis (1986) och de förordar istället en utbildningsforskning med andra syften och mål:

What is distinctive of educational research is that it employs a methodology which enables it to describe how individuals interpret their actions and the situations in which they act. (Carr & Kemmis, 1986, s 79)

Forskningen bör därför vara deskriptiv och tolkande istället för förklarande och förutsäggande, menar Carr & Kemmis.

Vilken typ av tolkande ansats det bör vara problematiserar Carr & Kemmis (1986) genom att rikta kritik mot viss tidigare utbildningsforskning med tolkande ansatser. Forskarens roll är av avgörande betydelse, påpekar de. Inom det positivistiska paradigmet förväntas forskaren vara en oberoende observatör som kan beskriva den sociala verkligheten på ett ”neutralt” sätt (s 99). Om samma sak

förväntas av den hermeneutiska forskaren menar Carr & Kemmis att det mest centrala tappas bort. Trots påståenden om att ”det verkliga” är subjektivt strukturerat blir det metodologiska målet att beskriva social verklighet på ett neutralt sätt. Forskaren förväntas således ha en plats utanför den beforskade situationen för att åstadkomma detta. Forskning ska därmed inte befatta sig med evaluering eller förändring av utbildningspraktiken utan förhålla sig opartisk och neutral till det som studeras. Enligt Carr & Kemmis (1986, s 161-162) måste utbildningsforskning ha relevans för utbildningsfältet, det vill säga bidra till en utveckling av utbildningen, vilket implicerar att forskare måste finna vägar att samverka med lärare, och lärare måste delta som forskande praktiker i utvecklings- och forskningsarbetet.

Den diskussion som Carr & Kemmis (1986) för gällande vilken roll forskningen och forskaren bör ha i utbildningsfältet, och i synnerhet i relation till lärares arbete, är viktig också för denna studie. Syftet här är att synliggöra de tolkningsprocesser som förekommer i praktiken, och i enlighet med det hermeneutiska perspektivet görs gällande att dessa processer är viktiga i relation till vad som sker i form av förändringar och eventuell utveckling. En hermeneutisk utgångspunkt är således, liksom i aktionsforskning, att den kunskap som utvecklas i praktiken är av betydelse för vad som sker i det pedagogiska arbetet. Hermeneutikens bidrag är kunskap om relationen mellan de yrkesverksammas förståelse och de handlingar som utförs och som formar praktiken. Att som i aktionsforskning välja att studera en praktik, som man som forskare själv är med och påverkar genom sitt deltagande, kan också stödjas med hermeneutiska utgångspunkter. En studie som denna tar utgångspunkt i en speciell typ av förförståelse, en förförståelse som ger inblick i de frågor och föreställningar som utvecklas i det praktiska arbetet.

Centrala begrepp för studien

Här kommer jag att under några rubriker lyfta fram centrala begrepp för just denna studie. Utvecklingsprocesser studeras empiriskt och material, främst i form av loggbok, dokumenterade möten och intervjuer, har samlats under ett års tid. Avsikten är att beskriva förändringsarbete med fokus på att synliggöra de yrkesverksammas tolkningsprocesser i det pedagogiska arbetet. För att åstadkomma en sådan beskrivning har jag framför allt utgått från Ricoeurs teori

om *mimesis*, som är sammanbundet med det *narrativa*⁷. Den narrativa aktiviteten, berättandet, är enligt Ricoeur ett sätt att hantera tid. Det som sker över tid måste på något sätt kopplas samman i en berättelse för att få mening. De yrkesverksammas förståelse för den förändring som sker på skolan, synliggörs i det empiriska materialet i form av utsagor och diskussioner, och dessa tolkas här som berättande. De yrkesverksammas respektive berättelser tolkas av mig som forskare och resultatet blir nya berättelser, här kallade *forskningsberättelser*, baserade på de yrkesverksammas berättelser. Tre forskningsberättelser om förändring utgör studiens resultat. Mimesisbegreppet används för att förklara hur tolkning, förståelse och handlingar tolkas som sammanlänkade i de händelser som studeras och också för att åstadkomma en strukturerad analys som får tolkningsprocesser att framträda i det empiriska materialet. Ricoeurs teori om *praktiskt förnuft* gör det möjligt att förstå tolkningsprocessernas funktion i det praktiska arbetet som en slags kunskap, på praktikens egna villkor. Slutligen används Ricoeurs begrepp *kommunikationsgemenskaper* för att tolka de sammanhang i vilka de yrkesverksammas tolkningsprocesser tar sig uttryck. För att skapa förståelse för framför allt språkets användning i dessa kommunikationsgemenskaper har delar av Ricoeurs teori om politiskt språk samt teorier om tolkningskonflikter använts.

Det narrativa och mimesis

Ricoeur (1993) menar att det sker en omvandling av upplevelsen från livet när ”den ’silas’ genom berättelsens spektrum” (s 207). Det handlar om ett narrativt moment som omskapar det som skett och upplevelsen av det, till en medveten erfarenhet. Det problem som Ricoeur vill lösa är vad vi menar med verklighet och han gör det genom att ”upprätta en cirkulär relation mellan tid och berättelse, ontologins att vara-som (*être-comme*) och epistemologins att se-som (*voir-comme*)” (Kristensson Ugglå, 1999, s 418). När någon beskriver en handlingsprocess eller livsprocess skapas en berättelse om de händelser som utspelat sig genom ett visst urval, som bestäms av vem som berättar. Tid hanteras på så sätt genom berättandet. Utan att ta fasta på Ricoeur hela teori om tid och berättande har vissa delar av hans resonemang använts, eftersom de varit produktiva för denna studies vidkommande. De yrkesverksammas utsagor och

⁷ Att jag använder den något vaga formuleringen ”det narrativa” beror på att jag tar utgångspunkt i delar av både Ricoeurs beskrivningar av människans narrativa identitet (ur verket *Oneself as another*, 1992) och också av hur den narrativa aktiviteten är av betydelse för identitetsbildande kommunikationsprocesser (ur det tredelade verket *Time and Narrative*, 1984, 1985, 1988). Hur dessa begrepp är sammanlänkade och en översikt över Ricoeurs behandling av dem finns i Kristensson Ugglå (1999) studie om Ricoeurs arbete (s 403-463).

diskussioner som studerats empiriskt, tolkas utifrån Ricoeurs perspektiv som just berättande om händelser som utspelat sig över tid. Även studiens resultat tar formen av berättande i de så kallade forskningsberättelserna. Förändring, som studien avser att belysa, betraktas därmed inte som ett ”objektivt” fenomen som kan identifieras endast genom referens till vad som hänt. Vad som framstår som förändring beror på vem som berättar. De yrkesverksamma på skolan har olika idéer om vad förändring är och jag som forskare skaffar mig en specifik förståelse för vad förändring är, i just den här studien.

Ricoeur utvecklar en handlingsfilosofi, som en del av att vilja förnya vår förståelse för vad ett mänskligt liv är och kan vara (Kristensson Uggla, 2005). Han balanserar i sina undersökningar ”förståelsen av människan som vilja och kapacitet – homocapax (den kapabla människan) – mot den nödvändiga insikten om livets sårbarhet, onskans verklighet och lidandets tragiska dimensioner – Cogito blessé (ett sårat cogito)” (Kristensson Uggla, 2005, onummerad). Den mänskliga kapaciteten undersöker Ricoeur (1992) i vad han själv omtalar som sin ”lilla etik”, det vill säga i *Oneself as another*. För att förklara hur människan skapar sin identitet går han vägen via språket (”jag kan tala”), handlingen (”jag kan handla”), narrativiteten (”jag kan berätta”) och etiken (”jag kan ta ansvar”). Människan beskrivs alltså som en narrativ varelse som genom språket, handlandet och ansvarstagandet ständigt är involverad i uppgiften att skapa sin identitet. Ricoeur problematiserar identitetsskapandets dubbelhet, som han beskriver i termer av ’likhet’ (idem) respektive ’självet’ (ipse).

Även om varje föreställning om identitet är förknippad med någon form av stabilitet, något som är lika, hamnar en behandling av frågan om den personliga identiteten som uteslutande inriktar sig på *idem* (lika) redan från början i ett radikalt motsatsförhållande till alla slags föränderlighet, eftersom idem som en fråga om ”vad?” syftar på något logiskt identiskt och oföränderligt. Ricoeurs rötter i den reflexiva traditionen och hans intresse för fenomenologins analyser av tiden gör det emellertid nödvändigt att söka en startpunkt i *ipse* (själv), det vill säga med en existentiell kategori som förskjuter fokus i identitetsproblematiken från ett ”vad?” till ett ”vem?”. (Kristensson Uggla, 1999, s 442)

Ricoeurs utgångspunkter öppnar alltså upp för en frågeställning om hur förändring kan vara möjlig om identiteten också ska vara densamma. Han vänder sig emot föreställningar om identiteten som omedelbar hos subjektet och också mot en upplösning av subjektets identitet och argumenterar för ett tredje alternativ. Egot är, enligt Ricoeur, vare sig fast eller upplöst, utan splittrat. Det

identitetsskapande som han beskriver kräver en kommunikation (Kristensson Ugglå, 1999, s 444). Självmedvetandet är nämligen inte omedelbart, utan det kräver en omväg via kommunikationen. Självvetet måste lämna sig själv för att finna sig själv och identiteten beskriver Ricoeur som en 'identitet i förändring', vad som också kan beskrivas som en narrativ identitet (s 445). Han menar att det narrativa innesluts av det etiska och därmed ska förstås i relation till det etiska:

In other worlds, narrative theory can genuinely mediate between description and prescription only if the broadening of the practical field and the anticipation of the ethical consideration are implied in the very structure of the act of narrating. (Ricoeur, 1992, s 115)

I relation till andra vill människan vara densamma, någon som andra människor kan räkna med, det vill säga det som här definieras som en ansvarig person. För det krävs att livshistorien blir sammanhängande och trovärdig. Skapandet av livshistorien är inte något som individen helt kan styra själv, det sker i mötet med andra som också berättar sina historier. Syftet för individen som medförfattare till sin egen livshistoria är alltså att skapa en etisk identitet genom den narrativa identiteten. Den egna historien utvecklas och speglas i andras livshistorier och modeller som används som vägledning för hur livet bör levas. Ricoeurs beskrivningar av hur mänskligt liv genom identitetsskapandet inbegriper både en riktning mot förändring genom kommunikation och samtidigt en vilja att vara densamma, ger en nyckel till att tolka och förstå händelseutvecklingen i den praktik som här studeras. De yrkesverksammas handlande utgör en drivkraft i de förändringar som sker på en skola och genom att tolka deras berättande som uttryck för ett etiskt och narrativt identitetsskapande, i relation till arbetet, blir det möjligt att förstå varför de väljer att handla och berätta såsom de gör.

När Ricoeur i det tredelade verket *Time and Narrative* (1984, 1985, 1988) utvecklar mimesisbegreppet, gör han det för att förklara hur människor förstår det som händer över tid, det vill säga hur livet levs och tolkas. Kristensson Ugglå (1999) beskriver karaktären på undersökningen som ett "vittomspännande samtal" som domineras av tre huvudparter, nämligen fenomenologin, historieskrivningen samt litteraturteorin (s 404). Ricoeur utreder tidsproblematiken, med utgångspunkt i Augustinus och Aristoteles klassiska verk, och diskuterar tre tidsbegrepp: den historiska tiden, den berättade tiden samt den mänskliga tiden. För att skapa en historisk tid refererar man till spår från det förflutna och bygger utifrån det upp teorier om "vad som hänt". I fiktion "hittar man på" en historia, det vill säga en narrativ skapas och det sker genom upprättandet av en intrig. När

Ricoeur (1988) ställer dessa båda perspektiv i ljuset av varandra konstaterar han att historikern utifrån sin förståelse måste göra ett visst urval och berätta med hänvisning till spåren, för att kunna bygga upp en teori om vad som hänt, det vill säga det krävs ett narrativt moment för att skapa historisk tid. För att berättaren å sin sida ska kunna skapa en fiktiv berättelse krävs ett sammanhang som gör det berättade begripligt, det vill säga intrigen byggs med hänvisning till ett ”verkligt” sammanhang, för att bli rimligt och trovärdigt. Det finns alltså en slags referens till världen även för berättaren. Ricoeur sammanlänkar dessa båda aktiviteter för att förklara hur tolkning går till, med hjälp av både referens till världen och ett kreativt skapande av en intrig.

Tid bliver til menneskelig tid, for så vidt som den udtrykkes narrativt, og fortællingen når sin fulde betydning, når den bliver en forudsætning for eksistens i tid. (Ricoeur, 2002, s 75)

Den fenomenologiska utgångspunkten i diskussionen innebär att Ricoeur använder dessa modeller för att förklara hur människan tolkar, och hur det är sammanlänkat med det liv som levs.

Mimesis är, enligt Ricoeur (1984), det begrepp som kan hjälpa oss att beskriva tolkningsprocesser i mänskligt liv. I Ricoeurs tolkning beskrivs mimesis som tre moment vilka betecknas som *mimesis*₁, *mimesis*₂ och *mimesis*₃ eller som prefiguration, konfiguration och refiguration (se t ex Ricoeur, 1984, s 52; 2002, s 76; Kristensson Ugglå, 1999, s 418). Ricoeur (1984, s 31) hämtar mimesisbegreppet från Aristoteles⁸, men menar att mimesis i aristotelisk mening begränsas till att endast omfatta intrigskapande. För Ricoeur är mimesis ett vidare begrepp eftersom det inte bara relateras till hur det är möjligt att skapa förståelse, utan också till hur tolkning är sammanlänkat med handling genom det liv som levs och som är förutsättningen för tolkandet. *Mimesis*₁ är den praxis som finns och som berättandet alltid refererar tillbaka till. I denna ”handlingsvärldens praktiska verklighet” finns ”vardagens handlande och lidande” som berättandet hämtar stoff ifrån för att skapa sin intrig (Kristensson Ugglå, 1999, s 418-419). Detta beskriver Ricoeur alltså som ett prefigurativt moment som ännu inte omskapats genom berättandet, utan som levs. *Mimesis*₂ är den förmedlande och omvandlande länken mellan livet före, *mimesis*₁, och livet efter, *mimesis*₃ (Ricoeur, 2002, s 76). Konfigurationen har en förklarande

⁸ Närmare bestämt hämtas mimesisbegreppet från kapitlet ”Om diktkonsten” i Aristoteles *Poetik*.

funktion och kan beskrivas som en ”skapande, gestaltande aktivitet som komponerar berättelsens »handling»” (Kemp, 2005, s 174). På så sätt sker ett urval, det vill säga det som upplevts blir beskrivet *som* något. Berättelsen skapas ”genom att sammanfatta de olika handlingsfaktorerna (det handlande subjektet, målet, medlen o.s.v.) i en »handling», och slutligen genom att utveckla denna »handling» på ett sådant sätt att händelsekedjan förklarar hur och varför just denna och ingen annan ordningsföljd har lett till berättelsens slut” (Kemp, 2005, s 175). I tolkningsprocessen har intrigen därmed en medierande roll mellan den praktiska upplevelse som föregår intrigen och det liv som kommer efteråt (Ricoeur, 1984, s 54). Berättelsen bidrar till en distansering av det ”förberättade liv” människor lever, och är en förutsättning för det omskapande av livet som Ricoeur betecknar som en *kreativ imitation* (Ricoeur, 1984, s 45). Detta omskapande inbegriper handling genom vad Ricoeur kallar approprieringen eller tillämpningen (Ricoeur, 2002, s 99). Ricoeur menar att berättelsen får sin fulla mening i det tredje mimetiska momentet, när den blir införd i tiden igen genom handlingen.

Att tillägna sig berättelsen, texten, är att tillämpa den på sitt eget liv, både genom att avslöja dolda drag i våra liv och genom att omskapa det till ett förändrat liv, ett annat liv. Berättelsen öppnar för möjligheter framåt i tiden. (B. Gustavsson, 2007, s 77)

Mimesis₃ inbegriper alltså en tillägnelse av berättelsen, en tillägnelse som rymmer möjligheten till olika tillämpningar och som bidrar till en nygestaltning av livet. De handlingar som följer i löpet av en berättelse kan betecknas som möjligheten till något nytt.

Denna *tillämpning* – för att använda den terminologi som vi ärvt från Gadamer – bör förstås både som avslöjande och omskapande. Avslöjande, i den meningen att tillämpningen lyfter fram dolda drag – som redan fått ett uttryck – i själva hjärtat av vår erfarenhet av att handla och lida. Omskapande, i den mening att ett liv som belysts på detta sätt är ett förändrat liv, ett annat liv. (Ricoeur, 1993, s 228)

Det finns på detta sätt en öppenhet i tolkningsprocessens refigurativa moment, en öppenhet och förnyelse som tar gestalt genom handlingen. På så sätt upprättas ett nytt liv som i nästa moment utgör det prefigurativa, det vill säga grunden för en ny tolkningsprocess.

I föreliggande arbete har vissa delar av Ricoeurs omfattande teori om mimesis använts, framför allt utgångspunkten att tolkning, förståelse och handling är sammanbundna när människor utövar sin praxis, samt den berättelsestruktur som mimesisbegreppet erbjuder. Ricoeurs beskrivning av tolkningsprocessen bidrar också med förklaringar till hur jag som forskare skapar kunskap om skolutveckling utifrån händelser som ägt rum på en skola där jag själv varit yrkesverksam, och därmed kan ta utgångspunkt i en speciell förförståelse. I det kommande kapitlet om Forskningsprocessen, förklaras forskningsarbetets koppling till mimesisbegreppet. Mimesis som en modell för hur tolkningsprocesser inbegriper såväl förståelse som handling, används för att hermeneutiskt förklara hur de förändringsprocesser som empiriskt studeras kan förstås. Utgångspunkt tas alltså i studien i att förståelse förändras i en ständigt pågående tolkningsprocess, som också implicerar handlingar. Därmed förutsätts tolkning, förståelse och handling kontinuerligt vara sammanlänkade i de förändringsprocesser som studeras. Mimesisbegreppets tredelade struktur har inspirerat till analys av det empiriska materialet i form av en tredelad kategorisering: 1) hur såg arbetet och förförståelsen ut före förändring, 2) vilka aspekter och händelser var av betydelse för förändringen och hur beskrivs dessa av de yrkesverksamma, samt 3) hur tog förändringen gestalt i praktiken och hur beskrivs den av de yrkesverksamma. Denna struktur har också givit form åt forskningsberättelserna, som utgör avhandlingens resultat. I den första forskningsberättelsen om Utvecklingsledarens resa, som fokuserar en individuell tolkningsprocess, presenteras resultatet av en analys som mer specifikt tagit utgångspunkt i teorierna om mimesis och narrativt identitetsskapande. Empiriskt visar sig utvecklingsledarens förståelse i den loggbok som är förd under ett års tid och hermeneutiskt förklaras hur förändringar uppkommer i hennes sätt att förstå. I analysen tas utgångspunkt i utvecklingsledarens strävan efter att upprätta en narrativ och etisk identitet genom mimetiska tolkningsprocesser. Händelser som utvecklingsledaren är delaktig i, och som är beskrivna i loggboken, sammanlänkas till en forskningsberättelse, som syftar till att förklara hur förståelsen förändras i relation till det praktiska sammanhanget.

Praktiskt förnuft

Ricoeur (1993) lyfter fram den kritiska funktionen hos tolkning och förståelse i praktiken genom att utveckla begreppet om det praktiska förnuftet. Det praktiska förnuftet utgör en slags kunskapsform, enligt Ricoeur, som inte får förväxlas med ett vetande eller kunnande om de ”nödvändiga och oföränderliga tingen” (s 200). Det väsentliga i Ricoeurs resonemang om hur praktiskt förnuft

ska förstås är, menar han själv, att två krav tillfredsställs: ”dels att det förtjänar att kallas förnuft, och dels att det innehåller drag som inte kan reduceras till den vetenskapligt-tekniska rationaliteten” (s 169). För att uppfatta förståelse och tolkning på hermeneutiskt sätt är det av vikt, som utretts i föregående avsnitt, att påminna sig att det som studeras inte främst är aktiviteten hos ett subjekt. ”Det är ett ’skeende’, en ’händelse’, ett pathos” (Bernstein, 1987, s 164). Förståelsen är inte något som i första hand ska sökas *hos* någon. Utifrån det resonemang som redogjorts för i inledningen av detta kapitel, gällande tolkningsprocess som kommunikation och kritisk reflektion, framgår att förståelse här framför allt är något som framträder genom lärarnas kommunikation och handlingar. Lärarnas diskussioner samt det arbete som blir beskrivet tolkas alltså i studien som uttryck för förståelse. Den förståelse som på detta sätt blir beskriven används i sin tur för att förklara uppkomsten och utvecklingen av därpå följande tolkningar och handlingar.

Hermeneutiskt är förståelse kopplad till den mänskliga förmågan att tänka, som innebär att människan lever ett liv bortom det psykologiska och biologiska livet. ”As we speak with one another and pursue the rational life, we become able to master absences of many kinds and articulate presences in extremely complex ways” (Sokolowski, 2000, s 157). Karaktäristiskt är förmågan att förhålla sig till det meningsfulla. En förutsättning för det mänskliga livet är således att det finns mening som kan tas som utgångspunkt i mötet med andra och i vårt eget mentala liv. Möjligheten att tolka utgår från att det finns mening som karaktäriseras av att vara detsamma (*sameness*) för flera människor, annars finns inget mål med tolkandet (s 157). Tolkningen leder således till förståelse och utifrån förståelsen upprättas intentioner som vägleder kommande handlingar. Enligt Sokolowski är intentioner ett fenomen som relateras till hur människor förstår, och som därmed inte i första hand ska relateras till deras handlingar (s 8). Att ha en intention innebär att ha en medveten relation till det man möter i världen. Relationen mellan intention och handlande är inte instrumentell och intentioner ska därför inte förstås som vägledande på ett instrumentellt sätt. Om handlingar kunde styras instrumentellt genom de yrkesverksammas intentioner skulle implementering av skolutveckling fungera enligt den moderna rational som det är tänkt. Gadamer (1988) påpekar riskerna med att praktiker betraktas som goda regelföljare (s 165) och menar att en erfaren person inte kännetecknas av att varken följa regler till punkt och pricka eller att veta allting, utan snarare av att vara öppen för ny erfarenhet. I skolutvecklingsmanhang tycks ett förgivettagande vara att det är möjligt att rikta handlingar i praktiken med hjälp

av styrande procedurer, exempelvis styrdokument, som föreskriver vilka mål och syften lärare ska arbeta utifrån. Samarbete lärare emellan beskrivs som ett sätt att förstärka denna styrning. I läroplanen (Lpo 94) beskrivs exempelvis samverkan lärare emellan för att målen i läroplanen ska uppnås. Intressant att studera är då hur relationen egentligen ser ut mellan *det allmänna*, som exempelvis styrdokument och gemensamma normer och regler representerar, och *det särskilda*, i detta fall de yrkesverksammas respektive arbetslagens förståelse.

Just relationen mellan det allmänna och det särskilda är för Ricoeur (1993) central för att förklara hur det praktiska förnuftet verkar (s 169). Det praktiska förnuftet innebär varken blind lydnad eller tomt spekulerande. Genom handling och kommunikation visar sig en kritik i form av alienationer, vilka Ricoeur definierar som ”systematiska förvriddningar som hindrar individen från att försona viljans autonomi med dessa symboliska förmedlingars krav” (s 201). För studiens del förstår jag detta resonemang som att när det uppstår situationer i det praktiska arbetet då exempelvis allmänna föreskrifter eller normer blir förbisedda eller ifrågasatta av de yrkesverksamma, kan det tolkas som alienationer, det vill säga uttryck för att det praktiska förnuftet verkar. Det praktiska förnuftet är således en process som utspelar sig i samspelet mellan individerna och institutionerna. Ricoeur beskriver det praktiska förnuftet som en nödvändig kritisk instans för att inte det allmänna ska ta överhanden över det enskilda och därmed fungera förtryckande:

Man måste än en gång med Aristoteles säga att det endast finns kunskap om de nödvändiga och oföränderliga tingen. Det praktiska förnuftet får alltså inte resa sina ambitioner hitom den mellanzon som sträcker sig mellan vetenskaperna om de nödvändiga, oföränderliga tingen och de tillfälliga meningarna, antingen de uttrycks av kollektiv eller individer. Erkännandet av denna förnuftets mellanstatus är garantin för dess måttfullhet och för dess öppenhet inför diskussionen och kritiken. (Ricoeur, 1993, s 200)

Garantin för att det praktiska förnuftet ska fungera kritiskt är alltså att det inte gör anspråk på att veta hur något är, utan istället tillåter processer verka för förändring och förbättring under rådande förutsättningar och utifrån den kunskap som finns. Det finns normer och regler som representerar det allmänna och de yrkesverksammas kunskaper representerar det särskilda. Olika perspektiv möts i den kommunikation som försiggår mellan lärare i det praktiska arbetet. De eventuella kamper som uppstår om vilken förståelse som bör råda, är tecken på att det praktiska förnuftet tillåts verka.

I forskningsberättelsen Utvecklingsarbete när en reform möter olika arbetslag, har teorin om det praktiska förnuftet använts för att förklara hur förändringsarbetet i två arbetslag styrs, inte bara av den reform som åläggs lärarna att följa, utan också av hur förståelsen för denna reform tar form på kollektiv nivå mellan lärarna. Lärarna i arbetslagen har till uppgift att införa en viss reform i sitt arbete men utfallet i arbetslagen blir olika, något lärarna ger uttryck för i intervjuerna. Att det uppstår problem och olikheter vid införandet av ett nytt arbetssätt tolkas alltså här inte som ett utslag av att implementeringen misslyckats eller att lärarna inte förstått sitt uppdrag, det vill säga att regelföljandet inte fungerar. Istället tolkas konsekvenser i arbetet och värderingsskiljaktigheter som möjliga tecken på att en kritik uppstått i praktiken, därför att det allmänna och det särskilda inte kunnat förenas. Konflikter mellan de yrkesverksamma och missnöje med hur arbetet fungerar, som visar sig i det empiriska materialet, tolkas som alienationer som kan förklara hur arbetet utvecklas och förändras när olika lösningar appliceras i form av nya handlingar. Genom att tolka händelseförlopp och de yrkesverksammans tolkningsprocesser på detta sätt uppmärksammas det praktiska förnuftets kritiska betydelse för utvecklingsarbetet på skolan.

Kommunikationsgemenskaper

Kommunikationsgemenskaper karaktäriseras, enligt Ricoeur, av att det inom dem finns ett inre samband mellan språk, handling, berättelser och etik (Kristensson Ugglå, 1999, s 450). Etiken har en överordnad roll, genom att visionen om ett gott liv inkorporeras i hur diskursen och handlingarna tar sig uttryck. Under dessa förutsättningar kan kommunikation beskrivas som en förmedling, som bland annat gör det möjligt för förändring att komma till stånd. I studien har framför allt teorier i relation till två fenomen använts för att fördjupa förståelsen för kommunikationsgemenskaper, dels teori om tolkningskonflikter och också teori om det politiska språket. Teori om tolkningskonflikter förklarar hur förståelse kan förändras genom kommunikation och teori om det politiska språket bidrar med förklaringar för att utreda hur beslutsfattande går till inom ramen för en kommunikationsgemenskap, när skilda åsikter möts i diskussion.

När diskussioner ska utredas, såsom är fallet i denna studie, studeras en situation som i den stund när diskussionen pågår tar utgångspunkt i att de som ingår i samtalet försöker komma fram till någon form av överenskommelse, det vill säga en konsensus. Det är en praktisk situation, som därmed kan undersökas med

hjälp av delar av Gadamer's teorier (se avsnittet Kritisk hermeneutik). Enligt Habermas krävs dock ett annat kunskapsintresse, nämligen det emancipatoriska, för att avslöja det som kan vara 'förvridet' i en sådan kommunikation. I den analys som gjorts i föreliggande arbete av diskussioner på två möten, har därför inledningsvis en tolkning gjorts med utgångspunkt i Gadamer's teori om hur dialogen kan ses som en modell för hur förståelsen förändras genom mötet, och därefter har Ricoeur's teori använts, i en textanalys, för att tydliggöra på vilket sätt förståelsen förändras. Båda tar utgångspunkt i hur man kan förstå och beskriva tolkningskonflikter.

Enligt Gadamer handlar tolkningarnas konflikt kortfattat om en konflikt *mellan* tolkningar (Ricoeur, 1991⁹, s 216). För Gadamer är problemet att världen måste förstås genom symboler eftersom det betyder att det blir möjligt att "läsa" symbolerna på olika sätt. Den förståelse som läsningen genererar är beroende av den traditionsgemenskap varje person ingår i och skillnaderna mellan förståelserna beror på att läsningen av symbolerna är olika. Det uppstår därmed missförstånd. Utifrån Gadamer's förståelse kan världen aldrig bli förstådd på ett bättre sätt utan endast på ett annorlunda sätt. Det är därmed inte heller möjligt att förstå utöver de traditioner som existerar. Tolkningarnas konflikt bidrar till att förändra den egna förståelsen, i bästa fall i en horisontsammanmätning med den andres förståelse, så att man förstår annorlunda. Gadamer anger dialogen som modell för hur det går till (s 223). Antingen kan den egna förståelsen vidgas och innefatta den andras eller så kan den egna förståelsen sättas på spel så att den egna uppfattas som något främmande och en annorlunda förståelse kan uppstå mitt i den egna förståelsen. För Ricoeur handlar tolkningarnas konflikt istället om en konflikt *i* tolkningen (Ricoeur, 1991, s 223). Problemet är att de symboler som ska läsas kan vara mångtydiga. Genom att uppmärksamma de konflikter som upprättas genom kommunikationen uppstår möjligheten att förstå världen framför texten, det vill säga att öppna världen och därmed också skapa många handlingsmöjligheter. På så sätt uppstår också en kritik av det verkliga. Den förberättade världen kan förklaras och förstås bättre med hjälp av distansering (s 225). I den situation som studeras skapas förutsättningar för ny förståelse genom att de som ingår i diskussionen exempelvis berättar för varandra utifrån sina olika förståelser, vilket bidrar till en distansering genom nygestaltningen av det som samtalet gäller. För mig som forskare skapas förutsättningar för ny

⁹ I denna text återges en diskussion mellan Gadamer och Ricoeur om just tolkningskonflikter. Därför hänvisas till Ricoeur, trots att det är både Ricoeur och Gadamer som "talar".

förståelse genom läsningen av den nedskrivna diskussionen, vilket skapar distansering genom texten som gör det möjligt att skapa bättre förståelse.

Målet för kommunikation är att uppnå det goda livet, menar Ricoeur, som kopplar målsättningen till en önskan om att "live well with and for others in just institutions" (Ricoeur, 1992, s 239). I föreliggande studie studeras dock inte specifikt vad "det goda livet" skulle kunna tänkas vara eller hur förståelsen för detta gestaltar sig i praktiken, utan det är *mötet* mellan skilda förståelser som är i fokus. Frågan är vad som sker när de yrkesverksamma utifrån olika pedagogiska utgångspunkter försöker komma överens. Språket, menar Ricoeur, är inte bara tal om något utan i sig ett handlande, det vill säga det talade kan beskrivas som talhandlingar¹⁰. När Ricoeur (2002) utreder det politiska språket i relation till retoriskt språk, tar han utgångspunkt i en specifik praktik, nämligen den politiska. Han beskriver att de som diskuterar har syften som kommer till uttryck genom talet. Avgörande för om verksamheter inom ramen för det politiska systemet ska kunna upprätthållas i enlighet med demokratins grundvalar, är att beslut fattas i så kallade offentliga rum, som utmärks av öppenhet och av ett erkännande av varandras ståndpunkter (s 188). När politiska diskussioner genomförs på sådana premisser, menar Ricoeur, att det finns olika former för hur människor kommer överens eller inte kommer överens. Kommunikationen leder, enligt Ricoeur, till fyra olika utfall, nämligen "i bedst tænkelige tilfælde drejer det sig om et overensstemmelse og i mere uheldige tilfælde et underkastelseforhold; i værst tænkelige tilfælde om protest og endelig omstyrtning" (Ricoeur, 2002, s 188).

Ricoeur (2002) går vidare i sin analys genom att utreda hur språket används i politiska sammanhang, och menar att det fungerar på tre nivåer; 1) på den politiska rådslagningens nivå, 2) på det 'goda' regerandets nivå och 3) på en nivå rörande värderingshorisonter (s 191). På den första nivån, *den politiska rådslagningens nivå*, handlar diskussionen om hur, på ett praktiskt plan, det ska vara möjligt att överhuvudtaget diskutera (s 192). För att det demokratiska ska fungera är det nödvändigt att åtminstone vara överens om på vilket sätt diskussionen ska äga rum. Det måste också finnas en öppenhet för att konflikter råder. Konflikterna ligger öppna för förhandling, det vill säga "konflikt kalder på konsensus, i og med at konsensus muliggør forhandling" (s 192). Diskussionen

¹⁰ Ricoeur (1992, s 42) hänvisar själv till Austin (1962) - som talar om 'performative utterances' - när han talar om språket som talhandling.

handlar på denna nivå om förhandlingsprocedurer och valprocedurer. På den andra nivån, *det goda regerandets nivå*, är målet för regerandet i fokus (Ricoeur, 2002, s 193). Det väsentliga på denna nivå är att målet alltid presenteras i form av symboliska termer som har en känslomässig betydelse som går utöver dess snävare mening. Målet låter sig inte fångas eftersom begreppen kännetecknas av mångtydighet. Det går inte heller att uppnå ett mål utan att kränka ett annat (s 194). Det går alltså inte att tjäna alla mål på en gång utan varje regering måste lägga fram ett val, en prioritering av vilka mål man tänker främja i första hand och vilka som kommer i andra hand. På den tredje nivån handlar diskussionen om *värderingshorisonter* (Ricoeur, 2002, s 195). Här handlar det inte om tolkningar av olika begrepp utan om vilken föreställning som finns om det goda livet. I sista ändan, menar Ricoeur, är det den moderna människans identitet som står på spel (s 195). Individualisering och strävan efter autonomi leder till självmedvetenhet och självkritik som leder till ambivalens, ett pris som får betalas för den moderna människans ständiga strävan efter att behärska och växa. Samhället kännetecknas av individualisering och tillväxt, samtidigt som människan iakttar och uppmärksammar baksidan av dessa fenomen, såsom ensamhet och ”ubegränsade opfindelse ag konstige behov” (s 196). Den moderna människans självförståelse står på spel, eftersom hon älskar det hon hatar och inte finner något trovärdigt alternativ till den moderna samhällsformen. Det innebär en legitimitetskras i det moderna samhället, vars enda lösning enligt Ricoeur är att acceptera en demokratisk och kommunikativ modell för politik.

I studien har förståelsen för kommunikationsgemenskaper haft betydelse i tolkningsarbetet i alla tre forskningsberättelserna, men begreppet har använts på lite olika vis. I den första forskningsberättelsen Utvecklingsledarens resa, utgör förståelsen för kommunikationsgemenskapers betydelse i förhållande till individers tolkningsprocesser en viktig aspekt i tolkningen av hur utvecklingsledarens förståelse förändras. Utvecklingsledarens tillhörighet till flera grupper och sammanhang används för att förklara hur det kommer sig att hennes förståelse för utvecklings- och ledningsarbetet förändras. I varje kommunikationsgemenskap påverkas utvecklingsledarens tolkningsprocess, genom de tolkningskonflikter som förväntas uppstå och som efterhand förändrar hennes förståelse. Den förståelse som utvecklas i respektive grupp, representerar hur man *bör* tala och handla enligt just den kommunikationsgemenskapen. De skilda förståelser som utvecklas i olika kommunikationsgemenskaper går inte alltid att förena för utvecklingsledaren. Hon hamnar därmed i en svår situation som tvingar henne att (om)tolka hur hon förstår sitt arbete och hur det bör utföras. I

den andra forskningsberättelsen Utvecklingsarbete när reform möter arbetslag, är utgångspunkten att de två arbetslag som studeras, ska förstås som kommunikationsgemenskaper, i betydelsen att tolkningskonflikter inom respektive grupp förutsätts leda till att en kollektiv förståelse utvecklas. På så sätt blir det möjligt att utgå från att kollektiv förståelse finns i respektive grupp, en förståelse som i sin tur analyseras med hjälp av begreppet praktiskt förnuft.

Begreppet kommunikationsgemenskaper används främst i analyserna som redovisas i den tredje forskningsberättelsen, Möten – en plats för att kommunicera och komma överens. I berättelsen fokuseras vilken funktion kommunikationen har med hjälp av de nämnda teorierna. I den första delen av forskningsberättelsen, när diskussionerna redogörs för, används Gadammers och Ricoeurs diskussion om tolkningskonflikter för att analysera på vilka olika vis diskussionerna leder till ny förståelse. Genom analysen framstår den ena gruppens kommunikation som dialogisk och solidarisk, i enlighet med Gadammers modell för tolkningskonflikt. Deras möte benämns därför som det solidariska mötet. På det andra mötet utspelar sig en kamp om vilken förståelse som bör råda och därför beskrivs det som det kämpande mötet, och liknas därmed vid Ricoeurs modell för tolkningskonflikt. I skolans verksamhet är den formella mötespraktiken en plats där de professionella, det vill säga lärarna och andra yrkesverksamma, förväntas komma överens om hur arbetet ska utformas och utvecklas. Syftet är, enligt läroplanen, att på bästa sätt främjar elevernas lärande och därmed uppfyller läroplansmålen. För att uppnå detta syfte diskuterar lärare och andra yrkesverksamma utifrån sina olika pedagogiska utgångspunkter. Situationen har därmed likheter med den politiska praktik som Ricoeur talar om, där målet för verksamheten är att komma överens för att uppnå rättvisa och i sista änden ett gott liv. I den politiska praktiken urskiljer Ricoeur fyra utfall, som nämns ovan, av diskussionerna, nämligen överensstämmelse, underkastelse, protest och omstörtning. Ricoeurs perspektiv har inspirerat till att tolka det empiriska materialet i föreliggande studie, med hjälp av hans modell och då kan tre former av utfall, gällande vad kommunikationen i arbetslagen leder till, urskiljas, nämligen *överensstämmelse*, *acceptans* och *oenighet*. Lärarna rådslår om olika arbetssätt, vilket tolkas som en praktisk nivå, och i likhet med Ricoeurs första nivå handlar diskussionen om procedurer och hur arbetet ska utföras. När lärarna diskuterar hur verksamheten ska genomföras för elevernas bästa tolkas det som nästa språknivå, det vill säga en så kallad målsättningsnivå. Den språknivå som enligt Ricoeur rör värderingshorisonter, här kallad en värderingsnivå, framträder inte i lärarnas diskussioner i arbetslagen. Däremot kan

vissa reflektioner från utvecklingsledarens loggbok och vissa intervjuutsagor från lärarna beskrivas som språk på en värderingsnivå.

Hittills har teoretiska utgångspunkter för studien presenterats. I det följande ska forskningsprocessen redogöras för, i avsikt att göra det möjligt för läsaren att följa och göra en bedömning av hur väl den teoretiska inramningen kommer till uttryck i det praktiska, vetenskapliga arbetet.

FORSKNINGSPROCESS

I denna studie har fokus riktats mot utvecklingsarbete, vilket inkluderar frågan om vad skolutveckling är, i min och mina kollegors praktik på en specifik skola. När nu forskningsarbetet ska beskrivas, uppstår en fråga om var gränsen går mellan den studerade skolutvecklingspraktiken, och den process som uppstår, när detta fenomen studeras. Det är en fråga som kan ställas i varje studie, men i en aktionsforskningsstudie har frågan särskild relevans, eftersom forskaren i aktionsforskning förväntas intervensera och vara delaktig i den praktik, som samtidigt studeras. Den kritiska hermeneutiken, som används i studiens tolkningsarbete, erbjuder teoretiska redskap, såsom kunskap omtolkning och förståelse och begrepp som mimesis, som här används för att utreda relationen mellan skolutvecklingspraktik och forskningspraktik. I skolutvecklingspraktiken studeras och analyseras, bland annat, den förståelse jag själv i egenskap av utvecklingsledare på den studerade skolan, använder i det praktiska skolutvecklingsarbetet. Till grund för de resultat som skapas i forskningspraktiken, ligger den förståelse jag själv i egenskap av forskare, utvecklar i min forskningspraktik. Skolutvecklingspraktikens och forskningspraktikens tolkningsprocesser utgör alltså inte två åtskilda processer, utan en hel tolkningsprocess. Den förståelse som utvecklas *i* det praktiska skolutvecklingsarbetet, är också relaterad till den förståelse och kunskap, som utvecklas *om* det praktiska skolutvecklingsarbetet.

Den dimension av forskningsprocessen som lyfts fram här, är tolkningsarbetet. Genom tolkning skapas kontinuerligt en kvalitativt ny förståelse för det som studeras, det vill säga skolutvecklingsarbetet. Tolkningsarbetet förstås alltså här som kärnan i forskningsprocessen. Utifrån Ricoeurs teori om mimesis kan min tolkningsprocess som forskare beskrivas som en rörelse i ”tre moment mellan det förberättade livet, det berättade livet och det därmed förändrade livet” (B. Gustavsson, 2007, s 75). Dessa tre moment anknyter till Ricoeurs beskrivning av tolkningsprocessen som prefiguration, konfiguration samt refiguration, i vilken mellannivån utgör en förklarande dimension mellan livet före respektive efter det omvandlande momentet. I studien utgörs den inledande prefigurationen av den praxis som jag som utvecklingsledare och aktionsforskare var involverad i. För

att kunna omvandla den praktiska kunskap, som utgjordes av min förförståelse och mina handlingar i detta första moment, till en kunskap relevant i forsknings-sammanhang, krävs en distanserande process som gör det möjligt att på ett kritiskt sätt¹¹ omtolka och beskriva de prefigurativa erfarenheterna. Det krävs en medvetet genomförd konfiguration för att skapa distans och därmed kritiskt kunna blicka tillbaka på vad som hänt, bland annat genom att utveckla min förståelse för de sammanhang i vilka händelserna ägt rum. För att förstå bättre skapar jag i forskningsarbetet efterhand berättelser om utvecklingsarbetet, genom skrivprocessen och genom förklaringar utifrån den kritiska hermeneutiken. Det empiriska materialet samt mina och mina kollegors erfarenheter av att ha varit delaktiga i arbetet är de referenser tillbaka till det prefigurativa momentet och till den praktiska kunskapen, som jag kan ta hjälp av för konfigurationen. Genom att själv läsa och låta andra läsa de berättelser jag skriver och genom diskussion och reflektion över det lästa, uppstår ny förståelse för min del, som en form av refiguration¹².

Denna rörelse upprepas återkommande under forskningsprocessens gång, och bildar därmed en spiralliknande rörelse, som kan liknas vid den hermeneutiska spiralen. Tolkningsprocessen innebär alltså en kontinuerlig rörelse mot ständigt förändrad förståelse, och därmed nya sätt att förhålla sig, i relation till de frågor om skolutveckling, som studien avser att skapa kunskap om. För mig som forskare, i en studie om mitt eget och mina kollegors arbete, har forskningsprocessen inneburit att nya ”lager” av förståelse successivt utvecklats, och innefattat den förståelse som jag tidigare utgick ifrån. På så sätt är min förståelse i det praktiska skolutvecklingsarbetet, innesluten i, inflätad i och del av den förståelse som nu, slutligen, blir ett forskningsresultat i form av en avhandling. I hermeneutiska studier redogörs ofta för den förförståelse som ligger till grund i forskningsarbetet, vilket är ett sätt att förhålla sig till utgångspunkten att kunskapande utgör något subjektivt (jmf Berndtsson, 2001; C. Falkner, 2007; S. Gustavsson, 2008). Analytiskt kan i denna studie den förförståelse som jag som forskare och utvecklingsledare inledningsvis utgick ifrån i studien, delas upp i olika aspekter av betydelse för det skolutvecklingsarbete som studeras, nämligen

¹¹ Med ”kritiskt sätt” avses här den typ av kritisk, filosofisk självreflektion som Ricoeur talar om och som beskrivs i avsnitten Tolkningsprocess som kommunikation och kritisk självreflektion, samt Tolkningsprocessens kritiska funktion.

¹² Att jag benämner detta moment som ”en form av” refiguration, beror på att jag menar att det viktigaste refigurativa momentet i förhållande till detta arbete, uppstår i läsningen av den färdiga avhandlingen. Det är alltså ett moment som överskrider hela den tolkningsprocess som jag är involverad i.

1) kunnande i skolutvecklingsarbete, 2) kännedom om förutsättningar och villkor för skolutvecklingsarbetet, samt 3) teoretiska perspektiv på skolutvecklingsfrågor. Dessa aspekter har därefter följt med i varje ”varv” i tolkningsspiralen, det vill säga aspekterna består, men förståelsen av dem fördjupas, vidgas eller förändras, efterhand som skolutvecklingsarbetet, genom skrivandet och berättandet, gestaltar sig på nya sätt.

Tolkningsprocessen i forskningsarbetet har påverkats av vilka förutsättningar som varit gällande under olika perioder. Ett sätt att beskriva forskningsprocessen kronologiskt, är därför att utgå från hur förutsättningarna för arbetet förändrats, och diskutera på vilket sätt det haft betydelse för, bland annat, tolkningsprocesserna. Studien genomfördes på en skola, som här kallas Björneboskolan, och pågick mellan åren 2002 – 2009. Arbetet kan delas in i tre olika perioder;

- Period 1 (år 2002-2004): Utvecklingsledararbetet skapas på Björneboskolan och jag prövar mig fram.
- Period 2 (år 2004-2005): Den empiriska insamlingen till forskningsstudien, samt viss analys, genomförs. Läsåret 2004/2005 är den tidsperiod, under vilken skolutvecklingsarbetet på skolan följs.
- Period 3 (år 2006-2009): Utvecklingsledararbetet på skolan upphör, en systematisk, forskningsmässig analys av det empiriska materialet genomförs och avhandlingen skrivs.

Tolkningsarbetet pågick på olika sätt under hela den period som studien bedrevs. Som forskare pendlade jag i min förståelse av det som inträffade mellan del och helhet, mellan förståelse och förklaring, mellan närhet och distans och mellan att ”gissa” och kontrollera (Ödman, 1979). Ingen period i forskningsprocessen är fri från dessa pendlingar, de utgör hjärtat i tolkningsarbetet. I nedanstående avsnitt kommer jag efterhand in på hur det gått till i det praktiska forskningsarbetet. Först ska emellertid varje period mer utförligt beskrivas för att kortfattat förklara hur förutsättningarna påverkade forsknings- och tolkningsarbetet och hur det fick betydelse för studiens avgränsningar.

I *den första perioden* skedde ett naturligt urval för studien genom att de yrkesverksamma på skolan arbetade med de frågor som var aktuella på just Björneboskolan, och därmed inte med andra frågor som skulle ha kunnat vara möjliga. Som utvecklingsledare var jag delaktig i arbetet och de beslut som togs om dess fortsatta utveckling. Det påverkade därmed vad jag riktade intresset mot och hur jag förstod det som hände på skolan. Under denna period utvecklades

därmed en viss förförståelse för det som skulle studeras. Det var en förförståelse grundad i tillhörighet och delaktighet i det arbete som skulle studeras, och också i den tillhörighet jag hade med aktionsforskning, som var den uttalade grund utifrån vilken jag skulle utveckla utvecklingsledararbetet. Det som påverkade utvecklingsarbetet på Björneboskolan var sådant som påverkar skolor i allmänhet, såsom styrdokument, nya politiska direktiv, utbildningar samt de traditioner som skolan är del av. De frågor som blev föremål för arbete och reflektion, och som därmed ligger till grund för innehållet i avhandlingen, speglar alltså såväl det vidare sammanhang som skolan är del av, liksom det speciella sätt som just Björneboskolan kom att arbeta på. Utifrån den placering i skolans organisation som jag som utvecklingsledare hade, var det lärarnas och andra yrkesverksammars samarbete runt skolutvecklingsfrågor som kom att hamna i fokus. De formella mötesarenor där de yrkesverksamma träffades för att diskutera aktuella frågor på skolan, var de forum där mitt arbete som utvecklingsledare främst bedrevs och som därmed fokuserades i forskningsarbetet. Enligt tidigare forskning (Lindensjö & Lundgren, 2000; Ohlsson, 2004) har inte mycket forskning bedrivits som fokuserar hur arbetet i formella arbetsgrupper på skolor går till och vilken betydelse det kan ha för lärarnas tolkning och genomförande av politiska beslut.

Den andra perioden avgränsades tidsmässigt genom att ett läsår beslutades vara den period som skulle studeras. Inledningsvis utgick jag från att avgränsningen av ett år innebar att det var empiri insamlad under detta år som skulle utgöra studiens tolkningsmaterial. Efterhand som forskningsprocessen fortskred visade det sig dock inte vara hållbart att enbart arbeta med den empiri som samlades in under det studerade året. Det väsentliga var inte att tidsmässigt avgränsa när empirin skulle samlas in, utan istället att tidsbestämma en period, under vilken processerna som pågick kunde avgränsas, urskiljas och därmed beskrivas. Förutom det material som samlades in under det studerade året (läsåret 2004/05), främst i form av min egen loggbok och inspelade möten, kom också ett empiriskt material att utgöras av intervjuer som genomfördes under höstterminen 2005, terminen efter det studerade året. Även loggboksanteckningar och dokumentation från tiden före, liksom händelseförlopp och dialoger som skedde efteråt, kom att utgöra användbart material. För mig som forskare innebar denna andra period ett mer ingående reflekterande över vad som skulle studeras och hur man i en empirisk undersökning kan komma åt det som ska studeras. Parallellt läste jag en del, för mig, ny forskningslitteratur som gav nya teoretiska perspektiv på det arbete som jag deltog i. Framför allt

handlade det om aktionsforskningslitteratur, men också exempelvis diskursteori, vilket kom att bli betydelsefullt för hur jag uppfattade vissa händelser i praktiken. I forskningsberättelsen om Utvecklingsledarens resa redogörs för vilken betydelse denna läsning hade för den förståelse som jag utvecklade i arbetet.

Den tredje perioden av forskningsarbetet innebar att ett systematiskt analysarbete genomfördes. Tjänsten som utvecklingsledare upphörde och jag slutade arbeta på Björneboskolan. Forskningssituationen förändrades därmed radikalt. Jag behövde inte längre fundera över hur det praktiska arbetet på skolan skulle hanteras, utan kraften kunde läggas på att planera för och hantera det forskningsmaterial som samlats in. När denna period tog vid blev urvalet ett påtagligt problem, eftersom materialet var omfattande. I aktionsforskning är ett syfte i forskningsarbetet att komma åt och analysera de frågor och problem som praktikerna själva lyfter fram i arbetet (Rönnerman, 2004). Utifrån en sådan idé läste jag intervjuutskrifter och loggböcker samt lyssnade på inspelade möten, för att avgöra vad som skulle analyseras vidare. På så sätt skaffade jag överblick och blev varse att vissa fenomen borde studeras mer noggrant. Vissa mönster började skönjas. En systematisk bearbetning av intervjumaterialet lyfte fram olika tematiska utvecklingsområden på skolan och hjälpte mig också att bli varse hur andra yrkesverksamma hade uppfattat de händelser som skett under läsåret 2004/2005. Mot bakgrund av denna öppna läsning av det empiriska materialet började alltså vissa skolutvecklingsprocesser framstå som relevanta att fördjupa studien i, till exempel IUP-arbetet och organisationsförändringen. Parallellt med läsningen av empiri läste jag också kritisk hermeneutik. Genom den läsningen började jag förstå delar av det empiriska materialet på nya sätt, vilket fick betydelse för vad, i det empiriska materialet, som lyftes fram. Utifrån den kritiska hermeneutikens intresse för tolkningsprocesser, förståelse och handling, riktades undersökningen mot att försöka urskilja sådana fenomen i empirin. Denna växelvisa läsning av empiri och teori ledde till att vissa begrepp valdes ut, nämligen praktiskt förnuft, mimesis, kommunikationsgemenskaper och tolkningskonflikt (jmf avsnittet Studiens centrala begrepp), som därefter kom att utgöra analysverktyg i tolkningsarbetet. Dessa begrepp styrde alltså också efterhand urvalet av empiriskt material. De tematiska områdena var dock fortfarande vida och omfattade stora mängder empiriskt material. Ytterligare urval var nödvändigt. Genom bearbetningen av intervjuerna framstod utvecklingsarbetet med de IUP som det mest tydliga exemplet på ett brett förankrat förändringsarbete som pågick på Björneboskolan under läsåret 2004/2005.

Därför kom skolutvecklingen på Björneboskolan att belysas främst genom studiet av hur IUP hanterats.

För att åstadkomma en distanserande tolkningsprocess krävs, enligt Ricoeur, en metod. Metoden är inte densamma i olika studier, eftersom tillvägagångssättet styrs av förförståelse och kunskapsintresse. I föreliggande arbete har framför allt två metoder använts i tolkningsarbetet, nämligen *skrivandet* och *förklarandet*. I det följande redogörs därför först för hur skrivandet, i form av skapande av narrativer, genomförts och därefter för hur den kritiska hermeneutiken använts som förklaringsmodell i förhållande till de pedagogiska frågeställningarna, vilket lett till ny pedagogisk förståelse för min del.

Att skapa narrativer om förändring

I föreliggande studie utgör förändring det centrala. Begreppet skolutveckling implicerar att förändring sker för att åstadkomma förbättring. Hermeneutiskt fokuseras förståelse och tolkning som betydelsefulla aspekter för att förklara handlandet, vilket är kopplat till förändring i praktiken. Avgörande när förändring studeras empiriskt är exempelvis hur förändring identifieras. Vad avgör om en förändring är en förbättring? Hur kan texten representera det som har hänt? Med Ricoeurs utgångspunkter kan handlingar och händelser i praktiken bli förstådda genom narrativer. Att hermeneutiskt förstå och beskriva förändring i praktiken handlar därmed inte om att leta efter förändringar som ”finns”, utan om att upprätta dem genom skrivandet och berättandet (jmf Bernstein, 1987, s 175).

Centralt i processen för att omvandla min praktiska erfarenhet och kunskap till forskningsresultat, är skrivandet. Ricoeur (2002, s 175) beskriver ”skriftfästelsen” som ett möjligt distanserande moment som utgör en positiv komponent i tolkningsprocessen. För studiens del har komponerandet av skrivna berättelser, för att beskriva förändring, blivit den form för arbetet som drivit tolkningsprocessen framåt. Skrivandet har försiggått under hela forskningsarbetet i olika former, till exempel genom att skriva loggbok, sammanställa intervjuutskriften i narrativ form och slutligen genom att formulera resultatet som forskningsberättelser. Tillvägagångssättet faller inom ramen för ett forskningsfält som benämns narrativa studier eller berättelseforskning (Huttunen, Heikkinen & Syrjälä, 2002; A. Johansson 2005). Studiens resultat består således av tre narrativer om förändring som jag valt att benämna

forskningsberättelser. Således utgör tre forskningsberättelser om förändring studiens huvudresultat.

Skapandet av forskningsberättelserna kan beskrivas i olika steg från läsningen av empiri till skapandet av en text. Arbetet har dock växlat mellan de olika stegen och den linjära beskrivningen av arbetsprocessen ska bara förstås som en schematisk bild av ett arbete som i själva verket varit synnerligen komplext. För att få ett grepp om helheten i materialet krävs genomläsningar, där syftet är att låta texten tala till läsaren. Läsningen beskrivs av Lindseth & Norberg (2004) som naiv, eftersom "it is necessary for us to be open enough to allow the text to speak to us" (s 149). Att börja läsa texten innebar för min del en övergång från att ha varit delaktig i det arbete som skulle studeras, till att inta en distanserad forskarroll.

Historien börjar när man upphör att förstå på ett omedelbart sätt och när man tar sig för att rekonstruera de tidigare händelsernas tidsföljd med utgångspunkt från andra perspektiv än de motiv och skäl som uppges av historiens aktörer själva. (Ricoeur, 1993, s 91)

Läsandet av text gav nya perspektiv på det som jag tidigare förstått utifrån ett inifrånperspektiv, som aktör. Efter den naiva läsningen tar således en mer strukturerad analys vid som innebär att den mening och helhetsbild som skapats, ska prövas på ett metodiskt sätt (Lindseth & Norberg, 2004). Studiens kunskapsintresse har varit att skapa förståelse för förändringsprocesser och det gäller därmed att forma berättelser för att just låta förändring framträda. Ett sätt att genomföra analysarbetet på, är att ställa frågor till texten (Lindseth & Norberg, 2004). Enligt Gadamer (1997) är hjärtat i en förändringsprocess att förståelsen sätts på spel och i den andan formulerade jag en fråga om *vad som står på spel* i det studerade förändringsarbetet. Utifrån frågan kunde därefter det empiriska materialet struktureras. Det som visade sig stå på spel utgör ett innehåll, kring vilket berättelserna om förändringar byggs upp. Den berättelsestruktur som används hämtas från Ricoeurs beskrivning av det tredelade mimesisbegreppet, eftersom denna struktur erbjuder både möjlighet att hantera tidsdimensionen, med ett "före" och ett "efter" i förhållande till förändringarna som studeras, och också utgår från ett teoretiskt perspektiv där relationen mellan förståelse och handling hanteras, det vill säga relationen mellan tolkningsprocesser och förändringsprocesser synliggörs.

I läsningen framstod tre teman som centrala, nämligen tolkningsprocesser på individuell, kollektiv och kommunikativ nivå, och dessa teman utgör också grund för tre berättelser. Berättelserna skapas i en växelverkan mellan spår och skapandet av en intrig. Spår, enligt Ricoeur (1993, s 218), är en koppling mellan då och nu som efterlämnats och förblir. Det är ett märke som någon eller något lämnat efter sig, något som existerar trots att spårets förflutna kontext inte längre finns. Spår i studien utgörs av texter och inspelningar som är empiri. En annan typ av spår som använts är de yrkesverksammans minnen, däribland mina egna, av de händelser som undersöks. När de andra på skolan läst de texter som jag som forskare skrivit efterhand i forskningsarbetet, har deras kommentarer, utifrån hur de minns det som beskrivs, fått betydelse för hur texten bearbetats. Två olikartade sätt att bedriva narrativ forskning beskrivs av Heikkinen (2002, s 20-21). Det ena bygger på ett paradigmiskt tänkande och innebär att betoningen ligger på att kategorisera de berättelser som visar sig i texten med hjälp av exempelvis typfall, metaforer eller kategorier. Det andra sättet bygger på ett narrativt tänkande (*narrative cognition*) och är det förfaringssätt som jag använt här. Heikkinen (2002) beskriver sådan narrativ analys som att en ny narrativ produceras, baserad på de berättelser som finns i materialet. Det är ett forskningsarbete som gränsar till det litterära området, eftersom forskarens skrivprocess i detta fall mycket tydligt är av betydelse för skapandet av forskningsberättelsen.

Narrative analysis, in which the focus is on the production of a complete and plot-filled, chronologically proceeding story, has forced narrative researchers to walk the line between literature and scientific discourse. (Heikkinen, 2002, s 21)

Heikkinen exemplifierar vad som kan karaktärisera denna typ av skrivande. Han nämner bland annat berättelser skrivna i första person samt produktion av text som baseras på kommunikation mellan forskaren och den som ingår i forskningen. Båda dessa exempel stämmer in på hur forskningsberättelserna skapats här. En av berättelserna handlar om det arbete som jag utförde som utvecklingsledare på skolan och den är skriven i första person. De andra två berättelserna har skrivits av mig som forskare och tolkats i nära samarbete med de yrkesverksamma som texten handlar om.

Hermeneutiska förklaringar och pedagogisk förståelse

Ricoeur (1993) menar att förklaringar hjälper oss att förstå bättre och bland annat talar han om förståelse av historien, genom berättelser. Han påpekar att historien sällan är självförklarande. Han menar att förklaringen erbjuder ”en hjälp att bättre och längre följa med i historien när den spontana förståelsen har misslyckats” (s 95). I studien är det inte vilken förståelse som helst som ska förbättras, utan en förståelse inom det pedagogiska forskningsfältet, mer specifikt i relation till skolutveckling. Förståelse inom detta pedagogiska forskningsfält är upprättad i form av tidigare forskningsresultat. Det metodiska grepp som här tas för att åstadkomma en bättre förståelse, är att förklara vissa aspekter av skolutveckling med hjälp av Ricoeurs kritiskt hermeneutiska perspektiv.

En dialektisk rörelse mellan förståelse och förklaring är alltså det som förordas av Ricoeur (1993). Han talar också i termer av tillhörighet i form av förståelse för den värld vi ingår i och en distanserande rörelse för att utveckla förståelsen, det vill säga med hjälp av förklaringar (s 96-98). I studien har pendling mellan närhet och distans uppmärksamats i alla perioder i forskningsprocessen¹³. Att, som här, genomföra en aktionsforskningsstudie och dessutom rikta fokus mot det egna arbetet, innebär att frågor om hur kunskap under sådana förutsättningar skapas, ständigt hålls aktuella. Flyvbjerg (2001) pekar på en risk med att ”go native” när ett forskningsprojekt blir ”simple action research” (s 132). Han menar att en aktionsforskare som övertar de perspektiv och mål som den studerade verksamheten har, riskerar att bedriva forskningen i syfte att uppnå dessa mål. Ändå, menar han, är det nödvändigt för en forskare som vill förstå ett socialt fenomen att komma nära, exempelvis genom att vara delaktig i det som sker. För att bedriva forskning som genererar intressanta och viktiga resultat, måste närheten till fenomenet kombineras med en öppenhet för omgivningens reaktioner och granskning av den egna forskningen, menar Flyvbjerg. Studiens forskningsprocess har utvecklats efterhand i en strävan att skapa dialektik mellan förståelse utifrån tillhörighet och distans för att förbättra förståelsen. Med Schütz (1999) kan det liknas vid att växla mellan att leva med världen och att reflektera över världen. I studien har jag levt med världen genom att delta i det praktiska

¹³ Perioderna beskrivs i inledningen av kapitlet Forskningsprocessen. Det handlar om 1) en inledande period då utvecklingsledararbetet skapades, 2) en empirisk period samt 3) en analys- och skrivperiod.

arbetet och också genom att samtala med andra som deltar i arbetet, och därmed har erfarenheter blivit tillgängliga för mig som forskare. Att reflektera över världen innebär att jag, utifrån denna studies kunskapsintresse, riktar blicken mot de yrkesverksammas tolknings- och förståelseakter och betraktar de empiriskt beskrivna erfarenheterna och upplevelserna ”som föremål för tänkande snarare än som givna” (Schütz, 1999, s 139). Genom tolkningsprocessen har jag kontinuerligt ifrågasatt min egen förförståelse, för att därigenom uppnå en ny eller ”sannare” förståelse. Både praktiska omständigheter och teoretiskt perspektiv har varit behjälpliga i den processen. Hur de praktiska omständigheterna påverkade forskningsprocessen finns beskrivet i inledningen av föreliggande kapitel och i det följande ska jag kortfattat beskriva hur det teoretiska perspektivet, det vill säga Ricoeurs kritiska hermeneutik, använts i skriv- och tolkningsarbetet.

Resultatet beskrivs, som tidigare redogjorts för, i form av tre forskningsberättelser. Varje forskningsberättelse består av två delar, dels den narrativa beskrivningen av tolknings- och förändringsprocesserna utifrån den tredelade berättelsestruktur som mimesisbegreppet erbjuder, och dels en avslutande tolkningsdel där det som lyfts fram i berättelsen sätts i relation till det pedagogiska sammanhanget. När dessa berättelser vuxit fram kan tillvägagångssättet beskrivas utifrån ett figur- och bakgrundstänkande. Berndtsson m fl (2007) diskuterar hur det är möjligt att ”tänka” utifrån ett teoretiskt perspektiv, på ett sätt som får betydelse för hur det vetenskapliga hantverket ”görs”. Bakgrund utgörs enligt dessa forskare av de centrala antaganden som anges för en studie och figur utgörs av det fenomen som studeras. Bakgrund här blir således relevanta delar av Ricoeurs kritiska hermeneutik och figur utgörs av det som studien fokuserar, nämligen tolknings- och förändringsprocesser på en specifik skola. I den första delen av forskningsberättelserna utgörs figur av tolknings- och förändringsprocesserna på skolan, såsom de visar sig *genom* de yrkesverksammas förståelse. I respektive berättelses andra del (den avslutande tolkningen) används Ricoeurs hermeneutiska perspektiv och relevanta begrepp mer explicit, för att förklara vissa fenomen som framträder i den första delen av forskningsberättelsen. Syftet är att åstadkomma en ny förståelse för den aspekt som analyseras, ur ett skolutvecklingsperspektiv. Genom att starta i den förståelse som synliggörs genom de yrkesverksammas berättande och reflekterande och därefter belysa denna förståelse ur ett vidare pedagogiskt perspektiv genom ytterligare ett ”varv” i den hermeneutiska tolkningsspiralen, skapas alltså successivt en distans till den studerade praktiken, som möjliggör nya insikter.

Forskningsetiska överväganden

Som 'insiderforskare' krävs att ansvar tas i förhållande till dem som ingår i forskningen (Zeni, 2001). Det är i sig ingen skillnad mot de krav som ställs på andra typer av "kvalitativa" forskare (S. Larsson, 1994). Det speciella ligger i hur det görs. Enligt Zeni (2001) är det viktigt att ständigt överväga hur situationer ska hanteras. Det handlar om att 1) redogöra för de egna utgångspunkterna, 2) att vara i kontinuerlig dialog runt frågor om metod och presentation med dem som ingår i studien, 3) att låta etiska ställningstaganden gå före eventuellt motstridiga kunskapsanspråk och att 4) låta tilliten mellan forskaren och praktikerna vara överordnad andra krav.

I inledningsskedet av arbetet, när det blivit beslutat att jag skulle arbeta som utvecklingsledare som en grund för att kunna bedriva forskningsarbete, framstod det som väsentligt att klargöra för de andra på skolan vad det skulle kunna innebära om jag skrev min avhandling om arbetet på skolan. En fara jag såg var att den kritiska aspekt som ingår i forskningsarbete inte framstod tillräckligt tydligt för de andra (jmf Ohlsson, 2002). Att låta sig bli beforskad kan vara ett utslag av att man känner sig smickrad av uppmärksamheten eller tror att det i första hand ska ge en möjlighet att visa på riktigheten i den egna övertygelsen när verksamheten ska studeras och skildras. I arbetet som utvecklingsledare var jag en i laget på skolan och därför beroende av den tillit som Zeni (2001) skriver om. Utifrån de förutsättningar som var för handen var det dessutom uppenbart att det skulle bli omöjligt att garantera de yrkesverksamma på skolan anonymitet. För att kunna studera skolutveckling inifrån skulle det komma att behövas ganska ingående beskrivningar av de förutsättningar som rådde på skolan. Att utveckla en dialog runt det framskridande avhandlingsarbetet och därmed successivt bygga upp tillit genom kännedom om innehållet, framstod som ett realistiskt alternativ. På så sätt skulle också de andras röster och perspektiv kunna tillvaratas i arbetet (jmf Andersson, Herr & Nihlen, 1994). Avsikten var alltså att på ett trovärdigt sätt beskriva dels vad det var för typ av forskning jag ville bedriva, dels hur den skulle kunna bidra, eventuellt önskat, med insikter och kritik, och avslutningsvis hur jag avsåg att arbeta för att alla som var intresserade på skolan kontinuerligt under arbetets gång skulle ges möjlighet att följa och påverka resultaten.

Innan studien kom igång tog jag tid på en personalkonferens för att berätta om det tänkta arbetet. Mötet avslutades med ett godkännande från alla att gå vidare med arbetet på det sätt som jag beskrivit. Trots det formella godkännandet var

de frågor som jag tog upp på mötet aktuella under hela forskningsprocessen. Det var inte frågor som kunde avgöras en gång för alla, utan snarare kan mötet betraktas som inledningen på ett fortsatt kontinuerligt hanterande av frågeställningarna. Fördelen var att de lyftes upp på ett officiellt sätt och därmed blev möjliga frågor att återkomma till.

Under arbetets gång utvecklades samarbeten runt forskningsarbetet som gav möjlighet att kontinuerligt diskutera frågeställningar av både etisk och epistemologisk karaktär. Genom att alla på skolan var engagerade i inspelande av möten, uppstod samtal om syftet och avsikten med materialet. Forskningsfrågan om vad skolutveckling var, ledde också till många informella samtal om vad det innebar att vilja skapa kunskap om just skolutveckling, ur ett inifrånperspektiv. Under analysperioden av forskningsarbetet har jag kontinuerligt återkommit till Björneboskolan med de texter som producerats för att få respons på dem. På så sätt har de etiska och demokratiska frågorna varit aktuella i skrivandet och analyserandet, trots att jag inte dagligen ingått i arbete och samarbete med yrkesverksamma på skolan. I några fall har responsen lett till att jag valt att inte skriva om vissa händelser, framför allt när det funnits risk att någon skulle kunna bli orättfärdigt eller onödigt utpekad. Om ett sådant uteslutande inneburit att ett viktigt innehåll försvunnit, har jag försökt hitta andra berättelser som lyfter fram ungefär samma sak. Att inte allt går att skriva om är på detta sätt en svårighet som uppstår, när det etiska kravet blir överordnat andra krav i en studie. Samtidigt byggs genom det etiska ansvarstagandet en tillit upp mellan forskaren och de som forskningen handlar om, en tillit som kan leda till att forskaren får tillgång till mer information som kan vara betydelsefull. Ett ”öppet” klimat skapas om forskaren framstår som kompetent när det gäller att avgöra vad som är lämpligt att skriva om och på vilket sätt. I mitt forskningsarbete på Björneboskolan tycker jag att ett sådant klimat varit rådande, vilket bland annat visat sig genom förtroendefulla samtal som jag haft med yrkesverksamma i olika roller och funktioner på skolan. Kommunikationen har alltså i vissa fall inneburit att etiska ställningstaganden fått styra forskningsarbetet på så sätt att visst material valts bort, men i de flesta fall har diskussioner och respons inneburit att tolkningarna fått arbetas om, utifrån en förändrad förståelse som uppstått genom kommunikationen. Kvalitén på den kommunikation som upprättats har på så sätt varit betydelsefull för, i vilken mån en kritisk funktion i forskningsarbetet kunnat åstadkommas. Det är med hjälp av denna kommunikation och kritiska reflektion som forskningsberättelserna successivt kunnat utvecklas.

Att leda utvecklingsarbete implicerade att vissa sätt att resonera och agera på skolan kunde betraktas som bättre än andra. Men vem borde avgöra vem som hade rätt? Frågan återkom ofta för min del, som ett etiskt dilemma, och ett sätt att hantera frågeställningen var att skriva i loggboken. Det ledde så småningom till att frågeställningen om hur man som yrkesverksam ska hantera det ”pragmatiska imperativet”, alltså ”tvånget” att handla/agera, i relation till kravet på kritiskt granskning gentemot sin egen verksamhet, framstod som en väsentlig fråga att lyfta som del av resultatet i studien. Enligt Zeni (2001) är det just så, genom att forskarens egna känslor och reaktioner beaktas som väsentliga, som forskarens involvering i praktiken kan visa sig betydelsefull för vilket resultat som blir möjligt att åstadkomma. Reflektionen över den egna situationen och den praktik man ingår i, är inte bara en fråga om subjektiva tyckanden, utan erkänns som viktig ur ett kunskapsmässigt perspektiv. Framför allt i forskningsberättelsen om Utvecklingsledarens resa är alltså etiska frågeställningar invända i resultatet, som en del av urvalsprocessen. Det som har framstått som väsentligt och svårt att hantera har jag skrivit ned i loggboken och en sådan tolknings- och urvalsprocess i det praktiska arbetet har lett till att vissa frågor ryms i det empiriska materialet, medan andra frågor inte finns där.

För att klargöra mina syften med forskningen har en betydande del av resultatet ägnats åt att analysera det arbete jag själv utförde som utvecklingsledare. Med de utgångspunkter som studien vilar på är det både ett sätt att skapa kunskap och ett sätt att göra arbetet trovärdigt på, samtidigt som det är ett tillvägagångssätt för att hantera de etiska frågeställningarna. För att skapa trovärdighet och tillit har alltså den skarpaste kritiska blicken riktats mot min egen förståelse och mina egna handlingar.

Studiens trovärdighet och giltighet

En forskningsprocess planeras och genomförs utifrån syften kopplade till ett visst kunskapsintresse. I föreliggande studie är kunskapsintresset riktat mot praktiken och den kunskap som skapas där. Syftet är dels att bidra till förbättringar i praktiken och också att skapa en bättre förståelse än tidigare, för de aspekter som studeras. Huruvida dessa för studien angivna syften uppnåtts kan diskuteras genom att granska forskningsprocessen. Frågan är alltså ifall det varit möjligt att uppnå de syften som kunskapsintresset anger, genom det forskningsarbete som här bedrivits? För att kunna göra en bedömning finns det olika typer av kriterier framtagna inom forskningsfältet, att förhålla sig till. I det följande ska inledningsvis för studien relevanta kriterier från aktionsforsknings-

fältet anges och diskuteras i relation till föreliggande studie, och därefter kriterier för hermeneutiskt forskningsarbete.

För aktionsforskning är syftet att forskningens bidrag ska öka nyttan och/eller emancipera den verksamhet som studeras (Zeichner & Noffke, 2001). Det är således konsekvenserna av själva forskningspraktiken i den verksamhet som studeras, som ska bedömas. Trovärdighetsbegreppet används synonymt med validitetsbegreppet för att betona att det just är processen och de relationer som uppstår i arbetet som är betydelsefulla, för i vilken utsträckning syftet kommer att uppnås (Andersson & Herr, 1998). Vid planering och genomförande av forskningsarbetet har jag utgått från fem validitetskriterier, som hämtats från andra aktionsforskningsstudier (jmf Andersson m fl, 1994; Wennergren, 2007), nämligen demokratisk-, resultat-, katalytisk-, process- och dialogisk validitet.

Demokratisk validitet har varit ett övergripande kriterium. Det handlar om att alla som berörs av en frågeställning i undersökningen ska involveras, samt att alla perspektiv ska tas i beaktande i studien. I den respons som jag fått av de yrkesverksamma på skolan har jag lagt vikt vid att få respons från olika grupper av lärare och andra yrkesverksamma, för att tolkningen ska äga giltighet utifrån så många perspektiv som möjligt. När ett perspektiv varit svårt för mig att förstå har det varit en anledning att lägga mer kraft på att kommunicera med den eller dem som uttrycker det perspektivet. Ibland har jag samtalat med de yrkesverksamma i grupper och ibland enskilt och syftet har varit att införliva och använda så många perspektiv som möjligt i de tolkningar som gjorts.

Att uppnå *resultatvaliditet* handlar om att en aktionsforskningsspiral måste fullföljas, vilket tvingar den forskande till omformuleringar av problemet på ett mer komplext sätt, vilket i sin tur leder till nya frågeställningar. Forskningen bör alltså inte sluta i svar utan snarare i nya frågor. Att, som i denna studie, arbeta med tolkning, innebär att på ett medvetet sätt arbeta med att omtolka sin förförståelse vilket bidrar till att resultatvaliditet uppnås.

Den *katalytiska validiteten* stärks i den mån som forskningsprocessen påverkar deltagarna till att omdefiniera sin bild av verkligheten för att kunna förändra den. Det är alltså inte resultatet utan själva processen som fokuseras och dess påverkan på dem som ingår i forskningsarbetet. Det kapitel som handlar om mitt eget arbete som utvecklingsledare är en redogörelse för hur forskningsprocessen, i form av loggboksskrivande, påverkade och förändrade mitt handlande. Ett

återkommande moment i forskningsprocessen som påverkade de andra yrkesverksamma på skolan, utgjordes av ett återblickande på det arbete som utförts under det studerade året. Detta skedde i intervjuer och i den kommunikation som uppstod när respons gavs på texterna. Vid flera tillfällen konstaterade lärare eller andra yrkesverksamma att de fått upp ögonen för att förändringar skett eller att de fått en annan förståelse genom återblickandet. Om dessa insikter i sin tur ledde till att förändringar därefter iscensattes går dock inte att uttala sig om.

Processvaliditet handlar om två saker, dels i vilken mån en utomstående får möjlighet att bedöma värdet av den process som aktionsforskningen initierar och dels i vilken mån de valda undersökningsmetoderna på ett heltäckande sätt synliggör problemet. Att genomföra ett doktorandarbete är utifrån processvaliditetskriteriet exemplariskt, eftersom det innebär att utomstående, åtminstone handledarna, kontinuerligt följer och kritiskt granskar det arbete som utförs. Genom min delaktighet i forskningsnätverk har dessutom detta arbete kunnat värderas och diskuteras i många olika sammanhang. En svårighet i föreliggande arbete var att veta vilket empiriskt material som skulle samlas in, eftersom min ambition som forskare var att låta empirin visa vad skolutveckling kunde vara, ur ett inifrånperspektiv. Jag var rädd att ”missa” något. Det ledde till att ett omfattande material samlades in, vilket i tolkningsarbetet blev betydelsefullt i och med att tolkningarna kunde stärkas och förbättras genom att flera material handlade om samma händelse eller fenomen. Att inledningsvis vara mer säker på vad man vill studera och hur det ska göras, leder troligen till en i vissa avseenden mer ”fokuserad” och strukturerad undersökning. Frågan är dock i vilken mån man med ett sådant tillvägagångssätt som forskare, lyckas vara följsam mot praktiken och de frågor som där är av störst intresse.

Den *dialogiska validiteten* uppnås när forskningen utsätts för en kritisk och reflekterande dialog med andra aktionsforskare eller med en kritisk vän som kan föreslå alternativa förklaringar till den insamlade empirin. Både responsen från akademien och från Björneboskolan har bidragit till att detta kriterium uppfyllts. Tolkningsarbetet under hela forskningsprocessen har utgått från de kritiska dialoger som förts med andra om arbetet.

I hermeneutiska studier är syftet att bidra till en bättre eller annorlunda förståelse av de fenomen som studeras (Selander & Ödman, 2004). För Ricoeur (1993) är en bättre förståelse genom växelverkan mellan förklaring och förståelse det som eftersträvas. Validitet, enligt Ödman (2004), kan ur ett hermeneutiskt perspektiv

likställas med giltighet. En tolkning ska vara giltig för den företeelse som studeras eller skänka mening åt denna företeelse. När ny förståelse uppstår, i vilken alla delar i tolkningsarbetet ingår, är detta i sig själv ett kriterium för att tolkningen lyckats:

Sålunda rör sig förståelsen ständigt från helhet till del och tillbaka till helhet. Uppgiften är att vidga den enhetligt förstådda meningen i koncentriska cirklar. Att alla enskildheter fogar sig till en helhet är det kriterium man har för förståelsens riktighet. Uteblir sammanfogningen havererar förståelsen. (Gadamer, 1997, s 137)

För att åstadkomma pendling mellan helhet och del krävs att forskaren sätter sin förförståelse på spel. Tillvägagångssättet, för att åstadkomma förändrad förståelse, i föreliggande arbete kan beskrivas med hjälp av två kriterier hämtade ur det hermeneutiska forskningsfältet, nämligen ”good-reason-essay”, och gissning – kontroll.

Good-reason-essay (Ödman, 2004, s 110) innebär att tolkningen bygger på att handlingarna inte är förstådda förrän det framstår som logiskt att handla såsom gjordes. Människor har goda grunder för sina handlingar även då tolkaren kan tycka att handlingarna verkar irrationella. På Björneboskolan arbetade lärare och andra yrkesverksamma som jag hade stort förtroende för. En utgångspunkt för mig var att alla på skolan hade elevernas och verksamhetens bästa för ögonen i de handlingar och det utvecklingsarbete som utfördes. När någons handlande framstod som oförklarligt för mig, utgick jag från att min förståelse inte räckte till. För att förstå logiken bakom den aktuella handlingen bättre använde jag olika metoder. Antingen frågade jag eller diskuterade med den eller dem det gällde, eller försökte jag genom läsning eller samtal med andra finna förklaringar som gjorde att handlandet framstod som rationellt.

Gissning – kontroll är en annan modell för hur pendlingen mellan del - helhet går till (Ödman, 2004). Det finns inga metoder för hur gissning går till, endast för hur kontrollen går till. I olika skeden av forskningsarbetet har jag upplevt att jag kommit fram till nya insikter i förhållande till hur min empiri ska förstås. Sådana insikter har föregåtts av intensiva perioder av antingen involvering i skolans arbete, reflekterande över ett visst område och/eller kommunikation med andra. För att säkerställa att insikten inte är att betrakta som enbart en ”gissning”, utan att den har någon relevans för min tolkning, har jag letat efter motsägelser i empirin; jag har kontrollerat om det finns mycket eller lite material som stödjer

insikten eller kontrollerat genom dialog med berörda personer om tolkningen stämmer. Genom kontrollarbetet har ibland insikten stärkts, ibland förändrats och ibland visat sig vara ohållbar. Osäkerhetsmomentet i tolkningsprocessen har varit svår att hantera, kanske därför att jag inledningsvis utgick från ett rätt- och feltänkande i förhållande till skolutveckling. Min föreställning utgick från att det skulle vara möjligt att utröna vad som var rätt respektive fel, genom att studera praktiken inifrån. Detta tänkande har jag efterhand förstått som en del av det problem jag velat lösa, nämligen att skolutveckling ur ett inifrånperspektiv framstår som avsevärt mer komplext än, vad ett antingen/eller-perspektiv, som rätt- och feltänkandet utgör, synliggör. Att ta utgångspunkt i den praktiska kunskapen innebär att frånga rätt- och feltänkandet. Osäkerheten i tolkningsprocessen har därmed ändrat karaktär och blivit en nödvändig aspekt av tolkningsarbetet. Ödman (2004) skriver att validering inom hermeneutik snarare handlar om ”sannolikhetsbedömningar än om verifikation” (s 91) och därför kan det emellanåt varit en fråga om att ”våga” lägga fram en tolkning för att den ska kunna kontrolleras, granskas och bedömas. Framför allt har de reaktioner som tolkningarna framkallat haft betydelse för vilken tilltro jag vågat ha till sådant som för mig framstått som nytt.

I föreliggande studie har alltså kriterier från såväl aktionsforskning som hermeneutik använts för att på olika sätt styra arbetet i sådan riktning, att resultaten blir såväl trovärdiga som giltiga i förhållande till de frågor som studeras. Vad som, trots skillnaderna mellan aktionsforskning och hermeneutik, gjort det möjligt att i detta arbete förena dessa båda forskningstraditioner, är betoningen på tolkningens funktion för forskningsarbetet. Tolkningsarbetet, såsom det bedrivits i denna studie, är den dimension i forskningsarbetet som bidrar till att de kriterier från såväl aktionsforskning som hermeneutik som ovan beskrivits, kunnat uppnås. Forskningsarbetet har syftat till att skapa tolkningsprocesser bland de yrkesverksamma, däribland jag själv, och dessa tolkningsprocesser har lett till nya insikter som gjort förändring möjlig. Syftet i denna aktionsforskning har därmed inte varit att bidra till någon speciell, förutbestämd förbättring, utan tolkningsprocesserna i sig och den öppenhet för något nytt som de fört med sig, har lett till förändring i praktiken samt till att ny förståelse kunnat skapas.

Det empiriska materialet

Tre metoder har framför allt använts för att skapa det empiriska materialet i studien 1) loggboken som jag förde som utvecklingsledare 2) protokollförda och

inspelade möten under det studerade året samt 3) gruppintervjuer som genomfördes höstterminen efter det studerade året.

Loggboken

Inom aktionsforskning och i annan kvalitativ forskning är loggboken ett av de viktigaste verktygen men också ett av de svåraste (Rönnerman, 2004). Enligt Rönnerman handlar svårigheterna oftast om vad som ska skrivas och hur man ska skriva. Poängen med det egna skrivandet är att det kan leda till självinsikt och det ger möjlighet att ”upptäcka’ den egna praktiken” (s 21). Jag utgick från ett systematiskt sätt att föra loggbok (jmf Bjørndal, 2005) där boken delas in i tre delar: en för beskrivande observationer, en för reflektioner i relation till praktiken och en för reflektioner i relation till litteratur och teori. Jag började skriva under läsåret 2002/2003, men då sporadiskt och utan att ha ett utvecklat fokus för skrivandet. Under det studerade året 2004/2005 skrev jag sex loggböcker för hand och tre datorloggar. Loggböckerna skrevs på A5-format och omfattade mellan 50-100 sidor i varje bok. Datorloggarna var reflektioner över det som skrivits i loggböckerna och omfattade mellan 3-10 sidor i A4 format.

Även om jag skrev om allt arbete jag var delaktig i, upptog vissa händelser mer utrymme än andra i form av reflektioner i loggboken. I analysarbetet kunde mitt fokus som utvecklingsledare tolkas utifrån en genomgång av *vad* som skrevs i loggböckerna. Ely (1993) menar att det finns fördelar med att vara väl bekant med den miljö som ska utforskas. Det innebär att man som forskare känner sig bekväm i situationen och inte behöver lägga kraft på att passa in. Nackdelen är den förförståelse som är behäftad med att vara väl bekant med det som ska beforskas. De föreställningar man har som forskare blir lätt projicerade på andra och annat i forskningsmiljön och man tror att man förstår mer än man egentligen gör. Därför är det av största vikt att göra det bekanta obekant (jmf B. Gustavsson, 1996). Framför allt gäller det att bearbeta ”de djupt kända värderingar, förväntningar, moralregler och fördomar som nyupptäcks av forskaren under processen” för att inte ”förvränga sina upptäckter” (Ely, 1993, s 138). Loggboken var till hjälp i det arbetet eftersom min förförståelse synliggjordes i texten.

Loggboksanteckningarna gav möjlighet att synliggöra relationer mellan reflektioner, förståelse och handlingar hos mig som utvecklingsledare, vilket med mitt hermeneutiska perspektiv var essentiellt, men svårt att empiriskt komma åt. Tolkningen av loggboksanteckningarna har bidragit i distanseringsprocessen. Det

”jag” som skrev loggboken har successivt blivit ”någon-utanför-mig-självt” och den text som loggboken utgör har därmed blivit text som säger något om ”en-annans-perspektiv-som-ändå-är-jag-självt”. Loggboken kan alltså beskrivas som ett verktyg för att synliggöra det som är nära genom att skapa distans. Att vara delaktig, det vill säga nära, innebär att tolka och agera i situationer med den förståelse som står till buds och i dialog med andra. Att skriva loggbok innebär att distansera sig, vilket sker i flera steg. Första steget är själva skrivandet, vilket tvingar den skrivande att formulera sig och på något sätt uttrycka den egna erfarenheten. I skrivandet måste vissa aspekter av det upplevda förklaras och motiveras. Det skrivna kan därefter läsas, både en och flera gånger, vilket skapar ytterligare en distansnivå, eftersom man blir läsare av sin egen text. I läsningen uppstår den kommunikation som Ricoeur diskuterar (se avsnittet om Tolkningsprocess som kommunikation och kritisk självförståelse), vilket möjliggör en kritisk reflektion över den egna förståelsen och handlingarna, genom vilken ny förståelse kan skapas.

Dokumenterade möten

För att fånga samarbete och kommunikation gällande skolutvecklingsfrågor fokuserades i studien diskussioner som försiggick under formella möten på skolan. Framför allt var det mötesforum för pedagogiska frågor som uppmärksammades¹⁴. De mötesformer som ingår i studiens empiriska material är arbetsenhetsmöten, ledningsgruppsmöten, personalkonferenser och reflektionsträffar. Följande är en tabell av hur frekvent de studerade mötena förekom på skolan under det studerade året. Tabellen är ett utdrag på en fyraveckorsperiod:

Vecka 1	Vecka 2	Vecka 3	Vecka 4
6 arbetsenhetsmöten 1 ledningsgruppsmöte 1 personalkonferens	6 arbetsenhetsmöten 1 ledningsgruppsmöte	6 arbetsenhetsmöten 1 ledningsgruppsmöte	6 arbetsenhetsmöten 1 reflektionsträff

Under alla möten skedde dokumentation, men på olika sätt utifrån de förutsättningar som rådde. Viss typ av dokumentation skedde oavhängigt forskningsarbetet, det vill säga dokumentationen var till för verksamheten själv (verksamhetsdokumentation). Annan dokumentation planerades och genom-

¹⁴ På sådana möten deltog exempelvis lärare, förskollärare, fritidspedagoger, specialpedagogen, utbildningsledaren och rektorn. Empirin innefattar material även från andra mötesforum där andra diskussioner fördes, men eftersom det pedagogiska arbetet fokuseras i avhandlingen utgör mötesforum för pedagogiska frågor det urval som gjorts.

fördes som datainsamling för forskningen (forskningsdokumentation). Här följer en sammanställning över de dokumentationssätt som användes och som ingår i det empiriska materialet:

Arbetsenhetsmöten¹⁵:

- Protokollfördes av en sekreterare i varje arbetsenhet (verksamhetsdokumentation)
- Från november till maj spelades de flesta möten in på band vilket sköttes av dem som var delaktiga på varje möte (forskningsdokumentation)
- I AE 7-9 förde jag som utvecklingsledare och forskare loggboksanteckningar inför och efter varje möte, eftersom det var den arbetsenhet jag deltog i under det studerade året (forskningsdokumentation)

Ledningsgruppsmöten:

- Protokollfördes av en sekreterare. Under det studerade året åtog jag mig att vara sekreterare i ledningsgrupperna, eftersom jag i egenskap av utvecklingsledare ingick i båda grupperna och dokumentationen kunde tjäna dubbla syften (verksamhets- och forskningsdokumentation)
- Från augusti till juni spelades de flesta möten in på band, vilket sköttes av dem som var delaktiga på varje möte (forskningsdokumentation)
- Som utvecklingsledare och forskare förde jag loggboksanteckningar inför och efter varje möte (forskningsdokumentation)

Personalkonferenser:

- Protokollfördes sporadiskt av en sekreterare utsedd inför varje konferens (verksamhetsdokumentation)
- Som utvecklingsledare och forskare förde jag loggboksanteckningar inför och efter varje möte (forskningsdokumentation)

¹⁵ Av de sex arbetsenheterna fördes dokumentationen på det sätt som beskrivs här i fyra av dem, nämligen AE fritids, AE f-3, AE 4-6 samt AE 7-9. Jag kallar dessa arbetsenheter för de pedagogiska arbetsenheterna eftersom de består av lärare, förskollärare och fritidspedagoger, det vill säga praktiker med pedagogisk utbildning. Två arbetsenheter protokollförde inte och spelade inte in sina möten. Det gällde AE VIP (administrativ, köks-, städ- och vaktmästarpersonal) och Hälsoteamet (rektor, specialpedagog, kurator och skolsköterska). AE VIP avstod att bidra med forskningsmaterial eftersom det oftast bara var två personer som deltog på deras möten och det kändes för informellt och utpekande att lämna ut dokumentation från dessa möten. På Hälsoteamets möten avhandlades oftast sekretessbelagda ärenden vilket gjorde det vanskligt att lämna ut information som inte garanterat skulle kunna aidentifieras. Dock fick jag viss insikt i det skolutvecklingsarbete som Hälsoteamet bedrev under perioden eftersom jag i mitt arbete som utvecklingsledare handledde gruppen för att förbättra deras samarbete. Det ledde också till många informella samtal med de yrkesverksamma som ingick i teamet. Därför finns dokumentation om vissa aspekter av arbetet i Hälsoteamet i loggboken och på så sätt är Hälsoteamets arbete representerat i det empiriska materialet.

Reflektionsträffar:

- Som utvecklingsledare och forskare förde jag loggboksanteckningar inför och efter varje möte (forskningsdokumentation)
- I slutet av varje reflektionsträff avsattes tio minuter då var och en fick skriva individuellt (och anonymt) om det som träffen handlat om, utifrån frågor som jag föreslog. Syftet var dubbelt. Ett syfte var att få ett material som omfattade alla och som kunde sammanställas för att återge en bild av hur man på skolan såg på de fenomen som var aktuella. Informationen sammanställdes av mig och presenterades i någon form på exempelvis personalkonferenser. Ett annat syfte var att samla in empiriskt material till forskningen (verksamhets- och forskningsdokumentation)

För att ge en uppfattning om omfattningen av materialet anges hur mycket som samlats in:

1. Protokoll från de pedagogiska arbetsenheterna; ca 140 stycken
2. Protokoll från ledningsgrupperna; 25 stycken
3. Inspelningar av arbetsenhetsmöten; 53 en-timmas inspelningar
4. Inspelningar av ledningsgruppsmöten; 40 en-timmas inspelningar
5. Individuella anteckningar från sex reflektionsträffar; ca 6x30 A4 sidor
6. Delar av loggboksmaterialet (se föregående avsnitt om Loggboken gällande omfattning)

Materialet har alltså samlats och använts på varierande vis och för olika syften. Här beskriver jag hur de sex olika materialen använts i forskningssyfte.

Protokollen användes för att få översikt och som underlag för diskussion vid intervjuer (Intervjuerna beskrivs mer utförligt i nästa avsnitt). Efter det studerade året genomfördes en intervjuomgång med alla arbetsenheter och ledningsgrupper på skolan för att få en bild av vad de ansåg hade varit skolutveckling under det studerade året. Inför varje intervju sammanställdes det arbete som pågått i den aktuella gruppen med hjälp av de protokoll som skrivits under året. Det blev en schematisk översikt över de diskussioner och informationer som passerat på mötet varje vecka under hela året (exempel anges i Bilagan). Avsikten med att presentera översikten för respektive grupp var att diskussionerna om vad som varit skolutveckling skulle hålla sig vid det som faktiskt skett, snarare än det som önskats ske. Lärarna definierade ofta skolutveckling som något som borde ske på speciella sätt. Mitt intresse däremot var att finna skolutveckling i praktiken

såsom den hade skett. Sammanställningarna gav mig också en bild av vad som hänt i arbetsenheterna och i ledningsgrupperna och hur vissa frågor hanterats och avhandlats på lika eller olika sätt i olika forum under samma tidsperiod. Det blev därmed möjligt att följa händelseförlopp på skolan som gav en helhetsbild av vad som hade skett under det studerade året på Björneboskolan.

Vid genomlysning av *inspelade möten* gjorde jag stödordsanteckningar över hur diskussioner fördes i de olika arbetsenheterna och ledningsgrupperna. Genom att tolka det som sades på mötena som talhandlingar¹⁶ riktades uppmärksamheten mot både att beskriva *vad* som sades och även *hur* det sades, för att få förståelse för hur ett möte avlöpte. Känslan för vilken stämning som präglade mötena kunde generaliseras för varje grupp, visade genomlysningen av flera möten. Genomlysningarna gav underlag för vissa tolkningar som senare gjordes om vilka aspekter och situationer i varje arbetslag som hade betydelse för hur händelseförlopp utvecklade sig i arbetsenheterna. Dessutom gav genomlysningarna överblick som var till hjälp för att finna relevanta sekvenser i möten som kunde användas för fördjupad analys.

De *individuella anteckningarna* från reflektionsträffar bearbetades av mig som utvecklingsledare för att återge bilder av hur personalen tyckte i olika frågor. Arbetet var till hjälp för att utmana mina egna förgivettaganden under arbetets gång och i analysarbetet har sammanställningarna använts för att stärka alternativt förkasta vissa tolkningar.

Hur *loggboksmaterialet* användes finns beskrivet i avsnittet om Loggboken.

Intervjuer

Efter det studerade året genomfördes en intervjuomgång med tio intervjuer för att samla hur alla på skolan berättade om skolutveckling under året. Intervjuerna genomfördes som gruppintervjuer med arbetsenheterna och ledningsgrupperna. Det gav möjlighet att återknyta främst till arbetsenheternas och ledningsgruppernas arbete, som redan uppmärksammats i och med inspelningarna av alla möten på skolan. Under vårterminen 2006 genomfördes ytterligare

¹⁶ Talhandling är ett begrepp som Ricoeur (2002) använder för att beskriva att det som sägs inte bara är ett innehåll utan också i sig en handling. I avsnittet om Kommunikationsgemenskaper redogörs för hur begreppet talhandling knyts till denna studie.

en intervju med rektor på Björneboskolan, för att få en bild av vilka erfarenheter rektorn fört med sig in i arbetet på skolan.

Gruppintervjuerna pågick vardera en timma. Det var sex arbetsenheter och två ledningsgrupper som skulle intervjuas. Två av de åtta grupperna kunde inte samlas vid ett tillfälle utan deras intervjuer blev uppdelade i två intervjuer, det vill säga sammanlagt tio intervjuer genomfördes. Vissa personer blev intervjuade vid flera tillfällen beroende på att de ingick i flera grupper. Med Ricoeur (2002) framställer varje kommunikationsgemenskap sin förståelse genom att berätta (se avsnittet Kommunikationsgemenskaper), och en person som ingår i flera gemenskaper kan berätta olika berättelser om samma sak, beroende på i vilken grupp berättandet utspelar sig. Därför var det viktigt att låta varje person intervjuas i vart och ett av de arbetslag eller ledningsgrupper som hon eller han ingått i under året. Här följer en sammanställning över vilka intervjuer som gjordes och hur många som ingick vid varje intervjutillfälle:

Datum	Intervjunr	Grupp	Vilka ingick
2005-08-16	1	Arbetsenhet åk 7-9	Sex lärare
2005-08-17	2	Arbetsenhet förskoleklass - åk 3	En förskollärare, tre lärare
2005-08-24	3	Arbetsenhet åk 4-6	Fyra lärare
2005-08-30	4	Arbetsenhet fritids	Fem fritidspedagoger, en förskollärare
2005-09-08	5	Pedagogisk samordningsgrupp	Rektor, specialpedagog, två lärare, en förskollärare
2005-09-27	6	Arbetsenhet VIP (ej pedagogisk personal)	Ställföreträdande rektor, köksansvarig
2005-10-06	7	Arbetsenhet 4-6	Två lärare
2005-10-10	8	Ledningsgrupp	Rektor, ställföreträdande rektor, köksansvarig, två lärare
2005-10-11	9	Hälsoteamet	Rektor, specialpedagog, kurator, skolsköterska
2005-10-24	10	Ledningsgrupp	En lärare, en förskollärare
2006-06-07	11	Rektor	Rektor

Vid gruppintervjuerna ställdes frågan: Vad tyckte ni var skolutveckling under förra året? Svaren följdes upp med uppföljningsfrågor av typen: utveckla, varför, på vilket sätt. I en halvtimme fick gruppen berätta fritt med utgångspunkt i

frågan, därefter presenterades en sammanställning från deras protokoll (se avsnittet Dokumenterade möten, samt Bilagan) varpå gruppen fortsatte att berätta eller reagera på det som stod i sammanställningen. Gruppintervjuerna skrevs ut ordagrant under vårterminen 2006. Analys och tolkning kan därefter beskrivas i fyra steg:

- Intervjuerna för varje grupp omarbetades till berättelser där olika teman representerade vad man talat om i gruppen. I varje grupp kunde mellan 5-12 olika teman urskiljas. Exempel på sådana teman är: utveckling av matematikundervisningen (AE 7-9), diskussioner om Freinetpedagogik (AE 4-6) och igångsättande av en ny mötesform för pedagogiska diskussioner, så kallade PM-möten (AE f-3). En sammanställning påbörjades om vilka teman som förekommit sammantaget i alla intervjuerna.
- Berättelserna lämnades tillbaka till varje grupp för genomläsning. På en personalkonferens i augusti 2006 presenterade jag den preliminära sammanställningen och fick respons på berättelserna. Utifrån responsen omarbetades berättelserna och sammanställningen färdigställdes.
- Ett möjligt resultatkapitel om hur praktikerna på Björneboskolan själva berättade om sitt skolutvecklingsarbete skrevs och presenterades på en personalkonferens på skolan i början av höstterminen 2007. En fältresponsgrupp skapades. I gruppen ingick lärare från alla arbetsenheter, förskollärare, fritidspedagog, specialpedagog, kurator och rektor. De träffade mig dels i två större gruppträffar och dels vid ett flertal tillfällen individuellt för att diskutera texten. Varje möte och diskussion resulterade i omarbetningar av texten eftersom vissa av mina tolkningar visade sig vara felaktiga och andra blev möjliga.
- De tolkningar som utarbetades i samarbete med praktikerna på Björneboskolan utifrån intervjuerna användes så småningom på olika ställen i alla resultatkapitel i avhandlingen. Den ursprungliga texten lämpade sig dock bäst för att ge en bakgrundsbeskrivning av skolutvecklingsarbetet på Björneboskolan (se avsnittet Björneboskolan).

Övrigt material

Utöver dessa tre huvudmaterial samlades ytterligare material in, eftersom jag i den empiriska perioden inte visste vad som skulle komma till användning. Ambitionen var att samla allt jag kom i kontakt med i arbetet på Björneboskolan. I tolkningsarbetet har ibland annat material än de ovan beskrivna behövt användas. I numrerad ordning anges här vilka material som kommit till användning:

1. En bild från ett samtal mellan mig och rektorn på våren 2002, när jag presenterade idéer om hur aktionsforskning skulle kunna användas i arbetet på skolan för att åstadkomma skolutveckling. På bilden lyser skolan (med hjälp av solstrålar) och lärarna anges känna sig trygga i förhållande till kollegor och föräldrar, de kan redogöra för och diskutera sitt arbete med andra och en del går vidare till högre akademisk utbildning.
2. Anteckningar från samtal med fältresponsgruppen (se avsnittet Intervjuer), i grupp och/eller individuellt
3. Förutom loggboken förde jag anteckningar kontinuerligt i en särskild anteckningsbok för arbetets skull, oftast planeringsanteckningar eller minnesnoteringar
4. I oktober 2005, under den period när intervjuerna genomfördes, skrev jag ner vad jag ansåg hade varit skolutveckling under det studerade året för att kunna jämföra med vad som sades av de andra i intervjuerna: ”Mina tankar som utvecklingsledare om vad som var skolutveckling under förra året”
5. Inbjudan med beskrivning av innehåll till kursen Leda Lärande i Lag, som gavs av rektorsutbildningen i Göteborg under läsåret 2003/2004: ”Leda lärande i lag – en kompetensutveckling för rektorer och arbetslagsledare”, 2003-04-22, Dnr 11/03.
6. Under ett par års tid var jag involverad i Hälso teamets arbete på olika sätt. I dessa arbeten förekom flera typer av dokumentation:
 - a. Under läsåret 2003/2004 vikarierade jag delvis som rektor på skolan och ingick bland annat i Hälso teamet. Inga protokoll fördes vid dessa möten av sekretesskäl men däremot förde var och en privata anteckningar om det som diskuterades, även jag.
 - b. Under läsåret 2004/2005 handledde jag gruppen för att förbättra samarbetet och arbetsformerna. Innan handledningen startade genomförde jag intervjuer med specialpedagog, kurator, skolsköterska och dåvarande vikarierande rektor som sammanställdes i schematiska översikter över hur var och en såg på Hälso teamets och sin egen arbetsuppgift.
 - c. Inför och efter varje handledningsmöte skrev jag anteckningar/protokoll.
7. Under år 2003 genomfördes ett utvecklingsprojekt gällande IUP-arbete på Björneboskolan på uppdrag av Myndigheten för Skolutveckling (MSU). I uppdraget ingick att redovisa arbetet i tre rapporter varav två kommit till användning i tolkningsarbetet, nämligen:
 - a. ”Individuell planering och dokumentation - en nulägesbeskrivning” (mars 2003)

- b. ”Individuell planering och dokumentation – reflektion/diskussion och utvecklingsområden” (juni, 2003)
8. En broschyr om Björneboskolan skrevs 1994 av lärarna på skolan. Den fungerade som en informationsbroschyr till elever och föräldrar om hur arbetet bedrevs utifrån Freinetpedagogik: ”Detta är Björneboskolan”.
 9. Eftersom jag var sekreterare vid PS-gruppens och LG-gruppens möten förde jag egna anteckningar under mötena som sedan låg till grund för att skriva de officiella protokollen. Anteckningarna innehåller fler detaljer, exempelvis vad som sades ordagrant, än vad som framgår av protokollen.
 10. Bland protokollen från PS-gruppen finns en sammanställd utvärdering av gruppens eget arbete och dess funktion för skolans utvecklingsarbete. Utvärderingen genomfördes på två möten och diskussionen finns protokollförd på mötet 2005-06-02. Protokollet bygger i sin tur på anteckningar som jag förde där olika uttalanden noterades närmast ordagrant. I protokollet framgår också vem som sade vad.
 11. Västsvenska Kompetensakademin AB (2004). Analysrapport Växtkraft Mål 3, område 1:1. ’Björneboskolan’, 2004-03-18/19. Rapport från kompetensanalys. + Ansökan Växtkraft Mål 3, för att genomföra ytterligare analys i syfte att avgöra det individuella behovet av kompetensutveckling.
 12. Utbildningsinspektion vid den fristående grundskolan ’Björneboskolan’. Under det studerade året genomfördes en inspektion på skolan av Skolverket, som redovisades i en rapport år 2005.

Del 3
Resultat

VILLKOR FÖR PRAKTIKEN

Vissa villkor för praktiken är av betydelse för de forskningsberättelser som följer i nästkommande tre resultatkapitel. Dessa villkor redovisas här. Det handlar om den lokala skola som undersöks, vilken typ av skola det är, innehållet i det utvecklingsarbete som skolan tog beslut om att arbeta med under det studerade året samt något om de yrkesverksammas bakgrunder. Särskild vikt läggs i det sista avsnittet vid att ge en beskrivning av bakgrund och förutsättningar som varit rådande i mitt arbete som lärare och senare som utvecklingsledare och aktionsforskare på den studerade skolan, eftersom dessa förutsättningar är avgörande för hur studien genomförts och för vilken kunskap som därmed skapats.

Björneboskolan

Den skola som studeras har i avhandlingen fått namnet Björneboskolan. Björneboskolan är en friskola som startades 1993, som en av de första friskolorna i landet (jmf Skolverket, 2005b). Bakgrunden och syftet med skolans start var tudelat, det var dels en föräldragrupp som ville behålla sin närområdes-skola och dels en grupp lärare med ambitionen att få arbeta tillsammans utifrån ett Freinetpedagogiskt tänkande. Jag ingick i lärargruppen som då bestod av åtta lärare från olika delar av kommunen. Skolan är en liten 1-9 skola, med en klass av varje årskurs¹⁷. Den fungerar som en närområdesskola, det vill säga elevunderlaget tas från de bostadsområden som ligger runt skolan. Upptagningsområdet består av både villaområde och hyreslägenhetsområde i utkanten av en av centralortens förorter. Skolan har alltsedan starten drivits av en friskoleförening i föräldra- och personalkooperativ form. Den operativa driften sköts av

¹⁷ Skolan startade med sex klasser, årskurs 1-6, och de kommande åren utvidgades verksamheten successivt så att skolan strax före 2000-talets ingång bestod av tio klasser, från förskoleklass till och med årskurs 9, samt fritidsverksamhet för skolans elever till och med årskurs 3. I skrivande stund omfattar skolan cirka 250 elever.

en styrelse med tre föräldrar och fyra personal från skolan. En förälder är alltid ordförande. Rektor har en verkställande roll gentemot styrelsen. I denna studie har inte skolans styrelseform och hur den eventuellt påverkat skolutvecklingsarbetet särskilt fokuserats. En aspekt av hur skolan styrs kan dock vara av intresse att nämna. En förutsättning för friskolor, som skiljer sig från kommunala skolor, är att lärare och andra på skolan yrkesverksamma anställs genom ett på den enskilda skolan fastställt ansökningsförfarande. På Björneboskolan har den pedagogiska profilen haft betydelse för vilka lärare som anställts. För att åstadkomma en kontinuitet i utvecklingen av skolans pedagogiska arbetssätt har vikt lagts vid att hitta lärare som utgår från ett pedagogiskt tänkande som passar in i skolans Freinetpedagogiska profil.

Utvecklingsarbete på skolan

Det utvecklingsarbete som försiggår på en specifik skola uppkommer dels som en följd av de strukturella förutsättningar och krav som ställs utifrån och dels utifrån det specifika sammanhang och den historia som skolan genomgått (Arwedson & Lundman, 1984). Framför allt var det två utvecklingsområden som de yrkesverksamma på Björneboskolan själva lyfte upp som viktiga under den tidsperiod då studien genomfördes. Det var dels en önskan om att få *fördjupa sig i den Freinetpedagogiska inriktning* som var skolans profil och dels att *utveckla den egna organisationen*. Dessa båda utvecklingsområden skrevs fram i ett för skolans officiellt dokument över vad som skulle utvecklas under året, tillsammans med ytterligare två områden. Det tredje området var att fortsätta *utveckla det arbete med IUP* som initierats av skolledningen året dessförinnan. Det fjärde var i egentlig mening inte ett utvecklingsområde, utan snarare en diskussion som skolledningen ville införa. Det handlade om att *fördjupa sig i vilket uppdrag en skola och dess yrkesverksamma har*.

Freinetpedagogik som Björneboskolans profil

Att Björneboskolan startades hade delvis sin grund i att en grupp lärare ville få möjlighet att utveckla det pedagogiska arbetet och inspirationen hämtades i Freinetpedagogiken. Célestin Freinet (1975) utvecklade sin pedagogik och sina pedagogiska idéer i Frankrike från tidigt 1920-tal fram till 1960-talet. Han arbetade som lärare och skrev också ett antal skrifter, varav vissa samlats i boken *För folkets skola*. Utifrån en socialistisk grundsyn arbetade Freinet för att skapa en rättvis skola, det vill säga en skola som skulle ge alla barn en likvärdig chans i samhället. Han ansåg att den traditionella förmedlingspedagogiken, eller ”skolastiken” som han kallade den, var förkastlig för ett sådant ändamål (Freinet,

1975, s 16). Den didaktiska verksamheten måste utgå från barnet och barnets arbete. Freinet kallar sin pedagogik för arbetets pedagogik och menar att arbetet är den organiserande princip som bör genomsyra skolan, istället för den formaliserade disciplin som han menar att traditionell utbildning står för (s 30-31). Freinet menar att motivation skapas genom delaktighet och när det meningsfulla arbetet får råda i klassen. Då behöver inte läraren upprätthålla ordning utan kan ägna sig åt att organisera arbetet. Lärare och elever betraktas som likvärdiga i meningen att de "lever, handlar och reagerar efter precis samma principer" (s 162). Samarbete i kollektivet, där såväl lärare som elever ingår, är en grundförutsättning för att arbetet ska fungera. Kännetecknande för Freinetpedagogisk undervisning är att olika kunskapsformer ges lika mycket värde och utrymme. Det betyder till exempel att det praktiska och estetiska arbetet ges lika mycket tid som det teoretiska. Freinet talar om olika former av intelligenser, såsom manuell, konstnärlig, praktisk, spekulativ, politisk och social intelligens (s 183), och menar att samhället har behov av en bredd av kompetenser. För att komma bort från "ytlig och formell inläring" och istället åstadkomma "djupare bildning" förordas "trevande försök" (s 179) och att undervisningen sker i naturen och i samhället.

Freinetpedagogiken räknas till en progressivistisk tradition (Svedberg & Zaar, 1988). Det väsentliga i progressivistisk undervisning är att ge eleven möjlighet att uppöva sina förmågor för att bli en kunnig och väl fungerande samhällsmedborgare. Eleven ska "lära sig analysera sin omvärld, se dess brister och begränsningar utan att förlora lusten att göra något åt det" (s 61). Fokus för lärarna utgörs av elevernas individuella utveckling i ett kollektivt sammanhang. På Björneboskolan tog sig det Freinetpedagogiska uttryck i arbetets genomförande och också genom texter som skrevs för att presentera skolans profil. Vissa begrepp och sätt att arbeta på Björneboskolan lyftes särskilt fram och lanserades som "varumärke" för skolans arbetssätt, exempelvis fokus på elevernas eget ansvar för både skolarbetet och skolmiljön, klass- och elevrådsmöten, forskande arbetssätt samt inriktning på musik, bild och slöjd.

Den Freinetpedagogiska inriktningen var i olika grad förankrad hos lärarna på skolan. Även om alla lärare som anställdes arbetade med liknande pedagogiska utgångspunkter, var det inget krav att just vara Freinetpedagog. Under den period som studien pågick uppmärksammades Freinetpedagogiken på skolan. Det fanns önskemål från lärare om att få tid att läsa Freinets texter och diskutera vilken betydelse det hade för det egna arbetet, vilket ledde till ett antal möten

och konferenser där Freinetpedagogik stod på dagordningen. Skolan begärde och fick ett medlemskap i den nationella Freinetrörelsen och många lärare, främst i de yngre årskurserna, åkte på medlemsmöten och deltog på arbetsveckor anordnade av Freinetrörelsen under sommarlovet. Skolans betoning på denna pedagogiska inriktning kan beskrivas som en ideologisk styrning, såsom Jarl m fl (2007) beskriver:

Som visas ... kan man tänka sig att en skola som bygger på en gemensam idé om till exempel pedagogik eller livsfilosofi/religion tydligare styr sina anställda via ideologisk styrning. För den lärare som tydligt delar skolans grundläggande idé kan detta innebära att handlingsfriheten uppfattas som stor, medan den som inte delar den kan känna sig starkt begränsad. (s 46-47)

På Björneboskolan fanns en uttalad skepsis gentemot Freinetpedagogiken bland vissa av de äldre elevernas lärare. Trots försök att finna förebilder, i form av andra skolor och lärare, hade dessa lärare inte funnit modeller för arbetet utifrån Freinetpedagogiken som de tyckte var givande. Det fanns några lärare på skolan som arbetat med Freinetpedagogik länge och det fanns de som inte var så bekanta med filosofin. Det var framför allt de lärare som inte kände till Freinetpedagogik så väl, som vid denna tidpunkt önskade att få fördjupa sig mer i det.

Organisationsförändringen och skolans organisering

Förutom intresset för Freinetpedagogiken arbetade Björneboskolan under den aktuella perioden med att utveckla organisationen. En organisationsförändring genomfördes läsåret 2004/2005 där lednings- och kommunikationsstrukturen på skolan fokuserades. Att skolan i början av 1990-talet startat som en friskola med ideologiska utgångspunkter, hade betydelse för hur skolan därefter organiserats. Vid uppstarten hade exempelvis ingen rektor tillsatts eftersom ansvaret för ledningsuppgifterna istället fördelades mellan lärarna och de föräldrar som ingick i styrelsen. Organisationen var platt och byggde på lärarnas delaktighet och ansvarstagande för skolans alla uppgifter. Under skolans andra verksamhetsår tillsattes en rektor för att överta det administrativa och organisatoriska ansvaret för skolan. Ledningen av det pedagogiska arbetet sköttes av lärarna själva och organiserades i form av pedagogiska diskussioner. Utvecklingsarbeten genomfördes kontinuerligt både inom mindre enheter, främst i arbetslagen som var organiserade runt två eller tre klasser, och inom skolan som helhet. När skolan blev större ökade behovet av ledning och organisering av det pedagogiska arbetet. En grupp lärare tillsattes med syfte att samordna det pedagogiska

utvecklingsarbetet på skolan och stödja rektor i det pedagogiska ledarskapet. Gruppen kallades för Pedagogisk samordningsgrupp (PS-grupp). I PS-gruppen ingick en lärare från varje arbetsenhet och rektor. Trots intentionen att arbeta med de pedagogiska frågorna kom den dåvarande PS-gruppen främst att arbeta med organisatoriska, administrativa och ekonomiska frågor.

En ny rektor anställdes 1999 med uppgiften att särskilt ta sig an det pedagogiska ledarskapet på skolan, eftersom lärarna kände att den pedagogiska utvecklingen på skolan stannat upp. Hon hade utbildning och erfarenhet som skolledare och också lärarerfarenhet av Freinetpedagogiskt arbetssätt. Hennes arbete hade tidigare inriktats mot att utveckla olika slag av arbetslagsarbete. Under 80-talet hade hon bland annat anlitats av länskolnämnden för att arbeta som resursperson i arbetet med att starta upp arbetslagsarbete på ett flertal rektorsområden¹⁸. På den skola där hon tidigare arbetat bedrevs utvecklingsarbete med inspiration hämtad från det australiensiska arbetssättet PEEL¹⁹, med den svenska motsvarigheten PLAN (jmf Røj-Lindberg, 2000). Grunden i dessa arbetssätt är att lärarna skall utgå från sina egna problem, tänka ut åtgärder och därefter analysera konsekvenserna i praktiken. Arbetet skall utföras kollektivt. Arbetssättet kan jämföras med aktionsforskning, menar Røj-Lindberg. Med ett sådant perspektiv är skolledarens uppgift att skapa tid för samarbete och diskussion, men inte att styra processerna i utvecklingsarbetet. Rektorn tog efterhand flera initiativ till förändringar på Björneboskolan, förändringar som kan betraktas som försök att upprätta ett lokalt ansvarstagande enligt de idéer som hon tidigare arbetat med. 2002 anställdes till exempel en utvecklingsledare, det vill säga jag, som skulle arbeta utifrån aktionsforskningens idéer. Tjänsten inrättades på 25 % från höstterminen 2002 till och med vårterminen 2005. Ett annat initiativ var att rektor anmälde sig själv och några lärare som hade särskilt intresse för skolutvecklingsfrågor, till en uppdragsutbildning som anordnades av rektorsutbildningen i Göteborg under läsåret 2003²⁰. Utbildningen hette Leda

¹⁸ Andersson (1996a) beskriver hur de skolor som deltog i arbetet själva skulle utforma utvecklingsarbetet och resurspersonerna åkte runt till de deltagande skolorna för att stödja det arbetet. Resurspersonerna valdes ut eftersom de ansågs kunniga i arbetslagsarbete, som i och med införandet av Lgr 80 var en organisationsform som skulle finnas. ”Inom rektorsområdet skall skolan vara indelad i arbetsenheter.... Att skolan är indelad i arbetsenheter gör det lättare för lärare att samarbeta i arbetslag... Samarbete i arbetslag ger också möjlighet till stöd och hjälp mellan lärare” (Lgr 80, s 42-43).

¹⁹ Förkortningar står för: Project for Enhancing Effective Learning (PEEL) respektive Projekt för Lärande under eget Ansvar (PLAN).

²⁰ Inbjudan till kursen med information om innehåll finns med i studiens empiriska material (se avsnittet Övrigt material).

Lärande i Lag (LLL). I kursen lades bland annat tyngdpunkt på hur lärares lärande skulle kunna ledas, genom organisering av arenor för pedagogiska diskussioner på den egna skolan.

Under det läsår som studien fokuserar, 2004/2005, genomfördes ytterligare vissa organisationsförändringar på Björneboskolan, förändringar som främst berörde lednings- och kommunikationsarbetet. Skolan var organisatoriskt indelad i arbetsenheter²¹ och förändringen innebar att dessa utökades med ytterligare en i och med att fritidshemmet fick bilda en egen arbetsenhet och därmed fick en representant i ledningsgruppen. Den ledningsgrupp som fanns på skolan, den tidigare nämnda PS-gruppen, delades i två grupper. En ny Ledningsgrupp (LG), skulle ägna sig åt ledningsfrågor medan den nya Pedagogiska samordningsgruppen (PS), skulle fokusera det pedagogiska utvecklingsarbetet. För att finna former för dessa båda ledningsgrupper att samverka, träffades de båda grupperna regelbundet under en första termin under benämningen Utvidgad ledningsgrupp (ULG). Antalet arbets- och ledningsgrupper redovisas nedan i en jämförande tabell som visar skillnaderna mellan året innan och året efter förändringen:

²¹ Begreppen arbetsenheter (AE) och arbetslag används båda i denna text. På Björneboskolan används begreppet arbetsenhet som en organisatorisk beteckning på en grupp som formellt är satt att samverka. Arbetslag betecknar samarbetande grupper som kan uppstå också på andra sätt, till exempel utifrån ett behov från lärarna själva. En arbetsenhet, utifrån denna förståelse, kan alltså fungera som ett arbetslag, det vill säga som en samarbetande grupp. I texten används därför emellanåt förkortningen AE och samtidigt beteckningen arbetslag.

	Läsår 2003/2004	Läsår 2004/2005
Arbets- enheter ²²	<ol style="list-style-type: none"> 1. AE F-3: Fritidspedagoger, förskollärare och lärare som arbetar på fritidshemmet, i förskoleklass och i skolans första tre årskurser 2. AE 4-6: Lärare som är klassföreståndare i årskurserna 4-6 samt andra lärare som endast har tjänst i dessa årskurser 3. AE 7-9: Lärare som är klassföreståndare i årskurserna 7-9 samt andra lärare som endast har tjänst i dessa årskurser 4. VIP: administration, kökspersonal, vaktmästeri, och städpersonal 5. Hälsoteamet (HT): specialpedagog, kurator, skolsköterska och rektor 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fritids: Fritidspedagoger och förskollärare som arbetar på fritidshemmet 2. AE F-3: Förskollärare och lärare som arbetar i förskoleklass och i skolans första tre årskurser 3. AE 4-6: Lärare som är klassföreståndare i årskurserna 4-6 samt andra lärare som endast har tjänst i dessa årskurser 4. AE 7-9: Lärare som är klassföreståndare i årskurserna 7-9 samt andra lärare som endast har tjänst i dessa årskurser 5. VIP: administration, kökspersonal, vaktmästeri, och städpersonal 6. Hälsoteamet (HT): specialpedagog, kurator, skolsköterska och rektor
Lednings- grupp(er)	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogisk samordningsgrupp (PS): Fem arbetsenhetsrepresentanter, administratör, rektor 	<ul style="list-style-type: none"> • Ledningsgrupp (LG): Fem arbetsenhetsledare, utvecklingsledare, biträdande rektor, rektor • Pedagogisk Samordningsgrupp (PS): Tre lärare, specialpedagog, utvecklingsledare, rektor • Utvecklad ledningsgrupp (ULG): LG och PS träffades tillsammans en gång i månaden under höstterminen 2004

Sammantaget gick dessa förändringar under benämningen ”organisationsförändringen” på Björneboskolan. Synen på organisationsförändringen splittrade de yrkesverksamma. En del tyckte att det var en naturlig fortsättning på spår skolan redan varit inne på tidigare, en del såg förändringarna som uttryck för rektorns vilja att styra på ett visst sätt. Några lärare ville ha en översyn av skolans organisation utifrån, andra tyckte att man borde ge det nya en chans och sedan göra en ordentlig utvärdering.

²² Arbetsenheterna träffades under den aktuella perioden en gång i veckan på så kallade AE-möten.

Jämförelsen mellan organisationens utformning vid skolans start år 1993 och hur den därefter utvecklades fram till slutet av 2005, visar att påtagliga förändringar skedde. Förutom fler formella mötesarenor, skapades dessutom efterhand flera nya positioner med ledningsfunktion på skolan, exempelvis utvecklingsledartjänsten och PS- respektive LG-representanter (det vill säga de lärare som satt i ledningsgrupperna). Hälso teamet, bestående av rektor, specialpedagog, kurator och skolsköterska, var en annan grupp vars samarbete formaliserades på Björneboskolan från början av 2000-talet och som också hade en styrande funktion, med särskilt fokus på sådant som rörde hälsa och lärande²³. En för utvecklingsarbetet väsentlig ledningsposition innehades av specialpedagogen, som förutom i Hälso teamet också ingick i PS-gruppen. Denna utökning av antalet yrkesverksamma på Björneboskolan som arbetade med ledningsarbete kan jämföras med vad Harris & Muijs (2002) menar håller på att ske på skolor, som en effekt av att styrningen över skolans pedagogiska arbete decentraliserats och att det därmed också ställs krav från central nivå på lokalt ansvarstagande. Forskarna pekar på att det leder till att ett utrymme skapas för en mellanliggande nivå på skolor, där lärare kan etablera sig i formella eller informella ledningspositioner.

Att förstå uppdraget och fokusera lärares lärande

En del diskussioner som initierades av ledningen på skolan handlade om förståelse av det professionella uppdraget samt lärares lärande. Det var frågor som uppmärksammades av vissa på skolan, men inte av alla. Det var främst de som arbetade med ledningsarbete, det vill säga rektorn, utvecklingsledaren, specialpedagogen samt lärarna i den Pedagogiska samordningsgruppen, som diskuterade frågorna. Rektorn och de lärare som gått Leda Lärande i Lagutbildningen utgick från ett särskilt fokus, nämligen att lärare borde bli mer medvetna om sitt professionella uppdrag för att en givande diskussion om skolutveckling skulle kunna föras på skolan. Detta fokus kan kännas igen i den politiska intentionen att förändra lärarnas yrkesroll, från autonoma ensamarbetare till samarbetande medarbetare, i en decentraliserad skola (Kallós, 1985). Deltagandet i LLL-utbildningen initierade alltså denna diskussion, som därefter

²³ Särskilt den proposition (prop. 2001/02:14), som handlar om hur elevvårdsteam eller hälso team ska arbeta på skolor för att i samarbete med lärarna utveckla ett hälsoförebyggande arbete med eleverna, var av betydelse för hur gruppen utvecklade sitt arbete. Elevhälsa på skolor beskrivs som ett eget verksamhetsområde, som ska ligga till grund för att eleverna får möjlighet till god kunskapsutveckling och personlig utveckling. Det ställs krav på att skolor ska ha kompetens som möjliggör ett hälsoförebyggande arbete.

på Björneboskolan fick en särskild innebörd i förhållande till den situation som där var rådande. Det var ett innehåll och ett sätt att tala som på detta sätt spreds mellan olika nivåer i utbildningsfältet²⁴. Diskussioner om lärares lärande och uppdraget förekom alltså inte generellt bland lärarna på Björneboskolan, förutom några diskussioner på personalkonferenser, initierade av PS-gruppen. Som utvecklingsledare och aktionsforskare reflekterade jag över skillnaden mellan att lärare intresserade sig för elevernas lärande eller att de intresserade sig för lärarnas lärande. Alla lärare intresserade sig för elevernas lärande medan endast de som innehade ledningsfunktioner på skolan intresserade sig för lärarnas lärande. Det skapade, menade jag som utvecklingsledare och forskare, i vissa situationer en osynlig mur mellan lärare, som i andra sammanhang hade utbyte av samarbetet med varandra. Den förståelse som jag utvecklade i relation till ledningens, inkluderat mitt, intresse för uppdragsdiskussionen samt lärares lärande, fick betydelse för hur jag tänkte och agerade som utvecklingsledare, vilket visar sig i den första forskningsberättelsen om Utvecklingsledarens resa.

De yrkesverksamma i utvecklingsarbetet

De utvecklingsarbeten som ovan beskrivits ger en bild av det arbete som pågick på Björneboskolan under den period som studien genomfördes. Förutom de tre utvecklingsområden som redovisats, arbetade man på Björneboskolan också med att utveckla IUP-arbetet, vilket kommande tre resultatkapitel kommer att belysa. Ytterligare aspekter behöver dock belysas innan det huvudsakliga resultatet presenteras, aspekter som är av betydelse för de tolkningar som gjorts och som presenteras i kommande resultatkapitel. Det handlar om de yrkesverksamma som arbetar på Björneboskolan och under vilka villkor och i vilka tanketraditioner de utbildats och på så sätt utvecklat sin förståelse.

Lärarytbildningstraditioner

På Björneboskolan arbetade lärare som utbildats vid olika tider, vilket för studiens del betraktas som en förutsättning som har betydelse för vilken förståelse och vilka idéer som lärarna bär med sig i sitt arbete. Flertalet lärare på skolan utbildades antingen före eller efter lärarytbildningsreformen 1988/1989 (Prop. 1984/85:122). Därefter kom den förnyade lärarytbildningen (Prop.

²⁴ Denna studie syftar inte till att undersöka på vilket sätt olika perspektiv eller förståelser tar sig från en nivå till en annan i utbildningssystemet. Den reflektion som görs i texten angående hur ”talet om” något sprids från en nivå till en annan visar snarare på ett område som skulle kunna undersökas vidare. Innehållet i LLL-kursen skulle exempelvis kunna analyseras noggrant, för att göra en jämförelse med den förståelse som utvecklades på Björneboskolan.

1999/2000:135), som startade 2001, och som inte hade lika stort inflytande på Björneboskolan som de tidigare utbildningarna. Några nyutbildade och nyanställda lärare på Björneboskolan hade dock gått den förnyade lärarutbildningen och för utvecklingsledaren respektive specialpedagogen var innehållet i den förnyade lärarutbildningen aktuellt, eftersom båda varit aktiva som lärarutbildare under senare år.

För att förändra läraryrket har lärarutbildningen reformerats vid tre tillfällen sedan grundskolan infördes år 1962. I samband med grundskolans införande inrättades en utbildning för lågstadie-, mellanstadie- och högstadielärare. Denna uppdelning och det sätt som de olika utbildningarna kom att genomföras på, upprätthöll tidigare traditioner med klasslärare och ämneslärare för yngre respektive äldre elever. De båda traditionerna benämns på flera sätt beroende på vad de relateras till, men i Högskoleverkets (1996, 2005) utvärderingar av lärarutbildningarna talas om en klasslärarutbildning och en ämneslärarutbildning. En ny lärarutbildningsreform drevs, som tidigare nämnts, igenom år 1988/1989 (Prop. 1984/85:122). Reformen innebar att *en* utbildning för grundskollärare togs i bruk. En målsättning var alltså att komma ifrån den tudelade tradition som klasslärarutbildningarna och ämneslärarutbildningarna bidragit till. För att ge en bakgrund och förklaring till denna avsikt, beskrivs de båda tidigare traditionerna på följande sätt i utvärderingen:

Ämneslärare:

Ämnesteorin
Vetenskapligt
Disciplin/Skolämne

Klasslärare:

Seminarietradition
Förebildlighet
Samläsning
Läroplanen som norm
Praktik/Erfarenhet

(Högskoleverket, 1996, s 41)

Ämneslärarutbildningen hade alltså haft en stark koppling till universiteten och de vetenskapliga disciplinerna, medan klasslärarutbildningen byggde på en seminarietradition där lärare lär av andra lärare. Syftet med den nya grundskollärarutbildningen 1988/1989 beskrivs på följande sätt i utvärderingen:

Det är i ett försök till sammansmältning av dessa bägge traditioner, men också att utveckla en lärarutbildning, som går utöver dessa som målsättningarna med den nya lärarutbildningen, den nya grundskollärlinjen, utformas. Den sammansmältning på en högre nivå som eftersträvas har karakteriserats i

kapitel 1 som en grundskollärautbildning utifrån grundskolans behov, där didaktiken är det centrala redskapet. (Högskoleverket, 1996, s 41)

Enligt utvärderingen från Högskoleverket 2005, följdes införandet av den nya utbildningen, där lärare utbildades till 1-7-lärare (tidigarelärare) respektive 4-9-lärare (senarelärare), av en rad utvärderingar och uppföljningar. Den nya inriktningen uppgavs vara ändamålsenlig men däremot påtalades vid flera tillfällen, enligt utvärderingen, att utbildningen var för specifik och befattningsmässig. Det krävdes mer av pedagogisk vetenskaplig förankring. Didaktiken lyftes fram som en lämplig ansats (jmf Högskoleverket, 1996). Vid högskolereformen 1993 kom organisationen för lärarutbildningarna att förändras genom att decentralisering och målstyrning infördes även inom detta område, vilket medförde att de olika lärosätena fick lokalt ansvar för hur lärarutbildningarna utformades.

Mot slutet av 1990-talet uppstod kritik mot lärarutbildningen mot bakgrund av de nya krav som då ställdes på lärare och den förändrade lärarrollen (Högskoleverket, 2005). En utredningskommitté tillsattes 1997, lärarutbildningskommittén (LUK), för att lägga fram förslag till en ny lärarutbildning. Kravet var att skapa en utbildning som bättre skulle utbilda lärare för det uppdrag som de nu hade:

Den förändrade lärarrollen krävde enligt regeringen ett ledarskap med professionella kunskaper om hela verksamheten – läraren måste kunna ta ansvar för såväl övergripande mål som ämnesspecifika – vara både generalist och specialist. Lärarkraven krävde också mer av teoretisk kompetens. (Högskoleverket, 2005, s 38)

Den förnyade lärarutbildningen (Prop. 1999/2000:135) startade 2001 och innebar ånyo förändringar av utbildningen, jämfört med tidigare utbildning. Vad gäller lärarna på Björneboskolan var de flesta alltså utbildade antingen under den period när klasslärar- respektive ämneslärartraditionen var rådande eller när den ”nyare” grundskollärautbildningen tagits i bruk.

Perspektiv på lärande och undervisning

Av särskilt intresse i studien är de olika synsätt på lärande som lärarna ger uttryck för och som bearbetas i det utvecklingsarbete som sker, exempelvis genom IUP-arbetet på Björneboskolan. Ett sätt att förklara skillnader i lärares syn på lärande är att diskutera vilka teoretiska perspektiv som varit rådande i olika perioder inom utbildningsfältet. Ett sådant resonemang presenteras av Säljö (2003) och

det används här, eftersom det anknyter till den beskrivning som gjorts ovan, om att lärarna på Björneboskolan utbildats under olika tidsperioder.

En vedertagen syn på hur lärande förändrats kan beskrivas som övergången från Piagetanskt synsätt till Vygotsky-inspirerat (Säljö, 2003). Det är också en övergång som kan kännas igen i arbetet på Björneboskolan och i de diskussioner som fördes där. Piagets syn på hur kunskap utvecklas har påverkat lärares praktik på ett radikalt sätt, menar Säljö, i och med att detta perspektiv under en lång period legat som grund för förgivettaganden om hur barns lärande fungerar och hur undervisning därför borde organiseras. De flesta lärare, läroplansförfattare samt andra företrädare för skolan accepterade den piagetanska konstruktivismen. Det är en syn på kunskap som något som människan aktivt skapar, beskriver Säljö.

För Piaget är utveckling något som kommer inifrån, det är fråga om att utveckla förmågor till tänkande och handling som redan finns hos människor i latent form. Detta är rationalismens grundantagande. Men Piaget, som till sin utbildning var biolog, menar i tillägg att man, för att förstå utveckling, måste inse att barnets tidigaste erfarenheter och förmågor är av vad han kallade senso-motorisk karaktär. Piaget förde på så sätt in kroppen och den fysiska erfarenheten som det växande intellektets bas. (Säljö, 2003, s 80)

Synen på barnet som en aktiv person som utforskar, experimenterar och prövar sig fram i världen, för att närma sig den vetenskapliga accepterade föreställningen, blev den idé som kom att ligga till grund för bland annat Lgr 69 och även Lgr 80. Läraren hade ingen avgörande roll för barnets utveckling. Detta var en rationalistisk och individualistisk kunskapssyn som kom att genomsyra skolvärlden från 1960-talet och framåt. För klassrumsarbetet innebar det en betoning på individuellt arbete, som ökat avsevärt från 1960 fram till 2000 (Granström, 2003). Individuellt arbete baserat på konstruktivistiskt synsätt innebar också att arbetet planerades och genomfördes utifrån varje elevs nivå och att lärarens uppgift var att undervisa varje elev individuellt (Claesson, 1999).

Säljö (2003) menar att perspektivets genomslagskraft kan förklaras med att det stämmer väl med progressivismen, där respekten för barnet och motståndet mot den abstrakta undervisningen är aspekter som sammanfaller. Perspektivet stämmer också med en demokratisk föreställning, med tilltro till barnet som nyfiken och självgående. Fortfarande idag ter sig det konstruktivistiska synsättet på lärande som det mest naturliga, menar Säljö, även om det finns aspekter som

kan upplevas som besvärande. Det är till exempel ett empiriskt faktum, som lärare känner till, att alla elever inte uppfyller bilden av den aktiva och vetgiriga individen, menar Säljö vidare. Dessutom tas det ingen hänsyn till sociala dimensioner i det piagetanska tänkandet. Människan betraktas som en solitär som inte påverkas av sin omgivning. För skolans del är det förstås också intressant, enligt Säljö, att perspektivet är antipedagogiskt, det vill säga lärare ska hålla sig i bakgrunden och har ingen egentlig pedagogisk uppgift att fylla. Säljö menar slutligen att perspektivet premierar ett västerländskt, naturvetenskapligt ideal med sin betoning på begreppslig utveckling hos barnet, för att i ett högsta stadium uppnå den vetenskapliga kunskap som innehas av experten.

Under 1980-talet får det piagetanska perspektivet problem när en övergång sker till att lyfta fram ”kunskapers perspektivberoende och kollektiva karaktär” (Säljö, 2003, s 84).

Den rationalistiska positionens utgångspunkt att betrakta kunskaper och färdigheter som lokaliserade hos individen och som helt entydiga och ’objektiva’ blev svår att förena med den växande övertygelsen om det legitima i att se på kunskaper som beroende av perspektiv som ha att göra med kultur, kön/genus, barns villkor och olika verksamheters skilda sätt att arbeta. (Säljö, 2003, s 85)

De senaste decenniernas forskning i området har inspirerats av Vygotskys teorier om lärande och utveckling. Hans grundantagande är, enligt Säljö, ”att lärande är en funktion av interaktion med andra” (s 85). Lärandet flyttar alltså ut ur individen och finner sin plats i interaktionen. Inom lärarutbildningar har detta synsätt fått genomslag under 1990-talet som ett sociokulturellt perspektiv (jmf t ex Dysthe, 1996). Dialogen betonas som väsentlig för lärandet och läraren har åter blivit viktig som en samtalspartner i de lärandeprocesser som äger rum i klassrum. Dock är inte läraren den enda viktiga för elevernas lärande, menar Dysthe, utan klasskamraternas betydelse och även lärande som pågår utanför klassrummet betonas. Lärande är därmed inte längre en individualistisk process utan en kollektiv.

Ett inkluderande perspektiv och den specialpedagogiska traditionen

En viktig person i det utvecklingsarbete som studeras på Björneboskolan är specialpedagogen. Han representerar det specialpedagogiska fältet och framför allt har det inkluderande synsättet haft betydelse för hur specialpedagogiken utvecklats. I betänkandet inför den nya lärarutbildningen 2001 slogs det fast, att

skolan som helhet har ansvar för att kunna möta hela variationen av elevers olikheter (Ahlberg, 2007). En följd är att lärare och arbetslag har behov av specialpedagogiskt stöd för att utveckla den sammanhållna verksamheten. I samma betänkande beskrevs specialpedagogikens fält på följande sätt:

Specialpedagogiken ska ses som ett självständigt kunskapsområde där utbildningspolitiska mål utgör väsentlig grund för specialpedagogikens normativa inslag. (SOU, 1999:63, s 163)

I en kort resumé över specialpedagogikens historia visar Ahlberg (2007) hur synen på eleverna ändrats och därmed också det sätt varpå åtgärder vidtagits när elever haft svårt i skolan. Under 1960-talet plockades elever ut för att undervisas i specialklasser eftersom problemen kopplades till deras individuella kompetens. En kompensatorisk specialundervisning användes för att eleverna skulle ha möjlighet att ”komma ikapp” de andra eleverna. I SIA-utredningen 1974 (SOU, 1974:53) konstaterades att det i studier visat sig att specialklasserna inte hade den effekt som önskats. Istället vidgades perspektivet och skolans hela verksamhet tillsammans med elevens sociala sammanhang blev det som intresset kom att riktas mot. I Lgr 80 påpekades, enligt Ahlberg, att ”det är skolans uppgift att motverka att elever får svårigheter” och i Lpo 94 betonas att ”det är skolans uppgift att utforma undervisningen så att alla elevers individualitet befrämjas” (Ahlberg, 2007, s 87). I samband med förändringarna i de officiella styrdokumenterna har synen på problematiken förändrats; från avskiljning/särlosningar till segregering och så senast till inkludering. Hur har det sett ut i praktiken, är en fråga som Ahlberg ställer sig. Enligt studier som hon hänvisar till har den gamla synen med särlosningar levt kvar till stor del. Under 1990-talet har åtgärder av det slaget till och med ökat, eftersom lärare återgått till att skapa särskilda undervisningsgrupper. En orsak till det, menar Ahlberg, kan vara att styrdokumenterna kännetecknas av motstridigheter. Dels är elever likvärdiga och har rätt att delta och forma sin verksamhet och samtidigt ska de uppnå samma mål på samma tid för att få godkända betyg.

Hur ska elevers olikheter värdesättas samtidigt som de alla ska nå upp till samma mål med samma tid till förfogande? Denna uppgift är inte enkel att förena med praktikens villkor. Det är möjligt att dessa oförenliga krav som finns inlätade i skolans verksamhet kan vara en bidragande orsak till att specialpedagogens uppdrag i skolans verksamhet blir oklar. (Ahlberg, 2007, s 88)

Enligt Helldin (2007) kan problemet formuleras på ett annat sätt. Han menar att det finns två konkurrerande pedagogiska alternativ. Det ena alternativet är en affirmativ (bekräftande) pedagogik som ”lyfter fram, specificerar och särskiljer de behov som ska kompenseras” (s 128). En sådan pedagogik förordar exempelvis diagnostisering, eftersom det hjälper läraren att ge det stöd och den omsorg som krävs på ett rättvist sätt. Det handlar om att fördela resurserna så bra som möjligt, det vill säga åtgärderna grundas i en moralisk drivkraft. Helldin menar dock att det affirmativa perspektivet endast på kort sikt leder till sitt mål, nämligen att uppnå rättvisa. Ett mer långsiktigt rättvisemål kan sättas med hjälp av det andra alternativet, med en så kallad transformativ (dekonstruerande) pedagogik. Med denna inriktning tolkas inte inlärningssvårigheter på ett individuellt plan, utan på ett organisatoriskt, enligt Helldin. Organisatoriskt måste strävan vara att fullt ut svara mot den variation av behov som eleverna har. Att på detta sätt arbeta med förändring av organisationen kan också innefatta att förändra det ”tänkande” som pågår där, bland dem som arbetar i organisationen, enligt Helldin. Båda dessa pedagogiska alternativ strävar alltså i princip mot samma mål, nämligen rättvisa. Trots det är de på kollisionkurs, vilket får förödande konsekvenser i skolor:

Följden av dessa principresonemang blir att de pedagoger som vill stödja en rättvis skola faller mellan två stolar. Vi ser här två (special)pedagogiska inriktningar på kollisionkurs, trots bådats försök att göra tillvaron acceptabel för missgynnade grupper och enskilda elever i skolan. Som övergripande ansträngningar bör de egentligen inte ifrågasättas annat än undantagsvis. De omfattar förmodligen liknande etiska ställningstaganden. De moraliska ståndpunkterna har sannolikt också vissa gemensamma drag. (Helldin, 2007, s 130)

På Björneboskolan framträder problem som kan kopplas till de båda perspektiv som Helldin talar om. Specialpedagogen arbetar med att stödja arbetsenheterna utifrån ett arbetssätt som kan tolkas som transformativt, men det accepteras mer eller mindre i de olika arbetsenheterna. Framför allt i AE 7-9 efterfrågas mer hjälp med att stödja eleverna individuellt, eftersom de måste uppnå läroplanens mål för att bli godkända och få sina betyg. Ett sådant förhållningssätt bland lärarna kan tolkas som ett affirmativt perspektiv.

Från lärare till utvecklingsledare och aktionsforskare

För studiens del utgör de sammanhang som jag varit delaktig i, först som lärare och därefter som utvecklingsledare och aktionsforskare, viktiga förutsättningar

för hur forskningsarbetet kunnat genomföras och vilken kunskap som kunnat skapas. Här redogörs därför för min situation inför och under studiens gång. Utgångspunkt tas i mina roller som lärare, utvecklingsledare samt aktionsforskare.

Lärare

Jag utbildades till mellanstadielärare mellan åren 1986-1989 och därefter arbetade jag som klasslärare i en förortsskola under tre år. För att få stöd i utvecklandet av lärarrollen var jag aktiv i den nationella Freinetrörelsen. När kommunerna skar ner på personal var jag tvungen att byta skola och arbetade under ett år på en skola i ett villaområde. I samband med bytet av skola, påbörjades planeringen för att eventuellt starta en Freinetskola, av en grupp lärare där jag ingick. Detta var innan friskolesystemet hade kommit igång och idén var att driva skolan i kooperativ form inom ramen för en kommunal verksamhet. Som lärargrupp träffades vi under två års tid innan Björneboskolan blev en realitet. Våra inledande planer förändrades i och med att friskolesystemet infördes. En grupp föräldrar tog då kontakt med oss och föreslog ett samarbete för att starta en närområdesskola, alltså i formen av en friskola, när deras kommunala skola blev nerlagd. På Björneboskolan har jag därefter arbetat som lärare, och under korta perioder som rektor, i sammanlagt tolv års tid.

Arbetet med denna avhandling startade i en uppriktig undran för mig som lärare; vad är skolutveckling egentligen? Arbetet som lärare uppfattade jag som en ständigt pågående förändrings- och lärandeprocess, vilket förstärktes genom kontinuerlig fortbildning på universitetet som jag genomförde parallellt med lärararbetet. Frågan som jag ställde mig var varför vi på skolan arbetade som vi gjorde och varför de förändringar som skedde just blev som de blev. De borde ju kunna ske på andra sätt. Eller? Mina funderingar som lärare var framför allt didaktiska och arbetet med eleverna var det centrala. Måttet på hur bra vi genomförde vårt arbete på Björneboskolan var i vilken utsträckning vi kunde bedöma att eleverna lyckades i skolarbetet och i vilken mån vi kunde se att vår pedagogik var utvecklande för eleverna. Det fanns en frustration bland lärarna på Björneboskolan gällande varför inte arbetet bättre uppfyllde de visioner som funnits vid starten. Det borde ju ha fungerat så lätt och enkelt med en engagerad lärarkår och friheten att driva sin egen idé inom ramen för friskolekonceptet. Varför var det inte problemfritt? Min föreställning som lärare var att skolutveckling innebar ett framåtskridande vilket skulle resultera i att de problem som fanns i det pedagogiska arbetet så småningom skulle lösa sig. Det borde

finnas ett sätt att få arbetet att fungera tillfredsställande enligt de föreskrifter som läroplanen innebar och utifrån de behov som eleverna hade. Sättet som jag resonerade på och som beskrivs ovan, kan ses som ett exempel på det som von Wright (1993) kallar det moderna samhällets självförståelse. I *Myten om framsteget* (1993) beskriver von Wright den moderna självförståelsen på följande vis:

Det moderna... är vårt arv från Upplysningen och Franska revolutionen. Det är Förnuftets tidsålder som mognat till en vetenskapens och teknologins, den industriella produktionsformens och det demokratiska styrelseskickets era. Dess anda var från början optimistisk. Den hyste en vision om ett linjärt och obegränsat fullkomnande och en utveckling mot ett *regnum hominis*, ett frihetens och jämlikhetens rike. (von Wright, 1993, s 91-92)

En optimistisk tro på framsteget ger, enligt von Wright, upphov till de 'Grand narratives' som människor i modern tid fram till idag kommit att sätta sin tilltro till, det vill säga tron på utveckling, förbättring och objektivism. Denna tro, eller idé, känner jag igen som en förförståelse utifrån vilken jag som lärare förutsatte att arbetet skulle bli bättre under förutsättning att skolutveckling skedde. Teorier om det moderna och det postmoderna har gett mig distans till en sådan förförståelse och bidragit med en viktig insikt om att den moderna utvecklingsidén inte nödvändigtvis har bäring i praktiken, åtminstone inte på det sätt som jag som lärare förutsatte. Det har drivit mig att försöka skapa för mig nya sätt att förstå och beskriva skolutveckling i praktiken på.

Utvecklingsledare

En förutsättning för studiens genomförande var att en tjänst skapades på Björneboskolan för mig som utvecklingsledare mellan åren 2002-2005. Tjänsten syftade till att stödja rektor i hennes ledningsfunktion gällande de pedagogiska frågorna. Det fanns inga föreskrifter om hur tjänsten skulle utformas mer än att den skulle utgå från aktionsforskning. Arbetsuppgifterna växte fram efterhand som tiden gick. Arbetet följdes upp av rektor och friskolans styrelse.

Under den första perioden, år 2002-2004, arbetade jag främst i mindre projekt tillsammans med lärarna²⁵. Projekten initierades oftast av mig, eftersom det inte fanns några särskilda riktlinjer för arbetets utformning och för lärarna var det svårt att veta vad som kunde förväntas av en utvecklingsledare. Ibland var det någon eller några lärare som hade behov av stöd och undrade hur det skulle

²⁵ Arbetet finns beskrivet i ett bokkapitel i en antologi om aktionsforskning (Olin, 2004).

kunna utformas med min hjälp. För min del var det också en lärotid, eftersom jag inte tidigare arbetat som utvecklingsledare och inte hade några direkta förebilder eller modeller för ett sådant arbete. Som stöd fungerade dock mitt deltagande i aktionsforskningsssammanhang. Framför allt såg jag det som min uppgift att få de andra lärarna att börja ifrågasätta sina egna förgivettaganden runt de situationer och de problem som de upplevde att de hade.

I rollen som utvecklingsledare såg jag en möjlighet att fungera som en ”kritisk reflektor” (jmf Ohlsson, 2002). En kritisk reflektor är en forskare som kommer utifrån och ställer de frågor som de yrkesverksamma behöver för att kunna se sitt eget agerande i nytt ljus, någon som med sina frågor för in ett kritiskt reflekterande över det som sker. I mitt arbete tyckte jag att detta var den viktigaste uppgiften jag hade. Tillhörigheten till universitetet kunde hjälpa mig att se fenomen i praktiken på andra sätt än lärarna gjorde och samtidigt skulle min tillhörighet till praktiken hjälpa mig, att på ett klokt sätt, avgöra vilka nya perspektiv som skulle införas. Ett exempel på ett tillfälle när jag menade att jag bidrog på just det sättet beskrivs i loggboken:

När jag sitter och läser slår det mig att jag bidragit med en förståelse i PS-gruppen för att uppdragsbegreppet är en ny konstruktion som LLL-kursen fört in utifrån. Jag tycker att framför allt Erika och Britta utgår ifrån att det är ett så bra sätt att tänka att de förhåller sig helt okritiska till själva begreppet och vad det för med sig. Deras största bekymmer är hur de ska få alla på skolan att omfattas av ett sådant sätt att tänka. De är alltså mer fokuserade på kollegornas lärande än på vilka konsekvenser i verksamheten som påverkas och på vilket sätt. (loggbok, 2004-08-21)

Det som inte var uppenbart för mig när detta skrevs var att min roll som utvecklingsledare ”tvingade” också mig att arbeta för införandet av vissa begrepp och sätt att tänka. Det var inte möjligt att - som en utomstående forskare skulle kunna - bidra med kritiska frågor och sedan lämna åt andra att genomföra förändringarna. Jag var också tvungen att ta ställning och arbeta i någon riktning.

Under den period som studien fokuserar, läsåret 2004/2005, förändrades arbetet till viss del. I och med den organisationsförändring som beskrivits tidigare, formaliserades vissa arbetsuppgifter som gällde utvecklingsledararbetet. Mina arbetsuppgifter kom då mer att handla om att delta i och utveckla ledningsarbetet i den nya organisationen, än att arbeta tillsammans med lärarna för att stödja deras utvecklingsarbeten.

Aktionsforskare

Genom en kurs på universitetet kom jag i kontakt med aktionsforskning år 2002. Då arbetade jag som lärare på Björneboskolan och siktade på att komma in på forskarutbildningen i pedagogik. Aktionsforskning gav mig idéer om hur arbetet på skolan skulle kunna utvecklas och när jag redovisade dessa idéer för rektorn på Björneboskolan, ledde det till att en del av min lärartjänst omskapades till en utvecklingsledartjänst. Tanken var att aktionsforskning skulle fungera som en plattform för arbetet. Därför formaliserades inte mina arbetsuppgifter, utan med stor frihet i att välja arbetssätt, skapades en situation som gjorde det möjligt för mig att pröva olika former för arbetet (jmf Olin, 2004). Jag förstod det då som att det praktiska arbetet skulle utvecklas och förbättras med hjälp av teori och att forskningsfrågorna skulle uppstå i det praktiska arbetet. Min ambition var att studera skolutveckling på ett sätt som praktiker skulle känna igen sig i och som också skulle tillföra ny kunskap. Önskan var att återge livet i skolan ”såsom det är”. Jag ville förmedla den ”sanning” som för mig fanns i praktiken.

Viktiga inspirationskällor var texter från aktionsforskningsområdet som beskrev hur forsknings- och utvecklingsarbete kunde gå till (jmf Andersson & Herr, 1998; McNiff, Lomax & Whitehead, 1996; Reason, 2001). En frågeställning som varit aktuell genom hela arbetet gäller på vilket sätt det är möjligt att studera sin egen praktik. Reason (2001) beskriver tre strategier i en aktionsforskningspraktik, nämligen ’first person research’, ’second person research’ och ’third person research’.

- First person action research/practice skills and methods address the ability of the researcher to foster an inquiring approach to his or her own life, to act awarely and choicefully, and to assess effects in the outside world while acting.
- Second person action research/practice addresses our ability to inquire face-to-face with others into issues of mutual concern – for example in the service of improving our personal and professional practice both individually and separately. Second person inquiry is also concerned with how to create communities of inquiry or learning organizations.
- Third person research/practice aims to create a wider community of inquiry involving persons who, because they cannot be known to each other face-to-face (say, in large, geographically dispersed corporation), have an impersonal quality.

(Reason, 2001, s 183)

Inledningsvis såg jag dessa strategier som steg i en utvecklingsprocess där det gällde att ta sig från 'first person action research' till 'third person', under arbetets gång. 'First person'-forskning handlade, som jag såg det, om att utveckla metoder i att genomföra forskning i sin egen praktik. 'Second person'-forskning handlade om att involvera andra på skolan, mina kollegor, i aktionsforskningsarbetet för att bidra till att utmaningar och kritiskt granskande kunde ske. Det tredje steget var att anknyta till och placera den egna forskningen i ett vidare kunskapssammanhang, genom att exempelvis skriva texter och delta i konferenser. Efterhand som mitt forskningsprojekt framskred blev det tydligt att det inte var givet att involvera de andra på skolan i arbetet som jag tyckte skulle vara lämpligt. Denna situation hade betydelse för det som kommer att beskrivas i nästa kapitel, som handlar om hur jag som utvecklingsledare och aktionsforskare efterhand förändrade min förståelse för arbetet. Successivt har alltså min förståelse för aktionsforskning och vad ett sådant forskningsarbete för med sig förändrats. Idag tolkar jag Reasons strategier som skilda kvalitativa aspekter som måste finnas med i varje aktionsforskningsstudie, och inte som steg som uppnås efterhand i arbetet. I diskussionen återkommer jag till en utförligare beskrivning av vad jag lärt mig utifrån mina erfarenheter av detta forskningsarbete och hur jag menar att aktionsforskning, utifrån Reasons perspektiv, kan förtydligas med hjälp av Ricoeurs teoretiska utgångspunkter.

Ovan har den situation som Björneboskolan befann sig i, vid tiden för studiens empiriska insamlingsperiod, beskrivits. I det följande ska tre forskningsberättelser presenteras för att lyfta fram hur tolkningsprocesserna gestaltade sig och på vilka sätt de hade betydelse för vissa förändringar på skolan. I den första berättelsen tas utgångspunkt i min situation som utvecklingsledare och hur jag strävade efter att skapa förståelse för och genomföra arbetet som utvecklingsledare i skolans nya organisationsform. IUP-arbetet var ett viktigt utvecklingsområde som många funderingar kretsade kring. Denna berättelse lyfter framför allt fram tolkningsprocesser på en individuell nivå, det vill säga de tolkningsprocesser som utvecklingsledaren ingår i och omges av. I den andra forskningsberättelsen är utgångspunkten att lärarna i två arbetslag i intervjuer beskriver sin syn på IUP-arbete som pågått under året, på helt olika sätt. Syftet är att förklara hur det är möjligt att två arbetslag kan se så olika på ett arbete som grundar sig i en och samma reform. Tolkningsprocesserna lyfts här fram på kollektiv nivå, det vill säga utgångspunkt tas i respektive arbetslags karaktäristiska situation och kommunikation för att förklara hur olika förståelser har utvecklats i arbetet som genomförts. I det tredje och sista resultatkapitlet bygger

forskningsberättelsen på de diskussioner som fördes vid två möten, när ett nytt sätt att arbeta med IUP introducerades av två lärare på skolan. Även i dessa båda sammanhang uppstår helt olika processer, och avsikten är att förklara varför och vilken funktion det kan tänkas ha. I detta kapitel lyfts tolkningsprocesserna på en kommunikativ nivå fram, det vill säga det är vad som sägs och hur diskussionerna genomförs som analyseras.

FORSKNINGSBERÄTTELSE 1: UTVECKLINGSLEDARENS RESA

Björneboskolan genomgick som tidigare nämnts, ett förändringsarbete under det år som studeras, i syfte att förbättra skolans organisation avseende olika ledningsfunktioner. En av förändringarna utgjordes av den sedan två år nyskapade utvecklingsledartjänsten. Jag, som tidigare varit lärare på skolan, arbetade nu till viss del som utvecklingsledare och måste därmed inta en ny roll. Detta kapitel handlar om min förändring från lärare till utvecklingsledare och om hur jag successivt förändrade min syn på vad arbetet innebar. Mina utgångspunkter hade en gång varit lärarens, med fokus på elevers arbete och lärande, men under tiden som studien pågick närmade jag mig, i min funktion/roll som ledare, ledningens perspektiv, där fokus var mer inriktat mot att leda lärares lärande. Som utvecklingsledare deltog jag i många sammanhang både på skolan och vid universitetet. På Björneboskolan deltog jag i arbete i olika lärarlag och ledningsgrupper och vid universitetet gick jag kurser och ingick i nätverk, eftersom forskarstudierna bedrevs inom ramen för utvecklingsledartjänsten. I dessa sammanhang kom jag i kontakt med olika syn på frågor som var aktuella för mig som utvecklingsledare, vilket bidrog till en osäkerhet gällande hur arbetet skulle förstås och hanteras. Genom berättelsen avser jag att synliggöra hur de tolkningsprocesser som min utvecklingsledarsituation gav upphov till, ledde till ett visst handlande från min sida och hur det ledarskap som jag utövade kan relateras till övrig utveckling i skolan.

Organisationsförändring och utvecklingsledarens förförståelse

Rektorn på Björneboskolan hade under en längre period haft för avsikt att organisatoriskt separera det administrativa ledningsarbetet på skolan från det

pedagogiskt visionära²⁶. Intentionen blev stärkt när, som tidigare nämnts, hon och tre lärare gick en utbildning, Leda Lärande i Lag²⁷, som gavs av rektorsutbildningen. Ett intresse för hur organisationen på Björneboskolan skulle utvecklas och förbättras, uttrycktes av i stort sett all personal på skolan under en kompetensanalys våren 2004. Att utvecklingsledartjänsten tillsattes kan beskrivas som en konsekvens av att rektors intentioner med att förändra lednings- och organisationsarbetet, sammanföll med att jag påbörjade mina forskarstudier och ville skapa förutsättningar att bedriva mitt forskningsarbete på skolan. I forskarstudierna ingick kurser i aktionsforskning, vilket fick betydelse för hur forskningsarbetet planerades. I ett möte mellan rektor och mig, då i egenskap av lärare, presenterade jag idéer, i form av en bild, om vad aktionsforskningsarbete skulle kunna betyda för Björneboskolan²⁸. Enligt min beskrivning handlade det om att bidra till en professionell utveckling hos lärarna och på det sättet utveckla hela skolan, så att den skulle vara attraktiv för såväl elever som personal att söka sig till.

I rektorns planer ingick att hon ville att fler lärare skulle ta på sig ledande roller och idén om en lärare som ledde utvecklingsarbete på skolan stämde överens med en sådan intention. Rektorn såg behov av att lärarna skaffade sig kunskaper i ledningsarbete för att, det hon menade var en demokratisk organisation²⁹, skulle kunna utvecklas på Björneboskolan. Men även om rektorn hade en medveten strategi verkade inte lärarna på skolan känna samma behov av att bli mer delaktiga i ledningsarbetet. Intervjun med Ledningsgruppen visar en tydlig skillnad när rektor för saken på tal. I början på det studerade året hade en utbildning initierats av rektor och specialpedagog, där det var meningen att AE-ledarna skulle få handledning av specialpedagogen i ledningsarbete. Efter ett tillfälle rann dock utbildningen ut i sanden, eftersom lärarna inte prioriterade att komma till träffarna. Rektor menade, i intervjun, att det var synd att utbildningen

²⁶ Som utvecklingsledare arbetade jag i nära samarbete med rektorn under de år som studien pågick. Det gjorde att jag hade kännedom om hennes planer och motiv. Ytterligare information fick jag vid den intervju som genomfördes med rektorn i efterhand.

²⁷ Enligt inbjudan till kursen (se avsnittet Övrigt material) riktades innehållet i kursen bland annat mot hur ledningsarbete skulle kunna distribueras på skolor, genom en organisation med flera forum för diskussion och beslut.

²⁸ I våra efterföljande samtal har rektorn ofta återkommit till denna bild som viktig, för att hon skulle bli intresserad av aktionsforskning.

²⁹ Det handlade för rektorn om att skapa en organisation där ledarskapet var fördelat på många i organisationen.

inte genomfördes enligt plan. AE-ledarna menade att de inte hade haft tid att tillägna sig kompetens i ledningsarbete. Även när utvecklingsledartjänsten tillsattes visade sig en skillnad genom att jag ville kalla tjänsten ”utvecklings-samordnare”, en benämning som i mindre grad förde tankarna till ledningsarbete. Rektor förordade benämningen ”utvecklingsledare” och genom att hon använde detta uttryck, i tal och skrift, blev det också så tjänsten kom att kallas.

För mig som utvecklingsledare fanns alltså ett motstånd mot att ta på mig en ledande roll, vilket togs upp i loggboken vid flera tillfällen³⁰. Ett citat hjälper till att förstå hur jag upplevde problemet:

Vem är jag? Ska jag handleda mina kollegor? Vem äger denna process – jo, jag! Men jag vill ju inte lägga min energi på att tänka ut hur jag ska få dem (kollegorna) att vilja det som jag vill att de ska vilja. Vad som upptar min hjärna just nu är att jag antagligen lider av en ohygglig separationsångest! Kan jag verkligen överge min lärarroll och vad innebär det egentligen? På vilket sätt måste jag förändra mitt arbete på Björneboskolan och till vilken nytta kommer det att vara för mina kollegor? (Loggbok, 2003-02-01)

Att vara del av lärargemenskapen innebar att fokusera undervisning och *elevers* lärande. Att leda arbetet och ingå i ledningsgemenskaper innebar att hantera kunskap och situationer som hade med *lärarnas* lärande att göra. Det uppstod en kollision mellan dessa olika förståelser, ett dilemma för mig som både lärare och utvecklingsledare. Att förstå och hantera den nya rollen som utvecklingsledare innebar ett tillägnande av ny förståelse för min del.

Processen förstärktes när rektorn återkom från en längre tids sjukskrivning och organisationsarbetet tog fart genom att flera förändringar genomfördes. Mer resurser lades på ledningsarbete genom att skolans dåvarande ledningsgrupp delades till två nya ledningsgrupper. I den ena gruppen, den så kallade Ledningsgruppen (LG), skulle praktiska frågor hanteras och i den andra, den så kallade Pedagogiska Samordningsgruppen (PS), skulle skolutvecklingsarbetet planeras på ett mer visionärt plan. Som utvecklingsledare ingick jag i både LG-gruppen och PS-gruppen. En annan förändring, som tidigare nämnts, var att reflektionsträffar

³⁰ I loggboken beskriver jag vid ett tillfälle hur jag gick till lärarna för att be om litteraturtips till lärarstudenter som jag undervisade på universitetet. De lärare jag frågade blev alla djupt engagerade i uppgiften och jag kände samhörighet med dem. Vid det tillfället beskrev jag insikter om att det fanns vissa intresseområden, som hade med undervisning att göra, som jag delade med lärarna. Samtidigt fanns det andra områden som hade med lärarnas eget lärande att göra och som separerade mig från dem.

infördes. Det var tillfällen, cirka en gång i månaden, när all personal på skolan träffades i mindre grupper där en från varje arbetsenhet ingick i varje grupp. Innehållet i diskussionerna planerades av PS-gruppen och var kopplat till det skolutvecklingsarbete som pågick på skolan. Som utvecklingsledare inledde och organiserade jag genomförandet av träffarna. Genom dessa förändringar blev mitt arbete mer inriktat mot att leda utvecklingsarbetet på skolan än vad som varit fallet de två föregående åren. Då hade karaktären på arbetet snarare varit att initiera, ingå i och leda mindre utvecklingsprojekt tillsammans med olika lärare i deras klassrumsarbete eller i arbetsenhetsarbetet³¹.

Införandet av reformen IUP genomfördes på Björneboskolan med start under året 2003. Som utvecklingsledare var jag en av initiativtagarna till att införa det nya arbetssättet. Det handlade om att organisera utbildning och planera fortbildningsdagar som kunde inspirera lärarna i det nya arbetet utifrån IUP. Införandet av IUP utgjorde därmed en betydande del av ledningsarbetet för min del. Hur det arbetet gestaltade sig är därför intressant att beskriva för att förklara hur min förförståelse som utvecklingsledare utvecklade sig. I de två följande avsnitten beskrivs hur arbetet, dels i ett lärarlag på Björneboskolan och dels tillsammans med en lärarutbildningsgrupp på universitetet, tog sig uttryck och vilken förståelse som formades hos mig genom dessa arbeten.

Aktionsforskning tillsammans med en lärare

Jag gjorde nya erfarenheter främst som lärare, men också av betydelse för utvecklingsledararbetet. Det handlade om ett perspektivskifte från fokus på individnivån till fokus på grupp- och organisationsnivån i lärararbetet, vilket för mig då framstod som något som alla lärare borde genomgå för att skolarbetet skulle kunna utvecklas. Det handlade också om att jag blev varse att det sätt varpå utvecklingsplanerna skrevs, hade betydelse för vad som blev möjligt att göra i det praktiska arbetet. Som utvecklingsledare betydde det att jag såg en utvecklingspotential i att diskutera och förändra det sätt, som lärarna skrev IUP:erna på.

Tillsammans med en lärare i de yngre årskurserna, Anja, startade jag läsåret 2002 som utvecklingsledare ett aktionsforskningsprojekt. Anja ville utveckla arbetet i sin klass och skulle utgå från en problemställning som var viktig utifrån arbetet i

³¹ Arbetet beskrivs, som tidigare nämnts, i ett bokkapitel i en antologi om aktionsforskning (Olin, 2004).

klassen. Som utvecklingsledare fungerade jag som kritisk vän³² och gemensamt diskuterade vi oss fram till en frågeställning som var aktuell, nämligen ”Hur får man alla elever att växa?”. Frågeställningen kopplades till hur dokumentationen vid utvecklingssamtal skrevs och användes. Vi ville förbättra användningen av dokumentationen, för att få den att fungera som ett verktyg för att få alla elever att växa. Det borde, menade vi, kunna bidra till att lösa problemet med hur det fokus på gruppen, som krävs i undervisning, skulle kunna kombineras med att varje elev ska utvecklas individuellt.

För att hitta nya vägar till att utveckla dokumentationen tog Anja och jag, tillsammans med det arbetslag som arbetade i klassen, hjälp av Hans, specialpedagogen. Han blev inbjuden till ett lärarlagsmöte för att hjälpa till att formulera så kallade utvecklingsplaner³³ utifrån läroplanen. I loggboken beskrev jag mötet som att det blev ”en mycket givande diskussion där det kändes som att vi alla lärde oss något tillsammans” (Loggbok, 2002-11-12). Några dagar senare återkom jag till saken och beskrev mer noggrant vari vårt lärande bestått:

Igår satt Anja och jag och funderade över den kommande personalkonferensen om utvecklingsplaner. Vi var båda överens om att det som skett under de diskussioner vi hade före utvecklingssamtalen tillsammans med Hans, var att vi båda började tänka att olika problem måste lösas organisatoriskt snarare än på individnivå. Detta har sagts hundra gånger, men i den konkreta diskussionen fick Hans oss att förstå vilka konsekvenser det får, om man verkligen ska leva efter det. Istället för att lägga kravet på en elev att han ska yttra sig mer på veckomötet, kan man införa mötestekniken ”rundor” exempelvis. Det är ett sätt att förändra arbetssättet så att den lärandemiljö som behövs blir så bra som möjligt för det mål man satt upp. (Loggbok, 2002-11-21)

³² I aktionsforskningsprojekt används begreppet kritisk vän, vilket är benämningen på någon eller några som har i uppgift att kontinuerligt bistå med en kritisk granskning av pågående forskningsarbete. “Your critical friend (also called a ‘critical colleague’ or ‘learning partner’) is someone whose opinion you value and who is able to critique your work and help you see it in a new light. Critique is essential for helping us to evaluate the quality of the research. You would ask one or two people to be critical friends from the start of the project.” (McNiff, 1997, s 22) I McNiffs tappning refereras att det är arbetet i praktiken som granskas kritiskt. Det finns också beskrivningar av hur den kritiska vännen ska fungera som ”djävulens advokat” genom att åberopa alternativa tolkningar av forskningsdata (Andersson & Herr, 1998). Det väsentliga är att den kritiska vännen är väl bekant med de förutsättningar under vilka aktionsforskningsarbetet företas och därmed har den insyn som behövs för att kunna ifrågasätta aktionsforskarens egna tolkningar.

³³ Dessa utvecklingsplaner var föregångare till de Individuella utvecklingsplanerna på Björneboskolan. IUP hade ännu inte införts, även om både lärare och andra pedagogiska yrkesgrupper, särskilt specialpedagogen, i olika hög grad hade kännedom om att IUP fanns och vad de innebar.

För Anja och mig ledde mötet med specialpedagogen till ett perspektivskifte från individfokus till grupp- och organisationsfokus. Det tog sig uttryck i nya sätt att planera åtgärder för att åstadkomma bättre lärande för eleverna. Det traditionella arbetssättet på skolan, med fokus på individuellt ansvarstagande³⁴, innebar att elever ofta på egen hand fått hantera sina svårigheter, trots lärarnas vetskap om och erfarenhet av att de inte alltid lyckades. Tron hos lärarna på att ett individuellt engagemang hos eleverna var avgörande för att lärande skulle komma till stånd, var grundläggande på Björneboskolan. Men hur skulle man göra när eleverna inte tog ett eget ansvar? Att arbeta som specialpedagogen föreslog, nämligen i detta fall förändra arbetsformerna, gav större utrymme för lärarna att återta ansvaret för att förändringar blev genomförda, utan att för den skull passivisera eleverna. Det blev ett annorlunda sätt att tänka runt lärarens arbetsuppgift, som ändå överensstämde med skolans tradition som innebar att eleverna måste vara delaktiga i arbetet för att lära.

Arbetet ledde för min del till att ytterligare en insikt växte fram. Hur utvecklingsplanerna formulerades hade, utifrån min erfarenhet, betydelse för vilket handlingsutrymme man skapade för sig själv. Genom att på ett medvetet sätt förändra skrivandet om ett problem, förändrades alltså också vad som framstod som lämpligt att göra. Sättet som lärarna skrev och talade om det praktiska arbetet var en viktig aspekt som borde uppmärksammas.

Nya perspektiv på undervisnings- och lärandeteorier

I min doktorandtjänst ingick viss undervisning på lärarutbildningen. Undervisningen skedde i den sista kursen inför avslutande praktikperiod på grundskollärlinjen. På det sättet fick jag tillgång till aktuella undervisnings- och lärandeteorier. Själv hade jag genomgått mellanstadieutbildning mellan åren 1986-1989 och påbyggnadsutbildningar i pedagogik med didaktisk inriktning under 1990-talet. De för mig nya teorierna³⁵, som jag läste in och undervisade om, bidrog till att förklara det perspektivskifte, från individfokus till grupp- och organisationsfokus, som jag varit med om på Björneboskolan.

³⁴ Enligt det Freinetpedagogiska arbetssättet var eget ansvar något som betonades på Björneboskolan (se avsnittet Björneboskolan).

³⁵ Konstruktivism, sociokulturellt perspektiv och specialpedagogiskt perspektiv (jmf Andersson, 1996b; Claesson, 1999; Dysthe, 1996) var dominerande teorier som användes i lärarutbildningen.

I lärarutbildningskursen undervisade jag i ämnena allmändidaktik och specialpedagogik. Även pedagogik ingick i kursen. I allmändidaktik var en jämförelse mellan och en övergång från ett individkonstruktivistiskt till ett socialkonstruktivistiskt perspektiv på barns lärande en viktig del av innehållet (jmf Dysthe, 1996). Jag ställde dessa teoretiska perspektiv i relation till den tradition som fanns på Björneboskolan. Där hade lärarna sedan starten 1993 utgått från att eleverna skulle ta eget ansvar för sin utbildning, vilket bland annat genomfördes genom ett individualiserat arbetssätt i klassrummen. Arbetsformen Eget arbete var dominerande på skolan. Lärarutbildarna som undervisade i lärarutbildningen uttryckte stark kritik mot Eget arbete, eftersom ett sådant arbetssätt enligt det socialkonstruktivistiska synsättet inte gav bästa förutsättningar för lärande. Det utslöt den dialogiska interaktion som enligt socialkonstruktivismen var avgörande för lärandet och som bäst kunde främjas i lärarledd undervisning. För min del innebar detta en fördjupning av den förståelse jag fått i arbetet med Anja och specialpedagogen vid Björneboskolan. Förändringen, att åtgärder för att förbättra elevers lärande borde genomföras på gruppnivå snarare än individnivå, syftade inte bara till att läraren skulle kunna återta ansvaret för planering och genomförande av åtgärder. Dessutom, i linje med just då dominerande lärandeteorier, hade det betydelse för lärandet. Att arbeta dialogiskt innebar att planera undervisning på klassnivå för att skapa förutsättningar för dialogisk interaktion.

Kursens specialpedagogiska perspektiv (jmf Andersson, 1996b) bidrog med ytterligare kritik av de utgångspunkter som individualiserad undervisning oftast vilar på. Jag tolkade det som att om exempelvis lärare har fokus på vad elever inte uppnått i sin kunskapsprocess, med andra ord deras ”brister”, är det ett möjligt uttryck för kompensatoriskt tänkande. Detta var en situation jag kände igen från Björneboskolan. Genom att istället utgå från elevers förutsättningar och närliggande, möjliga lärandemål kan utgångspunkten förändras. Tanken om att kompensera elevers bristande kunskaper så att de passar in i skolan, borde, såsom jag uppfattade det specialpedagogiska perspektivet, förändras till att lärandemiljön ska formars utifrån elevernas skiftande behov. Min utgångspunkt blev alltså att det inte var eleverna som skulle anpassas till undervisningen, utan undervisningen som skulle anpassas till eleverna.

Förförståelse i IUP-arbetet

Det lärarlag som startade Björneboskolan, däribland jag själv, var starkt influerade av det individfokuserade synsättet, kanske på grund av att flertalet av

oss lärare i gruppen utbildades under 1980-talet och början av 1990-talet, då den typen av lärandeteorier var dominerande. När nya lärare och andra professionella, som till exempel specialpedagogen, tillkom på skolan började de traditionella perspektiven att ifrågasättas. Undervisningen på lärarutbildningen hjälpte mig att förstå problem som uppstod i det praktiska arbetet och i samarbetet mellan yrkesverksamma, som en konsekvens av att olika perspektiv var för handen. Därför drog jag som utvecklingsledare slutsatsen att en förändring krävdes på Björneboskolan, i form av ett perspektivskifte bland flertalet av lärarna.

Jag såg det som min uppgift som utvecklingsledare, att få till stånd den professionella utveckling som behövdes för att perspektivskiftet skulle ske. IUP-arbetet kopplades därför till behovet av ett perspektivskifte och kom sedan att användas som ett redskap för att åstadkomma önskad förändring. Ett exempel på hur IUP-arbetet användes hämtas här från en personalkonferens i april 2004, då lärarna i grupper skulle diskutera formuleringar i utvecklingsplanerna genom att analysera exempel som de själva tog med sig. I mina planeringsanteckningar inför konferensen skrev jag följande frågeställningar som lärarna sedan utgick från i diskussionerna:

- Utgår man från vad eleven kan och vad som är nästa näraliggande mål eller var eleven borde vara och borde uppnå?
- Fokuseras individens/elevens prestation eller elevens förutsättningar relaterat till lärandemiljön?
- Fokuseras hur eleven kan hjälpas eller bara vad eleven ska lära sig? (Utdrag ur privata anteckningar, 2004-03-23)

Sättet som frågeställningarna är formulerade på, visar hur den förståelse som jag fått genom arbetet i lärarlaget och i lärarutbildningsgruppen hade betydelse för hur och vad jag menade att lärarna borde diskutera. I den första frågan vill jag få lärarna att frångå ett bristtänkande, genom att fokusera det eleverna kan och vad som är möjligt att lära sig istället för deras brister. I den andra frågan är målet att få lärarna att byta fokus från individnivå (eleverna) till grupp- och organisationsnivå (lärandemiljö). Den tredje frågan är till för att få lärarna att rikta uppmärksamhet från hur eleverna ska förändras, till hur lärarna själva istället ska kunna förändra sitt arbetssätt, för att förbättra stödet till eleverna. Arbetet med IUP blev alltså, för mig som utvecklingsledare, ett redskap för att försöka åstadkomma ett perspektivskifte på Björneboskolan.

Osäkerhet i ledningsarbete

Det fanns flera perspektiv på ledningsfrågor liksom på frågan om hur IUP-arbete borde bedrivas i olika gemenskaper på Björneboskolan. Som utvecklingsledare ingick jag dessutom i flera sammanhang utanför skolan i och med arbetet som doktorand och där fick jag tillgång till ytterligare andra sätt att förstå. Det var en väv av olika förståelser som jag som utvecklingsledare befann mig i. Situationen gav upphov till osäkerhet för min del, som också öppnade för nya perspektiv på frågor som var aktuella. I loggboken förde jag återkommande resonemang om hur jag borde ställa mig och förhålla mig till olika frågor. Vad var rätt och fel i arbetet som utvecklingsledare? ”Jag åker som en jojo mellan hopp och förtvivlan. Ena stunden känner jag att läget är helt under kontroll och att jag vet vart jag strävar, nästa sekund fattar jag ingenting!” (Loggbok, 2004-11-04). Som utvecklingsledare försökte jag förstå utvecklingsledararbetet utifrån alla olika sammanhang, och därmed förståelser, som jag omgavs av och var delaktig i. Dessa olika gemenskaper bidrog genom arbetet med modeller för hur arbete och utveckling borde gestalta sig. Det som framför allt upptog min uppmärksamhet, vilket visar sig i loggboken, var dels hur IUP-arbetet skulle hanteras och dels hur ledningsarbetet borde skötas.

IUP-arbetet i olika sammanhang

IUP-arbete var ett viktigt utvecklingsområde på skolan eftersom Björneboskolan året innan ingått i ett nationellt Skolverksprojekt om IUP. Arbetet kom upp till diskussion i flera sammanhang där jag som utvecklingsledare var delaktig. Lärarnas uppgift var att genomföra utvecklingsarbetet i klassrummen och i diskussioner i arbetslagen. Distansten till arbetet för min del beskrevs på följande sätt, när jag i efterhand beskrev vad som framstått som viktigt skol-utvecklingsarbete på skolan:

Utvecklandet av IUP har jag redan nämnt men det kan nämnas igen. Det har legat som ett osynligt utvecklingsspår genom hela året och poppat upp med jämna mellanrum i olika diskussioner. (Utdrag ur ”Mina tankar som utvecklingsledare om vad som var skolutveckling under förra året”, oktober 2005)

För min del blev IUP-arbetet föremål för reflektion genom min tillhörighet i ett flertal olika gemenskaper, såsom AE 7-9, doktorandkurs i diskursteori, PS-gruppen samt ett tillfälligt sammansatt lärarlag från de yngre barnens årskurser. Osäkerheten ökade efterhand som jag genom arbetet fick del av skilda perspektiv och därmed började fundera över vilket pedagogiskt värde IUP-arbetet egentligen hade. Lärarna i AE 7-9 gav till exempel uttryck för att uppleva

arbetet som ett påtvingat reformarbete, medan medlemmarna i PS-gruppen beskrev det som ett viktigt utvecklingsarbete. I det följande beskrivs dessa olika gruppers arbete och syn på IUP.

AE 7-9

I AE 7-9 deltog jag på arbetsenhetens möten varje vecka som representant för PS-gruppen³⁶. Som utvecklingsledare blev jag i vissa frågor motpart i arbetsenhetens diskussioner. Det hade konsekvenser för kommunikationen. I nedanstående exempel beskriver jag i loggboken vad som hände på ett möte där jag på uppdrag från PS-gruppen bevakade och uppmuntrade IUP-arbetet i arbetsenheten:

Mot slutet av mötet tog jag upp utvecklingsplanerna. Hur tänkte de fortsätta det arbetet? Plötsligt hettade det till. Marianne och Mats utbytte blickar och förklarade snabbt att just de två kände sig avogt inställda, men att de på olika sätt jobbade på arbetssättet i alla fall. Sedan utvecklade Mats diskussionen till att fundera över den organisationsförändring som han upplevde bara flyttade ner ansvar ytterligare på individnivå genom att lösningen i tid handlade om att de i arbetslaget måste "täcka" de luckor som uppstod. (Loggbok, 2004-08-31)

Ett möjligt sätt att agera för mig som utvecklingsledare hade kunnat vara att hävda min syn på varför IUP-arbetet borde genomföras. Den diskussionen gav jag mig dock inte in i, trots att det var mitt uppdrag från PS-gruppen. Enligt loggboken ställde jag mig snarare undrande inför varför IUP-arbetet mötte sådant motstånd bland lärarna i AE 7-9. Jag frågade mig om inte också deras ståndpunkt kunde vara riktig. Bottnade "motståndet" verkligen i en ovilja att ändra det gamla arbetssättet eller fanns det andra förklaringar? I mina ögon var lärarna i AE 7-9 kompetenta och ansvarstagande, liksom alla andra lärare på skolan. Det var något som inte stämde. Enligt ovanstående utsaga från loggboken kan min inställning tolkas som att jag fann vissa förklaringar i det som lärarna sa, exempelvis att organisationsförändringen uppfattades handla om att föra över ansvar för vissa saker på arbetslagsnivå, vilket genererade extraarbete, enligt lärarna, i form av att behöva "täcka upp" för varandra och därmed arbeta mer. Det tycktes hänga ihop med lärarnas inställning till IUP-arbetet.

³⁶ Ett motiv för att ingå på AE-möten var att jag i mitt forskningsarbete inte ville tappa närheten till lärarna och deras arbete. AE 7-9 var det arbetslag som jag arbetat minst med som lärare på skolan och ambitionen var att under det studerade året vara delaktig på deras arbetsenhetsmöten för att på så sätt få inblick i arbetet med den grupp elever som jag tidigare inte undervisat.

Deltagandet i arbetslagets diskussioner gav mig ytterligare förklaringar till varför IUP-arbetet mötte motstånd i AE 7-9. Under många år hade framför allt lärarna i de yngre årskurserna arbetat med så kallade studieplaner, en slags föregångare till IUP, med starkt fokus på att eleverna själva skulle planera sitt arbete för att uppnå motivation för arbetet. Det var ett arbete som uppmärksammats av alla på skolan och som under perioder fungerat som modell för hur planeringen av elevernas individuella arbete skulle skötas. I AE 7-9 rådde delvis andra förutsättningar för arbetet. En förutsättning var den starka styrning som målsättningarna i läroplanen utgjorde för planeringen av arbetet. Även om lärarna i de högre årskurserna, liksom de övriga lärarna på skolan, arbetade med ett elevaktivt arbetsätt var arbetet ändå mer styrt än i de övriga klasserna, till stor del på grund av betygssättningen. Lärarna i AE 7-9 hade krav på sig att se till att alla elever uppnådde godkänt i förhållande till läroplansmålen. Konflikten mellan kravet på styrning och att låta elever själva välja sitt arbete märktes i lärarnas diskussioner. Ett exempel på detta återges i loggboksanteckningar (2004-09-28) från en personalkonferens, när Freinetpedagogik skulle diskuteras. Lärargruppen i AE 7-9 valde att diskutera och ifrågasätta en av Freinets utgångspunkter, som kan benämnas "Frihet att välja" (Freinet, 1975, s 172). Utgångspunkten implicerar att elever blir mer motiverade att arbeta under förutsättning att de får välja vad de ska arbeta med. Mats (lärare i AE 7-9) påpekade då att hans upplevelse var att eleverna snarare fick ångest av att behöva välja. Under lektioner med Eget arbete riktade elever sitt arbete mot det som lärarna föreslog att de kunde arbeta med, snarare än att tänka efter vad de individuellt, enligt sina utvecklingsplaner, borde arbeta med. Malte (lärare i AE 7-9) konstaterade att det väl var lika bra att skriva på tavlan vad som skulle göras och sedan påminna eleverna. Frågan var huruvida det överhuvudtaget fanns något val i egentlig mening, i och med att läroplanens mål måste uppfyllas. För min del fick diskussionen mig att fundera över vilka möjligheter som egentligen stod till buds i undervisningen. Om det i realiteten inte fanns något fritt handlingsutrymme, på grund av att målen i läroplanen fungerade helt styrande, så verkade talet om individuella behov och val, utgångspunkter i IUP-arbetet på Björneboskolan, ganska irrelevant och tidsödande, sett ur AE 7-9:s perspektiv.

Tolkningarna av loggboksanteckningarna visar att jag som utvecklingsledare kom att förstå lärarnas kritiska inställning till IUP som logiskt och relevant. Det bidrog till att förståelsen för IUP-arbetet förändrades till viss del för min del, eftersom jag införlivade denna kommunikationsgemenskaps förståelse. Kanske förklarar det även varför jag som utvecklingsledare inte drev IUP-arbetet i

arbetsenheten på det sätt som PS-gruppen ålagt mig. Det som framför allt hjälpte mig att se lärarnas ”motstånd” på ett nytt sätt, var insikter som jag fick genom en doktorandkurs på universitetet.

Doktorandkurs i diskursteori

På en kurs i diskursteori på forskarutbildningen under våren 2004 kom jag i kontakt med Foucaults teorier (1993) som gav mig ny förståelse gällande ansvarstagande. Att ta eget ansvar kunde ur ett Foucaultperspektiv förstås som en av det moderna samhällets styrningsstrategier. Foucault menar att den yttre styrning som härskade i det för-moderna samhället, ersatts av en inre styrning i det moderna samhället. Individualiseringsprocessen innebär att ansvaret för handlandet överförs till individen själv. Eget ansvar kan ur detta perspektiv tolkas som individuell självreglering. Som en följd av detta resonemang kunde IUP-arbetet, med fokus på att utveckla individuellt ansvarstagande hos eleverna, kritiskt betraktas som en symbol för just samhällets individualiseringsprocess. Förutom att IUP-arbetet syftade till att i form av individuell självreglering utveckla det egna ansvarstagandet hos eleverna, var det också möjligt att förstå införandet av arbetsformen IUP i termer av självreglering för lärarnas del. Lärarna skulle tvingas att ”anpassa sig till systemet” genom reformeringsarbetet, vilket genomfördes i form av nerflyttat ansvar, till exempel för att utveckla IUP-arbetet. Istället för att tolka lärarnas kritik i AE 7-9 som motstånd i förhållande till arbetet med IUP, det vill säga som en ovilja att öppna sig mot ett nytt arbets-sätt, kunde deras förhållningssätt alltså förstås som en kritik mot utökandet av självregleringen. Organisationsförändringen på Björneboskolan innebar att fler lärare intog ledarpositioner och att styrningen av arbetet på så sätt kunde förflyttas neråt i organisationen och i sista änden hamna på arbetsenhetsnivå. På så sätt fick lärarna ta ansvar för både det pedagogiska arbetet och organisatoriska problem, som till exempel att täcka upp för sjukskrivningar. Det innebar en ökad arbetsbelastning och mindre frihet i utövandet av arbetet, en effekt av det självreglerande arbetssättet. Detta sätt att tolka kravet på lärare att ta ett utökat ansvar för skolutveckling, skilde sig från den förståelse som jag som utvecklingsledare tidigare utgått ifrån.

PS-gruppen

Den kommunikationsgemenskap vars uttalade intention med IUP-arbetet bäst överensstämde med den förståelse som jag som utvecklingsledare gick in i arbetet med, var PS-gruppen. I PS-gruppens diskussioner fokuserades hur lärarna skrev sina utvecklingsplaner och arbetet sågs som en potential för att

utveckla lärarnas lärande. I ett protokoll från PS-gruppen anges IUP-arbetet som ett av fyra viktiga utvecklingsområden på Björneboskolan som ska prioriteras under läsåret 2004/2005:

Utvecklingsområdet dokumentation har sin grund i Skolverksprojektet. Mycket arbete med IUP är pågående och vi måste se till att hålla igång utvecklingsarbetet. På en personalkonferens i våras påbörjades en gemensam analys i varje AE av hur man skriver i utvecklingsplanen. Det blev en bra början men kändes alldeles för kort, måste få fortsatt tid framöver. (Utdrag ur PS-gruppens protokoll, 2004-08-18)

Vid samma möte åtog sig PS-representanterna uppgiften att bevaka och uppmuntra fortsatt utvecklingsarbete i sina respektive arbetsenheter. I PS-gruppen diskuterades vad som benämndes som motståndet mot IUP-arbetet från lärarna i AE 7-9 och det beskrevs som ett problem. I gruppens diskussioner gavs uttryck för att undervisningen, såsom den bedrevs bland de äldre eleverna, sågs av PS-gruppens medlemmar som kopplad till en kunskapsförmedlande tradition. Motståndet mot IUP bland AE 7-9-lärarna betraktades i PS-gruppen, det vill säga även av mig, som en ovilja att utmana den undervisningstradition som rådde och därmed också ett hinder för att kunna öppna för insikter som nya perspektiv skulle kunna erbjuda.

Lärlag från de yngre årskurserna

I slutet av januari 2005 kom några lärare från en annan skola på besök för att höra hur Björneboskolan arbetat med IUP. De fick prata med två lärare från de yngre årskurserna (Anja från AE f-3 och Evy från AE 4-6), specialpedagogen och mig som utvecklingsledare om arbetet. Det var främst lärarna som berättade om sitt utvecklingsarbete i arbetsenheterna och i klassrummen. Diskussionen påminde mig om hur jag inledningsvis sett på IUP-arbetet; som en möjlighet till att öppna upp för nya perspektiv på lärande och undervisning för lärarnas del.

Till sist träffade Anja, Evy, Hans och jag tre pedagoger från en annan skola som var intresserade av vårt arbete med IUP, eftersom de just ligger i startgroparna. Anja pratade mycket och väl om sina tankar. Det blir så konkret men ändå analytiskt när hon talar. Jag kände mig ganska felplacerad till att börja med, eftersom jag inte varit nära det faktiska arbetet på ganska länge. Men jag kan ändå alltid bidra med lite mer abstraktion när det väl kommer till kritan. Dessutom var det nyttigt för mig att höra hur lärarna pratar om detta i dagsläget. Detta är ett arbetssätt som utvecklats under de senaste två åren, till den grad att man nu kan dela med sig till andra, med bravur. Jag tror att de besökande pedagogerna fick mycket matnyttigt med sig. Men för mig har utvecklingsarbetet rörande IUP inte varit särskilt framträdande på länge. (Loggbok, 2005-01-31)

Dagen efter återkommer jag till händelsen för att förtydliga innehållet i det som lärarna berättat:

Anja tryckte på att det medvetna arbetet med IUP och det ökade dokumenterandet lett till en högre grad av medvetenhet om vad som kan göras/testas och varför. Tidigare gjordes liknande saker, men det skedde mer av en slump och följdes inte upp på samma systematiska sätt. En annan skillnad var att m.h.a. begreppen individuell-, grupp- och organisationsnivå hade ett annat arbetssätt skapats (genom att planera hela klassens arbete grundat i individernas behov) för att undvika en omöjlig arbetsbelastning. Det blir förstås en paradox, att betrakta ett verktyg som benämns Individuell UtvecklingsPlan som ett verktyg för utökad gemensam klassplanering. Men följer man Anjas drivkraft och mål med sitt arbete under senaste två-tre åren, så ser man att det handlar om detta; att hitta en metod för att planera undervisningen utifrån de faktiska individuella behoven (ett både och). (Loggbok, 2005-02-01)

Enligt Anjas beskrivning kunde IUP betraktas som ett verktyg för att utveckla lärarnas planering på gruppnivå. Utvecklingsarbetet hade dessutom lett till en ökad medvetenhet runt vad- och varför-frågor i lärararbetet beroende på dokumentationens systematiserande karaktär. Händelsen uppmärksammade mig som utvecklingsledare på att IUP-arbetet lett till att lärarnas kunskande utvecklats:

Detta är väl en beskrivning av en utvecklad professionalism. Handlandet skiljer sig inte nödvändigtvis åt i stor utsträckning, men medvetenheten om handlingarna och dess värde är avsevärt förbättrat. Dock sägs det inte på det sättet i samtalen mellan lärare. Den lärare som ställde de mest kritiska (och vanliga) frågorna igår ville veta vad skillnaden var, jämfört med det tidigare arbetet med utvecklingssamtal. När Anja beskrev skillnaden som att hon upplevde sitt arbete mer systematiserat och konsekvent, så menade han att skillnaden i själva handlandet/undervisningen inte verkade skilja sig så mycket. Och det har han nog rätt i, på ett sätt. Här skulle man kunna koppla till Aristoteles fronesis och techne begrepp³⁷. Det är inte tekniken som ökat (kanske något, men inte avsevärt) utan fronesis-kunskapen. Den är mycket svårare att beskriva (Loggbok, 2005-02-01)

Inställningen till IUP-arbetet skiljde sig alltså på betydande sätt mellan olika lärar- och ledningsgrupper på Björneboskolan. Tillhörigheten för mig som utvecklingsledare i flera sammanhang gav upphov till helt olika förståelser för IUP-arbetet, vilket fick mig att fundera över betydelsen av denna situation och skriva reflektioner i loggboken:

³⁷ I loggboken görs här en referens till B. Gustavsson (2000), vars redogörelse för techne- och fronesisbegreppen är den avsedda i den citerade texten.

Om det nu finns två så olika sätt att betrakta samma fenomen, vilket får helt olika konsekvenser i form av acceptans och genomförandemöjligheter, hur ska man då hantera och betrakta fenomenet? Vilket synsätt är mest rätt? Vem har makten att få sitt synsätt accepterat? Det är givetvis ledningen och de som befinner sig närmast ledningen. Men är då all typ av ledning av ondo? Kan det finnas en ”ny” typ av ledning som bygger på dialog och kommunikation och som kan överbrygga det maktproblem som alltid är närvarande? (Datorlogg, 2004-09-08)

Citatet visar en ambivalens gällande hur det är möjligt att påstå att något är mer rätt än något annat. I min tolkning landade det hela i en fråga om makt; den som har makten definierar också sanningen. Det är en förståelse som ligger i linje med Foucaults perspektiv. Nästa fråga för mig blev huruvida det var möjligt att organisera ledningsarbetet på ett sådant sätt att olika perspektiv kunde mötas i dialog. Enligt min förståelse var det inte ledningens sak att definiera vad som var ”sann” kunskap, utan istället att organisera möten där kunskapandet kunde försiggå utifrån olika perspektiv.

Att leda genom att ställa frågor

På Björneboskolan var det framför allt i PS-gruppen som frågor om ledning var aktuella. Ett år tidigare hade lärarna och rektorn i PS-gruppen gått den tidigare nämnda utbildningen Leda Lärande i Lag³⁸ (LLL). I utbildningen studerades bland annat problembaserat lärande (Scherp, 2003) och lärande i arbetslag (Ohlsson, 2004). Problembaserat lärande handlar om att lärarna genom att arbeta med verksamhetsknutna problemställningar, i diskussion med andra lärare, kan hitta nya vägar att lösa sina problem genom att utmanas av andras perspektiv. Lärande i arbetslaget, enligt Ohlsson (2004), uppstår om diskussionerna organiseras så att lärarna fokuserar de pedagogiska frågorna och olikheter i perspektiv, istället för att låta förgivettaganden styra förståelsen och lärandet. Innehållet i LLL-utbildningen grundlade ett intresse i PS-gruppen för att fundera över vilka forum för samarbete och diskussion som fanns på Björneboskolan.

En åtgärd från PS-gruppens sida var införandet av tidigare nämnda reflektionsträffar. Reflektionsträffarna innebar att fasta tvärgrupper om cirka 6-8 personer skapades för att olika yrkesgrupper från hela skolan skulle mötas och diskutera aktuella frågor vid cirka tre tillfällen under en termin. Träffarna leddes av mig som utvecklingsledare och planerades av PS-gruppen. En annan åtgärd

³⁸ Efter genomgången kurs organiserade rektor om ledningsarbetet på Björneboskolan. De som gått kursen, de så kallade LLL:arna, blev medlemmar i PS-gruppen, tillsammans med specialpedagogen och mig som utvecklingsledare.

var att kontinuerligt arbeta med att förbättra genomförandet av personalkonferenserna (där all personal på skolan deltog). Personalkonferensen, som genomfördes varje månad, var ett forum där pedagogiska diskussioner initierades och hölls. I PS-gruppen utvärderades varje konferens för att nästa konferens skulle planeras och genomföras på ett bättre sätt, i förhållande till de målsättningar som PS-gruppen hade med varje möte. En övergripande målsättning var att relatera diskussionerna på personalkonferenserna till de utvecklingsområden som PS-gruppen tagit beslut om att skolan skulle arbeta med under året. Det var utvecklingsområden som redan pågick på skolan. Innehållsligt strävade alltså PS-gruppen efter att diskussionerna skulle handla om pågående utvecklingsarbete. I det empiriska materialet finns flera uttalanden från lärarna om att nya projekt ofta påbörjades innan de gamla hunnit bli etablerade eller avslutade, uttalanden som vittnar om en viss frustration. I intervjuerna nämns emellertid att det under året skett en viss förbättring i och med att innehållet i personalkonferenserna följt en uppgjord plan och därmed bidragit till viss kontinuitet för skolans arbete.

PS-gruppens arbete med att hitta former för lärande och skolutveckling på grupp- och organisationsnivå utmanade min förförståelse. Jag frågade mig var ansvaret låg för att se till att förbättringar skedde, var det på individ- eller på organisationsnivå? Tolkningsen i nedanstående citat indikerar ett antingen/eller-tänkande hos mig runt frågan:

Bärs potentialen för handlingen av individen eller av organisationen? Jag har alltid trott på individperspektivet men när jag läser om det inser jag att det kanske bara visar att jag är offer för det självstyrande paradigmet. Visst borde det gå att bygga in bra rutiner, och därmed handlingsmönster, i organisationen. Annars är det ju ingen idé att vi jobbar på organisationen om det ändå i sista ändan hänger på individerna. (Loggbok, 2005-01-30)

Utvecklingsledarfunktionen var en organisatorisk åtgärd för att ”bygga in” stöd för utvecklingsarbetet. Utifrån ett individfokus utgick jag från att mitt individuella ansvar var att utveckla metoder i det arbetet.

Genom deltagandet i aktionsforskningsgruppen kom jag i kontakt med modeller för hur arbetet med att leda lärares lärande skulle kunna gå till. Ohlsson (2002) beskrevs till exempel hur forskaren kunde fungera som en så kallad kritisk reflektör för att utmana de yrkesverksammas perspektiv. Till skillnad från den kritiska vännen är den kritiska reflektören någon som kommer utifrån, företrädesvis en forskare, med möjlighet att granska det som pågår, utifrån nya

perspektiv. En kritisk reflektör, enligt Ohlsson, bör sträva efter att ”precisera och upprätthålla en distinktion mellan forskningens kunskapande å ena sidan och forskarens bidrag till utveckling av en praktisk verksamhet å andra sidan” (s 89). Ohlsson påpekar dock att det vore fel att påstå att det är den kritiska reflektören som ska stå för det teoretiska och lärarna för det praktiska. Båda parter arbetar både med teori och med praktik, men med olika utgångspunkter och med olika avsikter. De yrkesverksamma vill utveckla sin praktik och forskaren vill producera kunskap. Uppgiften för en kritisk reflektör, enligt Ohlsson, är att bidra till att sätta ord på och begreppsliggöra det som görs och därmed stödja praktikerna till en utvidgad förståelse av sin egen praktik (s 96). Frågan för min del var hur ett sådant arbete skulle se ut i praktiken, utifrån mina förutsättningar. Ett annat aktionsforskningsbegrepp visade sig användbart för att vidareutveckla förståelsen och komma till en tillämpning.

Det aktionsforskningsbegrepp som kom till användning var ’inquiry’. På en aktionsforskningskonferens mötte jag som doktorand detta begrepp, som sedan återkom kontinuerligt i mina reflektioner i loggboken. ’Inquiry’-begreppet används främst inom vissa aktionsforskningstraditioner (Heron & Reason, 2001). Det finns ingen entydig översättning till svenska, men ’inquiry’ beskriver den undersökningsprocess som företas när ett aktionsforskningsprojekt iscensätts genom att ställa frågor. ’Inquiry’ beskriver såväl forskarens som praktikerns insats när en verksamhet utforskas. För min del kopplades begreppet till en hermeneutisk förståelse. Utifrån sådana utgångspunkter karakteriserade jag ’inquiry’ som öppenhet för nya erfarenheter, något som kunde åstadkommas med hjälp av ett undrande och frågande förhållningssätt. I loggboken angav jag följande citat ur Kristensson Ugglå (2002) för att förklara hur jag tänkte:

”Liksom hermeneutiken förutsätter demokratin en grundläggande öppenhet, båda har också karaktären av oavslutbar process. Av Gadamer kan man lära att nyckeln till en sådan öppenhet i den hermeneutiska erfarenheten är *frågan*. Inte den fråga som bara fungerar som kunskapskontroll, eller rent av ett angrepp, utan den fråga som verkligen undrar över något (i linje med en förståelse av filosofin som att för-undras).” (Datorlogg, 2004-10-06; citatet är ett utdrag ur Kristensson Ugglå, 2002, s 370-371)

Min tolkning av ’inquiry’, en tolkning med stöd i ovanstående citat, innebar alltså att hermeneutiken togs till hjälp för att åstadkomma en förståelse som passade mitt sätt att förstå utvecklingsledararbetet. Öppenhet och vilja att förstå det som man ännu inte förstått framträder som viktiga dimensioner, enligt denna tolkning. Frågandet har en central plats i processen för att möjliggöra lärande.

Utifrån tolkningen och en föreskriven metod provade jag ett frågande förhållningssätt för att förbättra kommunikationen i en diskussion i AE 7-9:

När diskussionen fortsatte försökte jag använda metoden som beskrevs på aktionsforskningskonferensen i Stroud, där man frågar vidare om det som ngn säger för att få igång ett reflekterande. Genom att be ngn förklara mer om vad som menas, förfina sina utsagor, hjälper man dem att anstränga sig lite mer för att förklara vad de menar. Definitivt en metod som jag behöver träna mer på, men som verkade funka. Jag tyckte att jag fick veta mer om det som sades än annars och frågandet leder dessutom naturligt in på ifrågasättande av personens agerande/undervisande utan att kännas kränkande. Jag har länge tänkt att vi måste våga utmana varandra för att utvecklas men inte vetat hur man ska nå dit, detta är kanske vägen? Börja fråga, det förutsätter också ett väldigt aktivt lyssnande för att kunna ställa frågor. Detta är början till ”inquiry”! (Loggbok, 2004-09-28)

Att som utvecklingsledare arbeta med att ställa genuina frågor och att lyssna uppmärksamt framstod alltså som möjliga tillämpningar, utifrån den tolkning som jag gjort. Målsättningen i arbetet som kritisk reflektor var att bistå lärarna med att begreppsliggöra sin praktik (jmf Ohlsson, 2002), i syfte att utveckla deras förståelse av densamma. För mig innebar en öppenhet inför lärarnas skilda perspektiv det nödvändiga förhållningssätt som jag som utvecklingsledare måste inta, för att kunna stödja lärarna i deras lärandeprocess.

Med den ovan beskrivna förståelsen hade jag utarbetat en idé eller en modell för hur jag som utvecklingsledare skulle kunna stödja lärarnas lärande. Förutom att veta hur jag rent praktiskt skulle ta mig an arbetet, var en annan svårighet att skaffa sig legitimitet som utvecklingsledare. Det var en svårighet som gällde för alla med ledningsfunktioner på skolan. På vilka grunder kunde vissa lärare och andra yrkesverksamma ta sig rätten att leda andra lärares arbete? Det fanns en skepsis bland en del lärare på skolan, huruvida PS-gruppen hade någon viktig funktion att fylla³⁹. Kanske handlade det bara om några lärares specifika intresse för skolfrågor på en övergripande nivå, som de skapade sig utrymme att arbeta med inom PS-gruppens ram? Andra menade att det var högst relevant att några lärare tog på sig ett större ansvar för att se till att utvecklingsarbetet på skolan samordnades och drevs framåt. Ytterligare några menade att tiden skulle få utvisa om det var ett bra sätt att organisera arbetet eller ej. Det problem som jag

39 Som avslutning på en reflektionsträff skrev alla lärare individuellt ner hur de såg på den organisationsförändring som skett på skolan och då också hur de såg på PS-gruppens funktion. Materialet sammanställdes och presenterades av mig på en personalkonferens. Den tolkning som redovisas i texten bygger på detta material (se avsnittet Övrigt material).

såg var att den nya organisationen tycktes orsaka intresseförskjutningar mellan ledningen och lärarna på skolan. Intresset riktades åt olika håll:

Om PS-gruppen fokuserar lärarnas lärande så mycket att verksamheten hamnar i skymundan så kanske det är ett problem i sig. Alla andra lärare har ju förstås verksamheten i fokus. En del av legitimitetsproblematiken kanske ligger i att de andra känner att det är dom och inte verksamheten som är i fokus för PS-gruppen (Loggbok, 2004-08-21)

Ledandet genom formaliserade ledningsfunktioner innebar en maktförskjutning som gjorde att de lärare som blev utsedda till formella ledare fick tolkningsföreträde. Det innebar att deras fokus fick större genomslagskraft, såsom jag tolkade situationen. Intresset för lärarnas lärande fick därmed större genomslag än intresset för utvecklingsarbete i klassrummen. Detta upplevde jag som ett problem.

Liksom i arbetet med IUP, eftersträvade jag i arbetet med ledning av lärande att komma ifrån problematiken med vem som borde ha tolkningsföreträde i sakfrågan. Det utgick från en övertygelse om att det skulle vara möjligt att åstadkomma utveckling med hjälp av de olika perspektiv som lärarna hade, om de fick mötas:

Jag tror på kraften i ett kollektiv där grundvärderingarna stämmer överens. Däremot tror jag inte att ett kollektiv kan bli helt enat. Konflikten är grogrund för utveckling – därav stor respekt för allas olikheter (under förutsättning att grundvärderingarna stämmer överens). (Loggbok, 2004-08-17)

Tolkningen av det 'inquiry'-inspirerade arbetssättet, där genuint ställda frågor skulle öppna för ny förståelse, kunde användas i detta sammanhang. Kollektivt lärande, med hjälp av frågandet och en vilja att öppna för nya erfarenheter, skulle leda till utveckling. Därmed behövde inte ledandet implicera att något särskilt lärande eller någon särskild utveckling önskades. Ledandet skulle syfta till att organisera möten mellan lärarna för att skapa förutsättningar för lärande. De kollektiva diskussionerna skulle leda till ett överenskommet förbättringsarbete. Utifrån en sådan förståelse var jag kritisk mot PS-gruppen och rektorn. I mina ögon ägnades för stor kraft åt att "driva" utvecklingsarbetet i den riktning som skolan var ålagd. Det bidrog till att reflektioner över, exempelvis om förutsättningarna för lärande var de bästa, uteblev. Vid ett tillfälle konfronterades rektorn med en nedskrivna frågeställning från en av lärarna. Frågeställningen handlade om ifall ledningen på skolan hade kraft att stå emot tryck utifrån (som

att alla skulle arbeta med IUP). Rektorn omformulerade frågeställningen till: ”Hur tar vi emot det som kommer utifrån?” (Loggbok, 2005-01-24). Min tolkning var att det var viktigare för henne att få lärarna att ta sig an IUP-arbetet, än att fundera över värdet av införandet. Mer övergripande reflektioner över de uppdrag som skolan ålades, var en dimension i ledningsarbetet som jag som utvecklingsledare efterfrågade⁴⁰:

Om man tar arbetet med IUP som exempel. PS funderar över: Hur ska vi få alla att bli positiva till detta arbetssätt? Istället skulle man kunna fråga sig: Vilka vinster och vilka försämringar skulle arbetet kunna leda till? Vilken ställning tar vi till det? (Loggbok, 2004-08-21)

Som utvecklingsledare utgick jag från att det inte skulle vara möjligt att uppnå någon enhetlig lösning som alla kunde vara överens om. Delaktigheten i flera gemenskaper hade gett mig erfarenheter av att olika perspektiv kunde äga sin giltighet utgående från de förutsättningar som rådde i varje specifik grupp. I min tolkning omskapades alltså problematiken i ledningsarbetet från att handla om hur ett perspektiv skulle kunna införas överallt till att gälla hur utrymme skulle kunna skapas för alla att komma till tals i aktuella frågor.

Förändrad strategi i ledningsarbetet

Vid läsning av PS-gruppens protokoll framträder en förändring i form av en ny inriktning för utvecklingsarbetet på skolan under året. I början av året dokumenterades i ett PS-protokoll att skolans utvecklingsarbete skulle fokusera dokumentation, och mer specifikt IUP-arbetet, som ett av fyra huvudområden⁴¹. I utvärderingsprotokoll från PS-gruppen i slutet av året nämndes dock inte dokumentation och IUP som utvecklingsarbete. Däremot beskrevs arbetslagsutveckling ha varit ett framträdande utvecklingsområde som skolan arbetat med under året. I analysen framkommer vissa förklaringar till hur denna förändring, det vill säga från IUP-arbete till arbetslagsutveckling, uppkommit. Dessa förklaringar ska redovisas i det följande.

⁴⁰ Tolkat utifrån Ricoeurs teori om politiskt språk, efterfrågas vad som kan beskrivas som en värderingsnivå (jmf avsnittet Kommunikationsgemenskaper samt den avslutande tolkningen i den tredje forskningsberättelsen). Det är ledningens uppgift, menar jag som utvecklingsledare, att ifrågasätta om de uppdrag som åläggs skolan verkligen är vägen till ”det goda livet”.

⁴¹ Dessa fyra utvecklingsområden, nämligen Freinetpedagogik, organisationsutveckling, dokumentation/IUP samt en diskussion om skolans uppdrag, beskrivs utförligt i kapitlet Villkor för praktiken.

I PS-gruppen skulle fortsatt utvecklingsarbete inför kommande termin planeras på ett PS-möte i december under det studerade året. På mötet framfördes två modeller för hur arbetet borde se ut. Den ena modellen argumenterade rektorn och jag som utvecklingsledare för⁴² och den andra modellen var lärarnas och specialpedagogens förslag.

Rektorn och jag framförde arbetslagsutveckling som en viktig aspekt i skolans utvecklingsarbete. Rektorn hade, som tidigare nämnts, sedan tidigare inspirerats av arbetssätt där lärande genom kollektiv reflektion framhålls som grundläggande för utvecklingsarbete. Förståelsen och intresset för bådadas vår del rörde alltså hur arbetslagen skulle kunna bli grunden i utvecklingsarbetet på skolan. Ledningsarbetet skulle syfta till att åstadkomma dialog och kommunikation mellan lärarna för att stödja lärande. Ett kontinuerligt utvecklingsarbete borde bedrivas inom arbetslaget, såsom vi såg det, och därför ville vi att arbetslagsutveckling kom på agendan i planerandet av utvecklingsarbetet. Att fokusera arbetslagsutveckling innebar exempelvis att olika metoder för sådant utvecklingsarbete skulle introduceras, såsom i detta fall kollegahandledning⁴³.

Lärarna och specialpedagogen ville fortsätta att utveckla arbetet med IUP. Det fördes en lång diskussion på mötet i vilken denna inriktning framgick; utvecklingsarbetet med IUP måste fortsätta, frågan var bara hur. Lärarna konstaterade att i de lägre årskurserna var lärarna inte lika splittrade som lärarna i de högre årskurserna, där man måste undervisa flera klasser i sitt ämne. Det gav bättre möjlighet för lärarna i AE f-3 och AE 4-6 att se till hela verksamheten i sina klasser och dessutom slapp de den press som det ensamma ämnesläraryskapet medförde. Det var förutsättningar som gjorde det enklare för de lägre årskursernas lärare att arbeta med IUP. Anja (lärare i AE f-3) påpekade att man kanske måste formulera målen i utvecklingsplanen olika i olika åldersgrupper. För de små barnen var det väsentligt att man skrev in konkreta mål, menade

⁴² Rektorn och jag diskuterade ofta med varandra, flera gånger i veckan både i formella och informella möten, om hur vi skulle agera som ledare för skolutvecklingsarbetet. Som utvecklingsledare var min uppgift att stödja rektorn i hennes ledningsuppdrag. Vi hade ofta liknande idéer om vad som borde göras och vi tog stöd i samarbetet.

⁴³ Kollegahandledning (Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal, 1997) är en metod för lärare i grupp att stödja varandra genom att utmana varandras förståelse. Utifrån problem i vardagen ställer lärarna frågor som syftar till att få den som äger problemet att se situationen på nya sätt. I mitt arbete på universitetet hade jag undervisat om metoden och den var också del av innehållet i LLL-kursen. Det var alltså en metod som flertalet i PS-gruppen var väl bekanta med.

hon, för att barnen skulle kunna vara delaktiga. På hennes utvecklingssamtal hade eleverna varit delaktiga. Det visade, menade Anja, att barnen till och med i den åldern kunde diskutera utifrån sina behov. Erika (lärare i AE 4-6 som också arbetade som betygssättande lärare i AE 7-9:s klasser) påpekade att i arbetet med de äldre eleverna uppstod en frustration, om inte formuleringarna i utvecklingsplanen relaterades till styrdokumentens målformuleringar. Specialpedagogen förde fram att det var väsentligt att alla lärare på skolan, även de som arbetade med de yngsta eleverna, såg sin del i skolans bedömningsarbete.

Diskussionen landade i att det redan långt drivna utvecklingsarbetet med IUP borde kopplas ihop med utvecklingsarbete gällande bedömning och betyg. Det var utvecklingsarbete som aktualiserats i och med att skolverksinspektionen⁴⁴ riktat kritik mot Björneboskolan på den punkten. En viktig fråga, som både rörde IUP-arbetet och bedömningsarbetet, var om barnens behov eller läroplanens kunskapsmål skulle få styra målformulerandet i utvecklingsplanerna. Sådant borde vårens utvecklingsarbete handla om, enligt lärarna och specialpedagogen.

Efter detta möte, som alltså syftade till att planera fortsatt utvecklingsarbete på skolan, skrev jag som PS-gruppens sekreterare, ett protokoll där diskussionen delvis återgavs och besluten redogjordes för. I återgivandet av de olika argument som lagts fram om vad som borde göras, hade alltså jag som utvecklingsledare tolkningsföreträdare via dokumentationen. I protokollet beskrevs utvecklingsarbetet med IUP och även utvecklingsarbete gällande bedömningsarbetet som förbättringsområden, som lärarna framöver skulle komma att arbeta med. Dock sammanfattades diskussionen med att det viktigaste var *hur* utvecklingsarbetet skulle gå till, nämligen i form av arbetslagsutveckling:

Planering av vårens utvecklingsarbete i stora drag

Utifrån den beskrivna diskussionen blev vår vision om utvecklingsarbetet framöver en bild. I grunden handlar det om att komma överens om **hur vi vill organisera oss** för att kunna göra ett så bra arbete som möjligt.

1. Arbetsmiljöfrågor
2. Vad är meningen med arbetslagsarbete?
3. Metoder för arbetslagsutveckling

(Utdrag ur protokoll från PS-möte, 2004-12-02)

⁴⁴ Skolverkets rapport finns med i det empiriska materialet (se avsnittet Det empiriska materialet).

Den linje som jag som utvecklingsledare samt rektorn drev fick alltså störst genomslag i protokollet, genom att arbetslagsutveckling framställdes som övergripande utvecklingsarbete inför vårterminen.

I februari 2005, på två studiedagar för all personal på Björneboskolan, introducerades kollegahandledning, som en metod för arbetslagsutveckling, på initiativ av PS-gruppen. Anja (lärare i AE f-3) och jag som utvecklingsledare introducerade en övning i kollegahandledning som genomfördes i varje arbetsenhet. I utvärderingar, som lämnades in individuellt av alla lärare efter studiedagarna, framgick att i stort sett alla tyckte att metoden varit givande och utgjorde ett arbetssätt som skulle kunna användas i arbetet framöver.

Inför PS-mötet i mars hade rektorn och jag träffats och diskuterat idéer om hur arbetet skulle fortskrida. På mötet framförde vi utifrån diskussionen nya planer för hur arbetet med arbetslagsutveckling skulle stödjas. Men lärarna i PS-gruppen motsatte sig förslagen med motiveringen att de hellre ville att pågående utvecklingsarbeten, framför allt IUP-arbetet, skulle fokuseras. I maj, när en intern utvärdering och tillbakablick på arbetet i PS-gruppen genomfördes, stod det senare i protokollet att arbetslagsutveckling varit ett av årets skolutvecklingsområden. Däremot nämndes inte dokumentation och IUP. Återigen var det min tolkning som utvecklingsledare som fick genomslag i form av officiellt dokument.

Den förändring som här beskrivits var alltså en tydlig ändring av inriktningen på utvecklingsarbetet, om utgångspunkt tas i vad som står i officiella dokument på skolan. Om däremot praktiken studeras noggrannare tycks förändringen inte ha varit lika tydlig och genomgripande. Beroende på vilket perspektiv som tas som utgångspunkt för att beskriva händelseförloppet, kommer alltså förändringsarbete att ta olika gestalt. För mig som utvecklingsledare och för rektorn tycks fokus i utvecklingsarbetet ha förändrats under året, men för lärarna och specialpedagogen kvarstod IUP-arbetet som det viktigaste utvecklingsområdet.

Avslutande tolkning: Att vara ansvarig, räcker det?

I berättelsen hittills har fokus varit att framställa de händelser och reflektioner som visar sig empiriskt, på ett sådant sätt att utvecklingsledarens förståelse, tolkningar och handlande framstår som rimliga, och att berättelsen därmed fram-

står som trovärdig. I det följande ska intentioner och konsekvenser av utvecklingsledarens handlande analyseras ur ett pedagogiskt perspektiv med hjälp av Ricoeurs begrepp om praktiskt förnuft samt narrativ identitet och mimesis, för att åstadkomma en kritisk blick på de händelseförlopp som blivit beskrivna.

Att ta ansvar för sina handlingar relaterar både till frihet och till styrning, menar Ricoeur (1993) när han beskriver hur det praktiska förnuftet verkar (s 198). Båda dessa dimensioner har betydelse för på vilket sätt handlingar framstår som meningsfulla för människor, och det meningsfulla är vad människor agerar utifrån. I det fall som studeras här ställs styrning, i form av vad som åläggs skolan, och frihet, i form av olika idéer om genomförandet, i relation till vissa specifika skolutvecklingsfrågor och till utvecklingsledarens arbete, genom beskrivningar av vad som har betydelse för utvecklingsledaren när hon formar en förståelse för sitt nya arbete. Ricoeur beskriver det ansvariga subjektet som ”ett subjekt som anser sig kapabelt att utföra vad det samtidigt tror att det bör göra” (s 191). Utvecklingsledarens ansvarighet ska därmed ses i ljuset av de uppgifter hon menar sig ha på Björneboskolan, utifrån den styrning och frihet som finns där. De hermeneutiska kriterier som jag använder i denna analys är därför dels *vad* hon själv menar att hon som utvecklingsledare bör göra och dels *hur*, det vill säga på vilket sätt hon menar att det bör göras.

Vad framstår alltså för utvecklingsledaren som hennes uppgift? Vad som framträder är att utvecklingsledaren intresserar sig för de andra lärarnas synsätt och menar att det ligger i hennes arbetsuppgift att möjliggöra eventuella perspektivskiften eller lärande bland lärarna. Forskningsberättelsen handlar om en tolkningsprocess hos utvecklingsledaren, genom vilken hennes förståelse för hur hon bör stödja detta lärande, förändras, knutet till de erfarenheter hon får under året. Här är det alltså Ricoeurs mimesisbegrepp i tre steg som kommer till användning för att analysera och beskriva förändringen. Inledningsvis försöker utvecklingsledaren styra lärarnas lärande, exempelvis när de möts för att diskutera arbetet med IUP, genom att föreslå frågor som lärarna ska diskutera. Efterhand blir hon varse att den syn hon har på IUP, inte nödvändigtvis är den enda ”rätta”. I mötet med andra teoretiska perspektiv och med andra lärares kritiska inställning, uppstår en osäkerhet om hur hon ska handla. Hon utvecklar en misstänksamhet mot ledningens, och därmed också sina egna, ambitioner att styra de andra lärarnas lärande i en viss riktning. Det grundas i att hon får en insikt om att lärarna själva besitter den kompetens som krävs för att ta beslut om hur arbetet ska utföras och utvecklas. Uppgiften för ledningen bör istället, menar

hon, vara att stödja lärarnas kommunikation och beslutsfattande. Det kan ske genom att skapa diskussionsforum och en organisation som stödjer det kommunikativa arbetet och också genom att utveckla lärarnas kommunikativa förmåga. Utvecklingsledarens agerande i PS-gruppen, när hon utifrån denna nya synvinkel, förordar att ledningen ska arbeta för arbetslagsutveckling, tolkas här som ett utslag av hennes nya förståelse. Hon försöker få de andra i ledningsgruppen att släppa frågan om hur IUP-arbetet ska bedrivas, för att istället få dem att intressera sig för hur de ska kunna stödja lärarnas kommunikation sinsemellan i arbetslagen. Vad som visar sig, i relation till de hermeneutiska kriterierna för ansvarighet som beskrivits ovan, är alltså att utvecklingsledaren agerar i enlighet med, vad hon tror är det ”rätta” vid olika tidpunkter. Med det perspektiv om kritiskt förnuft som Ricoeur lyfter fram, kan därmed utvecklingsledarens handlande tolkas som ansvarigt.

Vad får detta ansvariga handlande för konsekvenser, i det pedagogiska sammanhang, där det tar sig uttryck? Ett sätt att närma sig frågan är att se vilka konsekvenserna blir ur andras perspektiv än utvecklingsledarens. I PS-gruppen, exempelvis, tas beslut om att följa upp och stödja IUP-arbetet på skolan i inledningen av året. Det leder bland annat till att medlemmarna i gruppen ålägger sig själva att hålla intresset för och utvecklingen av arbetssättet med IUP levande i respektive arbetslag. Att utvecklingsledaren väljer att i allt högre grad ”ignorera” det arbete som pågår, samt att inte intervensera utifrån sin kunskap om IUP, kan ur PS-gruppens perspektiv, det vill säga ett ledningsperspektiv, betraktas som ett oansvarigt handlande. Ur de andra lärarnas perspektiv, kan utvecklingsledarens agerande också förstås som ett icke-ansvarstagande. När utvecklingsledaren väljer att inte agera, i förhållande till IUP-arbetet, får det som konsekvens att ansvaret lämnas till lärarna själva för hur arbetet ska utföras, och de får därmed inte det stöd från utvecklingsledaren, som sannolikt förväntas från den som är satt att leda utvecklingsarbetet. Att utvecklingsledaren frångår ett ”styrnings-tänkande” kring hur hon, och resten av ledningen på skolan, bör agera i förhållande till lärarnas lärande, det vill säga att hon inte längre vill styra lärarna mot ett visst sätt att arbeta med IUP, kan alltså betraktas som att utvecklingsledaren släpper ledningen av utvecklingsarbetet med IUP.

För att återgå till utvecklingsledaren har analysen ovan visat att hennes syften med att ”släppa” IUP-arbetet är att lärarnas röster ska stärkas. Hennes fokus är att förbättra kommunikations- och lärandemiljön för lärarna, vilket styr utvecklingsledarens agerande exempelvis i PS-gruppsarbetet. Hennes agerande

får emellertid som konsekvens att just sådana skolutvecklingsfrågor som de flesta av lärarna inte finner intressanta, det vill säga frågor om lärares lärande, blir aktualiserade som skolutvecklingsfrågor på hela skolan, exempelvis genom rektorns och utvecklingsledarens fokus på arbetslagsutveckling som skrivs in i PS-protokollet. Att det finns en skillnad mellan ledningens och lärarnas intresse när det gäller skolutvecklingsfrågor är ett faktum som utvecklingsledaren i sitt arbete uppmärksammat och också bekymrar sig för. Hon påpekar i sin loggbok att det intresse för lärarnas lärande som ledningen på skolan har, inte är ett innehåll som alla lärare finner intressant. Bakgrunden är då att ledningens intresse handlar om ett, som utvecklingsledaren beskriver, specifikt lärande, det vill säga i det närmaste en form av ”manipulation” av lärarnas synsätt. Just en sådan inställning gentemot lärarna från ledningens sida vill utvecklingsledaren komma ifrån, genom att förorda arbetslagsutveckling. När hon agerar i ledningsgruppen för att öka fokus på arbetslagsutveckling, riskerar hon emellertid att förstärka den klyfta mellan ledningens och lärarnas intresse i skolutvecklingsfrågor, som finns. Skillnaden mellan att förorda fokus på lärares lärande för att åstadkomma ett visst perspektivskifte, eller att förorda arbetslagsutveckling för att stärka lärarnas röster framgår knappast i praktiken, utan är en skillnad som synliggörs i analysen. För de andra lärarna på skolan framstår alltså troligen utvecklingsledarens agerande, som ett tecken på att hennes intresse för skolutvecklingsfrågor har förändrats, och att hon därmed införlivat ett ledningsperspektiv, som lärarna inte anser har något värde för deras praktik.

De konsekvenser av utvecklingsledarens agerande som här lyfts fram, är inte synliga för utvecklingsledaren i det arbete som då pågår. Det är andra insikter och erfarenheter som skapar den förståelse, utifrån vilken hon agerar. Frågan är vad som driver henne att omvandla sin förståelse för IUP-arbetet? Varför fortsätter hon inte att driva arbetet såsom hon, tillsammans med PS-gruppen, kommer överens om att de ska, i början av året? Möjliga svar på dessa frågor synliggörs i forskningsberättelsen, genom att hennes situation beskrivs. För utvecklingsledarens del är situationen ny, i och med att hennes arbete är en del av den organisationsförändring som pågår på skolan. Arbetsuppgifterna definieras inte, i form av exempelvis en arbetsbeskrivning, eftersom idén är att utvecklingsledaren själv bör utforma utvecklingsledararbetet, grundat i aktionsforskning. Vad som sker när arbetssituationen förändras för henne, och som tycks vara betydelsefullt i förhållande till hur hon förändrar sin förståelse för IUP, är att hon kommer i kontakt med ett flertal, för henne, nya sätt att förhålla sig till och tala om IUP. Situationen tvingar henne att ta ställning. Vad som står

på spel är både hur IUP ska betraktas och hanteras, och också hur ledningsarbetet ska bedrivas. För att förklara utvecklingsledarens tolkningsprocess, görs en jämförelse med Ricoeurs (1992) beskrivning av hur en narrativ och etisk identitet skapas (se avsnittet Det narrativa och mimesis). En viktig aspekt i tolkningsprocesser, som rör det liv man lever, är, enligt Ricoeur, att berättelsen om de egna handlingarna, syftar till att framställa sig själv som trovärdig. Utifrån ett sådant perspektiv kan utvecklingsledarens tolkningar och handlande, tolkas som försök att framställa sig själv som trovärdig i alla de sammanhang, där hon ingår. Att fokusera en ”ny” ledningsstrategi, blir en lösning på problemet att lärarna förhåller sig på olika sätt till IUP-arbetet, och att utvecklingsledaren vill vara trovärdig, och därmed ansvarig i förhållande till alla yrkesverksamma på skolan.

När nu utvecklingsledarens drivkrafter på detta sätt förklarats, med stöd i Ricoeurs utgångspunkter, är det dags att återgå till det pedagogiska sammanhanget. Vilka pedagogiska argument används för att upprätta utvecklingsledararbetet på det sätt som här beskrivits, och som får de konsekvenser som analysen synliggör? Det argument som rektorn använder, är att det behövs stöd i det pedagogiska ledarskapet på skolan. Rektorn har svårt att räcka till för alla arbetsuppgifter som åläggs henne, och hon ser en möjlighet att förbättra och intensifiera det pedagogiska ledarskapet genom att, bland annat, anställa en utvecklingsledare. Det finns dock inga tydliga förebilder, eller modeller, för hur ett utvecklingsledararbete ska gestaltas. Utvecklingsledaren och rektorn tar fasta på utvecklingsledarens tillhörighet till aktionsforskning, och sätter sin tillit till att hennes aktionsforskningskunskaper ska ge kunskap och handgrepp för arbetet som utvecklingsledare. Aktionsforskning representerar dessutom ett tänkande som rektorn sedan tidigare arbetat utifrån, när hon till exempel arbetat med de så kallade PEEL/PLAN-arbetsätten. Den kunskap, med relevans för utvecklingsledaruppdraget, som utvecklingsledaren reflekterar över från de aktionsforsknings-sammanhang där hon ingår, handlar främst om processfrågor, till exempel hur lärares lärande kan stödjas genom organisering och hur en forskare kan utmana förgivettaganden genom frågor. I förhållande till ett pedagogiskt innehåll, som exempelvis IUP i relation till lärande och undervisning, tas däremot inget samlat grepp från ledningshåll. Utvecklingsledaren fokuserar med andra ord på processfrågor och inte på pedagogiska innehållsfrågor. Det kan tolkas som en konsekvens av att hennes situation skapas såsom den gör, vilket har att göra med att den styrning som finns, det vill säga rektorns ledning, signalerar att intresset för processfrågorna är rätt väg att gå. Kanske bidrar det

faktum att inte pedagogiska innehållsfrågor ges utrymme på skolan, till att den klyfta, mellan ledningens och lärarnas intresse i skolutvecklingsfrågor som tidigare nämnts, vidgas. Frågan är om lärarnas behov av stöd bättre hade tillfredsställts utifrån ett pedagogiskt innehållsledarskap? Vad utvecklingsledaruppdraget relateras till, visar sig alltså ha betydelse för vilket pedagogiskt ledarskap, som utvecklas på skolan.

I förhållande till styrning kan utvecklingsledarens arbete ställas i relation till det övergripande syfte som anges ligga bakom de flesta ansträngningar inom skolutvecklingsområdet, nämligen att åstadkomma förändring av det så kallade "inre arbetet" i skolan. Berättelsen om utvecklingsledaren visar, att hennes agerande, trots att det kan bedömas som ansvarigt, i detta fall tycks bidra till att förstärka en klyfta mellan det egna och lärarnas intresse i skolutvecklingsfrågor, vilket här förklaras med att hon driver processfrågor medan de innehållsliga frågorna lämnas därhän. Hon lyckas inte heller nå fram till lärarna med hur hon menar att arbetet med arbetslagsutveckling ska fungera som stöd för deras utvecklingsarbete i klassrumspraktiken. Det tycks alltså förekomma tolkningsprocesser i detta fall som skapar förståelse, som splittrar de yrkesverksamma. Tolkningsprocesserna styrs, vilket redogjorts för ovan, av det sammanhang och de situationer som de yrkesverksamma är del av. Människor baserar sina tolkningar och sitt handlande på de erfarenheter de har och får, enligt ett hermeneutiskt perspektiv, och den förståelse som upprättas, måste därmed ställas i relation till just vilka möjligheter som står till buds för tolkning, i form av den praktik som de yrkesverksamma ingår i. För utvecklingsledaren står exempelvis processfrågor ständigt i fokus genom de kommunikationsgemenskaper hon ingår i. För lärarna är klassrumspraktiken den centrala plats, som styr vilka tolkningsprocesser som blir möjliga och på Björneboskolan är IUP-arbetet en viktig del av det arbetet. För de lärare som väljer att involvera sig i skolans ledningsarbete, till exempel lärarna i PS-gruppen, uppstår nya praktiker, såsom PS-gruppsmöten, där ytterligare andra tolkningsprocesser möjliggörs. I förhållande till ambitionen att förändra det inre arbetet i skolan är frågan hur alla dessa nya praktiker ska utformas och relateras till varandra. Frågan är också vilken funktion de nya yrkesrollerna, som exempelvis utvecklingsledaren och specialpedagogen, bör ha, för att bidra till att förutsättningarna för lärarna att utveckla arbetet i klassrummen, ska gynnas.

FORSKNINGSBERÄTTELSE 2:

UTVECKLINGSARBETE NÄR EN REFORM MÖTER OLIKA ARBETSLAG

På Björneboskolan introducerades reformen IUP under läsåret 2002/2003. Redan 2001 hade kommunen skrivit in i sin kommunala arbetsplan att alla eleverna i kommunen skulle ha en Individuell utvecklingsplan. Under året 2003 antogs Björneboskolan som en av 20 skolor i landet till att delta i en nationell pilotverksamhet som genomfördes på uppdrag av Skolverket och under ledning av Myndigheten för Skolutveckling (MSU). Det arbetet bestod av eget utvecklingsarbete på skolorna handlett och inspirerat av MSU. Lärare på skolan fick åka på träffar med de andra skolorna i projektet för att utbyta erfarenheter och idéer. På skolan skulle lärarna skriva tre rapporter som senare, tillsammans med de andra skolornas rapporter, låg till grund för en analys från myndigheten som publicerades i en projektrapport (Myndigheten för Skolutveckling, 2003). Detta arbete utgjorde en bakgrund mot vilken utvecklingsarbetet fortsatte under det studerade året. Dessa förutsättningar bidrog till att IUP-arbetet var ett givet utvecklingsområde på Björneboskolan, något som måste hanteras av lärare och ledning, oavsett vad man tyckte om det. I föreliggande kapitel beskrivs hur utvecklingsarbetet kom att gestalta sig i två arbetslag på skolan, nämligen i AE f-3 och AE 7-9.

IUP-arbete i AE f-3; konstruktivt utvecklande av nya arbetsformer

I intervjuerna med lärarna i AE f-3 året efter att arbetet blivit genomfört, beskrev lärarna i första hand hur IUP påverkat arbetet i klassrummen. IUP-reformen ifrågasattes inte, utan konsekvenserna av utvecklingsarbetet lyftes fram i berättandet. Lärarna ville förklara för mig som forskare på vilket sätt IUP-arbetet haft betydelse för verksamheten. De menade bland annat att den dokumentation som förekommit blivit ett verktyg för att förbättra kommunikationen, i och med att saker och ting måste skrivas ner på ett mer systematiskt sätt. En annan positiv effekt var att dokumenterandet ledde till att problem strukturerades upp, vilket

underlättade och ledde till förbättringar i arbetet. Jag tolkade inställningen hos lärarna som pragmatisk och i huvudsak positiv. Frågan, som i det följande ska besvaras, är hur det kommer sig att en sådan inställning och förståelse framträdde just i detta arbetslag.

Fokus på det egna samarbetet och elevers individuella kunskapsutveckling

I AE f-3 fanns en vana vid att samarbeta och det var också något som framstod som viktigt för alla i arbetslaget, enligt deras intervjuutsagor. Inom arbetsenheten f-3:s ram bedrevs tre integrerade verksamheter: skola för årskurserna 1-3, förskoleklassverksamhet och fritidshemsverksamhet. Följaktligen arbetade tre olika professioner i arbetslaget, nämligen lärare, förskollärare samt fritidspedagoger. Att arbeta tillsammans som ett arbetslag med gemensamt ansvar för elever och verksamheter hade varit en kamp för gruppen under många år, i stort sett sedan skolan startade. Det hade funnits många olika viljor om hur samarbetet borde gestalta sig och stridigheter hade också orsakats av att olika förutsättningar rådde i form av olika avtal för professionerna. I arbetsenheten arbetade pedagogerna ganska ofta tillsammans i de olika verksamheterna och delade därmed praktik. I arbetslagets diskussioner uttalades ofta en ambition att ta ett samlat grepp om utvecklingen av arbetet och inriktningen mot att förbättra formerna för samarbete var alltid närvarande, när utvecklingsarbete stod på agendan⁴⁵.

I arbetslaget fanns några erfarna lärare vars synpunkter och frågeställningar tycktes dominera diskussioner och arbete i gruppen⁴⁶. Under det studerade året arbetade tre lärare i arbetslaget (Anja, Bodil och Annelie), två förskollärare (Birgit och Frida) och fem fritidspedagoger (Gunnel, Görel, Fanny, Fredrik och Gustav). Fem av dessa pedagoger hade kort arbetslivserfarenhet och fyra var nyanställda på skolan. Situationen med ett flertal nyanställda och oerfarna pedagoger tvingade arbetsenheten att lägga mycket tid på att introducera och

⁴⁵ På AE-möten arbetade gruppen exempelvis med att sätta upp gemensamma mål för arbetet som skulle bedrivas inom arbetsenhetens ram för att åstadkomma större enhetlighet. I både intervjun med lärarna och i intervjun med fritidspedagogerna förklarade de yrkesverksamma att samarbetet förbättrats under året. Genom att lyssna på inspelade möten fick jag en känsla av att diskussionerna fördes i en anda av att vilja skapa trygghet, både för elevernas del men också för lärarna själva.

⁴⁶ Det visar sig på möten där dessa lärares frågeställningar strukturerar innehållet i diskussionerna, men också vid intervjuerna där samma frågeställningar och diskussioner återkommer. Det är då inte bara dessa lärare som lyfter frågorna utan även de andra.

integrera de nyanställda i såväl arbetet på skolan som i arbetsenheten i början på läsåret⁴⁷. Anja, Bodil och Birgit hade arbetat på skolan i stort sett sedan den startade och de var aktiva i skolans ledningsgrupper. Bodil satt i Ledningsgruppen och de andra två i den Pedagogiska samordningsgruppen. Dessa var de lärare som verkade ha stort inflytande över arbetet i arbetsenheten och roll och funktion som AE-ledare och PS-representanter påverkade måhända denna status.

Något som också hade betydelse för arbetslaget var den pedagogiska plattform som skolans arbete utgick från. Freinetpedagogiken hade funnits med sedan skolan startade 1993. Lärarna som varit med sedan dess hade i olika perioder arbetat med utvecklingsprojekt för att få arbetet att överensstämja med de idéer som Freinetpedagogiken bygger på. Det hade både bedrivits som gemensamma och individuella projekt. Visst arbete på skolan formades med stöd i Freinetpedagogiken. En sådan arbetsform var Eget arbete (EA). EA beskrivs i en broschyr om skolans arbete på följande sätt:

Då eleverna har eget arbete på schemat har de möjlighet att forska. De väljer arbetsområde med utgångspunkt från sina egna frågor och funderingar. Eleverna arbetar enskilt eller i grupp och planerar själva sin forskning och hur länge den ska fortgå. För att finna svar på sina frågor kan de använda en rad olika arbetssätt. Barnen lär sig på detta sätt att själva söka kunskap. Förhoppningsvis får de också inblick i att kunskap ständigt förändras och att vissa frågor ibland saknar ett bestämt svar. Eleverna redovisar sina forskningar för varandra. (Utdrag ur ”Detta är Björneboskolan”, 1994)

Beskrivningen av arbetssättet visar att arbetet på Björneboskolan kan kopplas till idéer i en progressivistisk tradition⁴⁸. En grundidé i en sådan tradition är att individens kunskapsutveckling är viktigare än innehållet i undervisningen. Det är barnens förmågor som ska utvecklas. Fler möjliga förklaringar kan anges till varför just den individuella kunskapsutvecklingen stod i centrum för lärarna i AE f-3. De tre erfarna lärarna utbildades under samma period, i slutet av 1980-talet och början på 1990-talet, till tidigarelärare respektive förskollärare. I klasslärar/folkskollärar- och förskoletradition har den progressivistiska traditionen haft sitt starkaste fäste. Under den tidsperiod när lärarna på Björneboskolan ut-

⁴⁷ Det kan utläsas i protokoll från AE-möten. Som utvecklingsledare blev jag också informerad om situationen inför planerandet av den första arbetsveckan på läsåret.

⁴⁸ Vilken betydelse en sådan tradition har och har haft för utvecklingen av det pedagogiska arbetet i svensk skola redogörs för i inledningen till *Individ, skola och samhälle* (Dewey, 1980).

bildades förespråkades individualiserad undervisningsform på de lärarutbildningar där lärarna utbildades⁴⁹. Det var därefter ett arbetssätt som lärarna på Björneboskolan tillsammans med eleverna lade mycket tid på att utveckla under hela 1990-talet. Bland annat upprättades Individuella studieplaner som innebar att läraren, tillsammans med eleven eller mindre grupper av elever, planerade arbetet som eleverna skulle ägna sig åt under EA-lektionerna. Målet var att eleverna skulle bli så pass medvetna om sin egen förmåga och sina behov att de på egen hand skulle kunna driva sin lärprocess.

IUP:s inträde i arbetslagets arbete och kommunikation

I intervjuerna pratade lärarna i AE f-3 om arbetet med IUP på ett sätt som framstod som samstämmigt för mig. Det verkade som om lärarna pratat en hel del om arbetet redan tidigare. Ett viktigt forum för gruppens diskussioner som nämndes var arbetsenhetens Pedagogiska Möte (PM)⁵⁰. Det var ett nytt mötesforum i arbetsenheten som infördes i början av det studerade året. Avsikten var att bidra till att förutsättningarna för samarbete i gruppen förbättrades. I intervjuerna omnämns PM-mötet av både lärare och fritidspedagoger som en viktig anledning till att samarbetet förbättrades under året. Eftersom mötet förlades till eftermiddags-/kvällstid kunde alla pedagoger delta utan att bli avbrutna av någon barnverksamhet. Det skapade möjligheter att lyssna bättre på varandra och diskutera i lugn och ro. Forumet skapade därmed bättre förutsättningar för arbetsenheten att diskutera hur arbetet med IUP skulle hanteras. I de möten som försiggick menar lärarna att öppenhet inför varandras åsikter fanns. En förklaring till att arbetslaget i intervjuerna gav intryck av att ha genompratade och gemensamma strategier för arbetet med IUP, kan alltså vara att förutsättningarna för gemenskapens kommunikation förbättrades. Att få mer tid till diskussion samt bättre möjligheter att lyssna på varandra torde leda till liknande berättelser på kollektiv nivå för det som behandlats i gruppens diskussioner. Det betydde inte att arbetet i klassrummen utfördes på samma vis. Lärarna gav beskrivningar av skiftande arbetsformer och innehåll. Ändå var ett tecken på en kollektiv förståelse, att lärarna kunde berättade både om den egna men också andra lärares praktik, när de talade om utförandet av IUP-arbetet.

⁴⁹ Även jag utbildades under samma period och på samma lärosäte. Det var genom gemensamma lärarutbildare som vi kom i kontakt med varandra och bildade en Freinetgrupp, innan skolan startades.

⁵⁰ PM-möten genomfördes var fjärde vecka i AE f-3 istället för ett vanligt AE-möte. Protokoll och inspelningar från PM ingår i det empiriska materialet (se avsnittet Det empiriska materialet).

De erfarna lärarna på Björneboskolan hade en särskild förförståelse för dokumentationsarbete. Före IUP hade det, vilket tidigare nämnts, nämligen funnits en form för dokumentation, som uppkommit som ett stöd i arbetet med elevernas individuella kunskapsutveckling. Det var ett arbetssätt där lärarna tillsammans med eleverna kontinuerligt planerat och dokumenterat det individuella arbete som eleven skulle genomföra på EA-lektionerna i en så kallad Individuell studieplan. Arbetssättet hade med tiden medfört vissa problem som gjort att det upphört. Den praktik som funnits bidrog dock vid införandet av IUP-arbete med en förförståelse som gjorde att idén med Individuella utvecklingsplaner inte upplevdes som något helt nytt av de lärare som varit delaktiga i det förra arbetssättet. Anledningen till att det gamla arbetssättet upphört förklarades av lärarna själva, i deras rapport till skolverket, på följande sätt:

- Eftersom skolan har varit under uppbyggnad har personalen haft många olika saker att utveckla. Stundtals har man prioriterat andra områden och då tappat bort utvecklandet av arbetet med studieplaner och EA. Problematiken var bland annat att elever upplevdes ha svårt att ta ansvar för genomförandet av planeringen. Vi såg svårigheter att hitta en balans mellan kvantitet och kvalitet samt mellan målstyrning och frihet för eleven att välja sitt egna arbete. Denna problematik har inte retts ut. Istället har endast tiden för studieplaner och EA minskats.
- När år 7-9 startade blev studieplaneringen svårhanterlig. Eftersom fler lärare blev inblandade i undervisningen blev det svårt för en lärare att få den överblick som behövdes för att genomföra studieplaner. (Utdrag ur ”Individuell planering och dokumentation – en nulägesbeskrivning”, mars 2003⁵¹)

Utgångspunkten för lärarna var att om eleverna fick frihet att välja sitt arbete, skulle det skapa motivation och ansvarstagande bland eleverna. Problemet var emellertid att eleverna inte alltid tog det ansvar som förväntades. Ett annat problem var att arbetssättet inte alltid var förenligt med den målstyrning som lärarna och eleverna måste förhålla sig till, särskilt i de högre årskurserna. Detta var problemställningar som lärarna inte lyckats komma tillrätta med. Det konstateras i rapporten att ”problematiken inte retts ut” vilket tyder på att det fanns en önskan om att komma vidare. Den kunskap som lärarna utgick ifrån visade sig ohållbar, eftersom eleverna inte agerade som de borde enligt lärarnas

⁵¹ Detta är den första rapporten i en serie av tre som lärarna skrev i MSU-projektet under år 2003/2004 gällande utvecklingen av IUP-arbetet på Björneboskolan. Lärarna väljer alltså att ange arbetet med de Individuella studieplanerna som föregångsarbete till IUP, vilket föranlett den tolkning som här görs.

förståelse. Därför fanns en öppenhet för en tolkningsprocess i syfte att upprätta ny förståelse. Introduktionen av IUP-reformen på skolan representerade en möjlighet till något nytt, som ändå kunde kopplas till den tidigare erfarenheten av ett prövat arbetssätt.

En av de erfarna lärarna som arbetat med Individuella studieplaner och som var engagerad i utvecklingen av IUP på skolan var Anja, lärare och PS-gruppsrepresentant i AE f-3. Anja var en av de lärare på skolan som ofta prioriterat att arbeta aktivt med skolans övergripande utvecklingsfrågor och som bidrog med en stor arbetsinsats vid genomförandet av det MSU-stödda projektarbete om IUP. Hon deltog bland annat i författandet av två av rapporterna vilket krävde en ingående reflektion över undervisningsfrågor på Björneboskolan, eftersom syftet med rapporterna var att lärarna skulle redogöra för hur reformarbetet påverkade undervisningen under projektarbetets gång. Anja var en av de lärare som beskrev det tidigare arbetet med studieplaner på skolan som ett föregångsarbete till IUP. En av de viktiga frågorna i IUP-arbete, enligt Anja, var hur lärarna formulerade sig när de skrev utvecklingsplanerna. Det var en fråga som Anja drev i PS-gruppens diskussioner. Anja menade att skrivandet av utvecklingsplanerna var ett moment i utvecklingsarbetet, som lärarna borde arbeta mer med⁵². I granskningen av varandras utvecklingsplaner skulle det vara möjligt, menade Anja, att skapa samtal mellan lärarna, som kunde leda till utmaning och lärande. För att förstå Anjas sätt att resonera är det till hjälp att beskriva det arbete som hon tidigare varit involverad i, ett arbete där specialpedagogen spelat en avgörande roll.

Ett utvecklingsarbete i Anjas klass under läsåret 2002 skapade förutsättningar för tolkningsprocesser, som framstod som viktiga för bland andra Anja⁵³. Det handlade om hur dokumentationen vid utvecklingssamtal skulle utformas⁵⁴. Utvecklingsarbetet skedde i nära samarbete med specialpedagogen och de lärare som arbetade i Anjas klass. Även jag som både lärare och utvecklingsledare del-

⁵² Anja framförde vid ett flertal tillfällen att PS-gruppen borde planera in tillfällen när lärarnas befintliga utvecklingsplaner kunde granskas och diskuteras kollektivt i arbetsenheterna. Det blev en återkommande punkt som kan utläsas i PS-gruppens protokoll. Ett sådant tillfälle hade redan genomförts på personalkonferensen i april 2004, vilket redogörs för i forskningsberättelsen om Utvecklingsledarens resa.

⁵³ I diskussioner på möten och i intervjun med arbetslaget f-3 tog Anja upp händelser från arbetet och påpekade att det varit betydelsefullt för hennes lärande.

⁵⁴ Detta arbete beskrivs också i forskningsberättelsen om Utvecklingsledarens resa.

tog i arbetet, som genomfördes som ett aktionsforskningsprojekt. Förändringsarbetet utgick från att Anja kände behov av att utveckla sin undervisning så att alla elever kunde fås att växa. För att åstadkomma det ville hon inför och under utvecklingssamtalen prova att skriva utvecklingsplaner, som fokuserade vilka behov eleven hade och hur elevens utveckling utifrån det kunde stödjas. De studieplaner som Anja tidigare arbetat med hade inte använts på ett sådant systematiskt sätt i samband med utvecklingssamtal. Dessutom hade de snarare fokuserat vad eleven skulle arbeta med, än vilka behov som fanns. Specialpedagogen bjöds in till ett möte där Anja, tillsammans med de lärare som arbetade i klassen, diskuterade hur elevernas utvecklingsplaner skulle skrivas. Specialpedagogens insats i diskussionen var att genom frågor få lärarna att tänka annorlunda. Anja insåg att grupp- och organisationsnivån borde fokuseras vid planerandet av åtgärder, snarare än individnivån. Det var alltså oftast undervisningen och arbetsformerna som behövde övervägas och förändras när det uppstod problem, snarare än att försöka få eleven att anpassa sig till den befintliga undervisningen.

Den kommunikation som skedde på mötet skapade förutsättningar för förnyad förståelse att komma till stånd, vilket Anja i efterhand gav uttryck för. Hennes förförståelse kan relateras till det fokus på elevernas individuella kunskapsutveckling, som kännetecknade den kollektiva förståelsen på skolan. I den tolkningsprocess som ägde rum på mötet förändrades Anjas förförståelse och därmed uppstod en skillnad mellan hennes nya förståelse och den förståelse som flertalet av de andra lärarna utgick från. Det nya i sättet att tänka som fokuserades på mötet, utgick från att undervisningen och arbetsformerna borde fokuseras snarare än de individuella elevernas prestationer för att åstadkomma förbättringar. Synsättet var annorlunda, men inte radikalt annorlunda, jämfört med det synsätt som karakteriserade AE f-3:s kollektiva förståelse. Att alltid ta utgångspunkt i elevernas möjlighet till individuell kunskapsutveckling medförde att undervisningen måste individualiseras. För lärarna innebar det att försöka utvärdera vilka uppgifter eleverna individuellt hade behov av. Det var många undervisningsmoment och lärandesituationer som måste åstadkommas på en och samma gång i klassrummet. Anja menade att insikten som hon fick, med hjälp av specialpedagogens inblandning, var att se elevernas behov ur ett vidare perspektiv. Det räckte inte med att "lära dom" utan hela situationen måste tas med i övervägandet om vilka förändringar som behövde göras:

– När du gjorde den här forskningen som jag skulle vara med i, om man säger så, då hade ju jag en fråga, och det var... Alltså, det som fick mig att tänka då, den frågan

ledde till att jag kände att det var viktigt att hitta kärnan. Jag kommer inte ihåg exakt vad det var vi sa, rent formuleringsmässigt, men att hitta var och ens barns behov, liksom. Vad är verkligen det barnets behov? Annars kan man slita sig blodig på att lära dom, om man inte hittar egenheten hos barnet och familjen och situationen och så. (Anja, intervju med AE f-3, 2005-08-17)

Elevernas individuella behov lyftes alltså fram som viktiga, men för att åstadkomma betydelsefull förändring, menade Anja, krävdes något annat än individuellt anpassade undervisningsmoment. Det krävdes en översyn av hela situationen.

– ... det som Hans (*specialpedagogen*) introducerade, att man måste liksom på något sätt hitta problemet... För annars kan man inte sätta en åtgärd. Man kan inte säga ”du ska vara tyst”, om inte barnen klarar att vara tysta, det kanske finns en annan orsak. Det kanske är att han inte har ätit, då måste man ju skriva att det barnet måste äta frukost varje dag. (Anja, intervju med AE f-3, 2005-08-17)

Undervisningen för hela klassen kunde behöva förändras på grund av en elevs behov, vilket kunde ge möjlighet att tillgodose fler elevers behov i samma förändring eller att en förändring ledde till förbättringar för flera elever med olika behov. Ett exempel var när turtagningen på klassens veckomöte ändrades från handuppräknning till att låta alla tala, med hjälp av så kallade ”rundor”, där var och en får yttra sig i tur och ordning. Förändringen gjordes på grund av att en elev hade svårt att hävda sina åsikter och tyckte att det var pinsamt att räcka upp handen. Att mötesordningen förändrades påverkade dock alla elever. Samtidigt som det måhända innebar förbättringar för fler elever blev också situationen för läraren mer hållbar eftersom undervisningen kunde planeras mer på gruppnivå⁵⁵. En annan effekt var att det ansvar, som varit svårt för vissa elever att ta, flyttades över till läraren samtidigt som möjligheten fanns kvar för eleverna att ta ansvar, under förutsättning att det var lämpligt och fungerade.

Samarbetet mellan Anja och specialpedagogen kan ha haft betydelse för arbetslagets sätt att, under tiden som arbetet med IUP pågick, ta hjälp av specialpedagogen för att utveckla sin kunskap i arbetssättet. Det fanns en öppenhet och ett förtroende för det specialpedagogiska kunnandet som visade

⁵⁵ I forskningsberättelsen Utvecklingsledarens resa, beskrivs ett möte med lärare från en annan skola som besökte Björneboskolan för att diskutera IUP-arbetet. Anja deltog i mötet där hon just påpekade att en skillnad som hon upplevde var att planeringen av hela klassens arbete grundat i individernas behov ledde till bättre möjligheter att undvika en omöjlig arbetsbelastning som lärare, eftersom det innebar mer av sammanhållen och gemensam undervisning än vad som varit fallet tidigare.

sig i den kommunikation mellan lärarna och specialpedagogen som förekom. Han bjöds exempelvis in till enhetens möten för att diskutera elevfall som lärarna behövde hjälp med. Specialpedagogen försökte påverka lärarnas sätt att skriva de Individuella utvecklingsplanerna genom att skapa en mall för dokumentet, med utgångspunkt i att åtgärder skulle planeras på organisatorisk, grupp- och i sista hand individuell nivå. I alla arbetsenheter försökte lärarna använda mallen och därefter förekom diskussioner om fördelar respektive nackdelar med att skriva på det sättet. I AE f-3 menade lärarna att mallen ledde till att åtgärderna formulerades på för hög eller abstrakt nivå för att eleverna skulle kunna ha någon användning av dem. Därför valde dessa lärare att skriva på ett enklare sätt. I intervjun med PS-gruppen funderade Anja över om den förenkling av formulandet som gjorts i arbetsenheten, ändå kunde vara förenlig med specialpedagogens sätt att tänka. Hon ställde frågan till specialpedagogen själv:

– För du hade ju ändå ett klart syfte med att man ska se det här ... det är inte bara eleven som det är fel på, utan att det kanske är arbetssättet, metoderna och flera saker. Att man ska tänka på ett annat sätt. Och då skrev jag ju utvecklingsplanerna först så som du sa, men sen har jag jobbat med de yngre och där skriver man det ju inte på samma sätt, av skälet att barnen och föräldrarna ska förstå det. Om du tänker på mig, behåller jag tråden när jag skriver på det sättet? (Anja, intervju med PS-gruppen, 2005-09-08)

Här visar sig den förståelse som just Anja utvecklat och som låg i linje med det specialpedagogiska synsättet. Hon förstod varför specialpedagogen införde mallen och kunde reflektera över om det syfte han haft uppfylldes, när hon och de andra lärarna omarbetade skrivsättet utifrån andra aspekter i praktiken, som för deras del också spelade in.

Nya arbetsformer prövas

I intervjun gav arbetsenheten exempel på hur de prövat nya arbetsmetoder för att göra IUP till ett fungerande arbetsverktyg i det vardagliga arbetet. Annelie (lärare i AE f-3) gav uttryck för en medveten ambition, som hon upplevde att gruppen haft, nämligen att få IUP-arbetet att bli en del av det kontinuerligt pågående klassrumsarbetet:

– För det är någonting som vi har försökt att jobba ännu mer med. Eller jag känner det i alla fall, att jag har försökt jobba mer med det, och försöker få in barnen lite i det. Att vi ska jobba ännu mer med det, och jobba ännu mer med utveckling i UV-pass, att dom jobbar med utvecklingsplanen på speciella pass, att vi försöker få både föräldrarna och barnen mer medvetna om utvecklingsplanen. (Annelie, intervju med AE f-3, 2005-08-17)

Ett exempel på ny arbetsmetod var alltså införandet av så kallade "Utvecklingspass" (UV-pass). UV-pass var lektioner då varje elev skulle arbeta med något som hon eller han behövde göra, enligt sin Individuella utvecklingsplan. På det viset blev det en naturlig del i arbetet för eleverna att läsa och använda sina utvecklingsplaner, vilket gjorde att utvecklingsplanerna fick betydelse för hur undervisningen genomfördes. Upplägget påminner till stor del om hur arbetet med de individuella studieplanerna tidigare gått till. Ett annat exempel på utvecklingsarbete var att lärarna i en klass arrangerade individuella läxor utifrån elevernas utvecklingsplaner.

Förutom nya arbetsmetoder i klassrummen utvecklades också nya arbetsrutiner för att förbättra samarbetet mellan de vuxna med hjälp av IUP. Bland annat inspirerades lärarna på Björneboskolan till att göra klassutvecklingsplaner, det vill säga utvecklingsplaner som angav vilka behov och åtgärder som krävdes för att stödja hela klassers arbete⁵⁶. Klassutvecklingsplaner utarbetades av de lärare som var ansvariga för en klass, ofta i samarbete med alla lärare som undervisade i klassen, för att därefter presenteras för eleverna och föräldrarna. Målet var att lärarna skulle bli mer medvetna om hur de behövde arbeta för att på bästa sätt stödja klassen gällande gruppprocesser och lärandesituation. Klassutvecklingsplanen var en idé som ett par lärare på skolan utarbetade och som fler lärare tog efter. Birgit i AE f-3 berättar om hur hon och hennes kollega Frida skrev en klassutvecklingsplan för sin klass och använde den i diskussioner med klassens föräldrar:

– Alla klasser har sina problem, men just det när Frida och jag satt och skrev våran, det blev en struktur, och vi använde den också. Vi skrev den inte så att den kändes överarbetad och vi gick igenom den med föräldrarna och förklarade vad vi menade med orden. Sen fick ju dom då göra det (*läsa den*). Då visste vi att när dom läste den, då läste vi den med samma ögon. Vi kommer att skriva en i år med, och det känns som om det är någonting vi skulle kunna vidareutveckla. Inte bara göra det när det blir ett problem, utan att jag tror att det är ett jättebra sätt som pedagog att konkretisera, inte bara skriva ner massa vackra ord, utan verkligen tänka efter. Vad menar vi med det här? Vad gör vi för att...? Alltså, ett pedagogiskt redskap, där ett visst ord står för en viss pedagogisk tanke och handling, men att vi vet att dom föräldrarna vars barn den här innefattar, dom vet vad vi menar. Det är inte bara massa tomma ord, utan den konkretiserar, så här gör vi också. (Birgit, intervju med AE f-3, 2005-08-17)

⁵⁶ I den tredje forskningsberättelsen, Möten – en plats för att kommunicera och komma överens, analyseras två möten där denna arbetsform för första gången presenteras i de pedagogiska arbetsenheter av två klasslärare som gjorde den första klassutvecklingsplanen på skolan. Där beskrivs också arbetsformen mer ingående.

Beskrivningen av arbetssättet visar hur en lärare, på sitt sätt, utvecklar arbetet i riktningen att åtgärder bör planeras och genomföras i första hand på gruppnivå. Idén med att göra utvecklingsplaner för klasser istället för individuellt var en förändring i den riktningen. I klassutvecklingsplanen preciserades hur genomförandet av undervisningen skulle gå till och vilka pedagogiska överväganden som låg bakom. Det blev ett verktyg för lärarna där skrivandet innebar en planering på gruppnivå, hur undervisningen i klassen skulle genomföras. I och med att lärarna presenterade planen för föräldrarna blev det också ett samarbetsverktyg mellan lärare och föräldrar.

De Individuella utvecklingsplanerna bidrog inte bara till utvecklandet av samarbetet med föräldrarna utan också som ett redskap för samarbete mellan olika professioner i arbetsenheten. I och med att lärarna riktade uppmärksamhet mot elevernas behov i ett vidare perspektiv och inte bara fokuserade vad de skulle arbeta med på lektionerna, uppstod större möjligheter för förskollärare och fritidspedagoger att använda sina kompetenser i att se till hela barnet, för att tillgodose barnens behov. Birgit, en av förskollärarna, beskrev hur utvecklingsplanerna för henne förändrades från att vara något som lärarna arbetade med till att bli redskap för hela arbetsenhetens arbete:

– För i början så tror jag att det var så här, ”jaja, det är någonting dom skriver”, men jag känner, vi har ju pratat om det i vårt arbetslag som en naturlig del av verksamheten. Jag menar, det är ju en massa faktorer. Där finns ju punkter som inte är rent inlärnings... Om man tittar på kunskapen, kunskapsbiten är väldigt liten på vår utvecklingsplan, utan det är många andra. Och jag tror att där har vi blivit bättre på att hitta en förståelse till var man kan använda dom. Och vi pratade om det nu, Frida och jag, att egentligen är det ju jätteviktigt att se den här utvecklingsplanen i helhetsperspektivet under hela dagen. För där finns ju verkligen punkter, som vi på fritids kan jobba med, vissa mål. Och jag menar, där har vi pratat om det, inte bara inom lärargruppen, utan även att det där med utvecklingsplanen finns som en naturlig del i hela arbetslaget. (Birgit, intervju med AE f-3, 2005-08-17)

I intervjun med fritidspedagogerna nämns IUP knappt alls, men däremot påtalas inom arbetsenheten att det under året utvecklats gemensamma förhållningssätt gentemot barnen. I det arbetet tycker sig fritidspedagogerna ha kommit till sin rätt i och med att deras kompetens betraktas som betydelsefull, för att elevernas lärandemöjligheter ska kunna förbättras. Här kan den förståelse som framträdde i samarbetet mellan specialpedagogen och Anja spåras. Att utgå från elevernas behov för att utveckla lärandesituationen är en utgångspunkt som alla pedagoger i arbetslaget kan arbeta utifrån.

IUP-arbete i AE 7-9; kritisk inställning till en föreskriven arbetsform

I intervjun med AE 7-9 berättade lärarna först pragmatiskt om hur IUP-arbetet genomförts och på vilket sätt det lett till förändringar och i vissa fall förbättringar. Därefter framkom också en kritisk inställning till IUP-arbetet, en inställning som tog sig uttryck i en undran om reformarbetet egentligen inneburit någon reell förbättring i arbetet och för eleverna. I sökandet efter spår för att förklara denna inställning, fann jag att IUP-arbetet konkurrerat med annat dokumentationsarbete som redan fanns i AE 7-9 innan IUP infördes. Det hade betydelse för utvecklingen av arbetssättet och den förståelse som skapades i arbetslaget. Två vägar tycks ha lett fram till det utvecklingsarbete, som arbetsenheten genomförde gällande dokumentation under det studerade året, dels det egna behovet av dokumentation för arbetets skull och dels det utifrånkommande kravet att införa IUP.

Målstyrt arbete med fokus på elevers möjlighet att prestera

AE 7-9 bestod av erfarna lärare som arbetat tillsammans på Björneboskolan under flera år. Under läsåret arbetade sex lärare i AE 7-9. Mats och Malte hade längst lärarefarenhet med utbildning från slutet av 70-talet, men även de andra fyra, Marianne, Matilda, Mona och Niklas var erfarna. De utbildades i slutet av 1980-talet/början av 90-talet. Alla var utbildade senarelärare eller högstadielärare. Tre av lärarna hade ämneskombinationer med enbart teoretiska ämnen och tre hade kombinationer av teoretiska och praktiska ämnen. Mats och Marianne, två av de praktisk/teoretiska lärarna, hade arbetat på skolan sedan den startade och hade med sina ämneskombinationer varit viktiga för utvecklingen av den Freinetpedagogiska inriktningen på skolan. Med sina praktiska ämneskompetenser hade de bidragit till att det praktiska arbetet kunnat prioriteras och tänkas in tillsammans med det teoretiska, när undervisningen lagts upp. De andra fyra hade arbetat på Björneboskolan under en längre tid, minst 3 år. Matilda var AE-ledare och satt i Ledningsgruppen. Jag som utvecklingsledare deltog som representant för PS-gruppen i arbetsenhetens möten varje vecka.

Arbetet i arbetslaget präglades av uppgiften att eleverna skulle betygssättas och kan utifrån det beskrivas som målstyrd. Arbetets genomförande visar dock att även andra aspekter spelade in i hur lärarna förstod sitt arbete. Det fanns liknande förståelse för det pedagogiska arbetet som övriga lärare på skolan hade. Att arbetslaget arbetade med EA-lektioner tyder exempelvis på att det fanns ett fokus på elevernas individuella kunskapsutveckling även bland lärarna i AE 7-9.

Lärare med olika kompetenser samordnade sin tid, så att eleverna utifrån sina individuella behov, skulle kunna arbeta med olika ämnen samtidigt. I de högre årskurserna prioriterades små undervisningsgrupper och att lärarna skulle undervisa i sina ämnen och eleverna undervisades således av många lärare. Det betyder att lärarna i AE 7-9 undervisade många av eleverna i arbetsenheten, till skillnad från i de andra enheterna, där lärarna undervisade elever i endast en eller möjligen två klasser. På så sätt delade lärarna i AE 7-9 praktik med varandra i bemärkelsen att de hade kännedom om varandras elever, men däremot var ämneslärarna ofta ensamma i klassrummet.

Den betygssättande arbetsuppgiften för lärarna i AE 7-9 präglade, som sagt, arbetet i arbetsenheten till stor del⁵⁷. Ett problem var att information måste förmedlas mellan lärarna för att klassföreståndarna skulle kunna ha överblick över sina elevers arbete och kunna hålla i de utvecklingssamtal med elever och föräldrar som krävdes. Det var en anledning till att dokumentationsrutiner utvecklats inom gruppen. Förutom lärarna i AE 7-9 arbetade även lärare med ämneslärarkompetenser från AE 4-6, i de högre årskurserna. Arbeta med att utveckla rutiner för dokumentation var alltså en nödvändighet för AE 7-9, redan innan arbetet med Individuella utvecklingsplaner infördes på skolan. Under det studerade året diskuterades hur gruppens dokumentationsarbete skulle kunna förbättras med hjälp av datorn. En formalisering genomfördes med hjälp av ett standardiserat dokument, som skulle underlätta arbetet. Lärarna kom överens om rubriker i dokumentet, rubriker som skulle gälla för varje elev:

Positivt Arbetsinsats Behöver utvecklas Tendens

(Utdrag ur AE 7-9 protokoll, 2004-10-04)

Utifrån rubrikerna i det standardiserade dokumentet kan lärarnas synsätt tolkas på följande vis: Positivt) elevens förmåga fokuseras på ett positivt sätt, Arbetsinsats) arbetsinsats beskrivs för att kunna diskutera elevens möjligheter att klara sig med befintlig arbetsinsats, Behöver utvecklas) det klargörs vad eleven behöver arbeta mer med i förhållande till läroplansmål, och slutligen Tendens) här fälls ett omdöme om vartåt det hela lutar. Utifrån ett åtgärdstänkande på individnivå och med den starka inramning av arbetet som betygssättandet

⁵⁷ I protokollen kan utläsas att många mötespunkter handlar om specifika elevers svårigheter (se Bilagan). Genom att lyssna på enhetens möten framträder ett visst fokus för lärarna; diskussionerna handlar ofta om hur man ska få eleverna godkända.

innebar för lärarna, var ett formulär utformat på detta sätt användbart i arbetet. Rubrikernas utformning indikerar att lärarna i AE 7-9 utgick från en individnivå när de planerade undervisning och åtgärder för arbetet. Åtgärder för att få eleverna att uppnå målen fokuserade hur eleverna borde ändra sig och inte primärt hur undervisningen skulle kunna stödja en sådan förändring. En diskussion om en elev som hade svårt att uppnå godkändnivån i historieundervisningen illustrerar lärarnas sätt att resonera:

- (Jag) - Har Emmas behov av att känna sig trygg något att göra med hur det går på dessa lektioner?
- (Mats) - Det tror jag inte. Eller jag vet inte... jag tror att det har att göra med...
- (Malte) - Det är svårt. Det som är typiskt för svaga elever som hon är att de har dubbla handikapp. Hon läser inte bra och så kommer hon från en miljö där hon inte får någon allmänbildning. Allt är nytt för henne. När andra elever vet lite så har hon ingen aning. Hon tittar inte på nyheter till exempel. I Samhällsvetenskap så är det ett stort handikapp.
- (Matilda) - En annan sak är att hon är ju inte den mest koncentrerade och fokuserade i sitt arbete. Hon springer runt mest av alla tjejerna i klassen.
- (Mats) - Hon jobbar inte särskilt bra och hon klarade knappt proven. Hon kommer att halka efter hela tiden. Hon gör inte det hon borde på lektionerna. Det är alltid något annat som måste göras.

(Utdrag från möte i AE 7-9, 2004-11-22)

Det var alltså elevens svårigheter som stod i centrum, när lärarna analyserade problemet. Såväl lärarnas diskussioner som det standardiserade dokumentet kan tolkas som uttryck för en individ- och problembaserad fokusering hos lärarna, i deras tolkningsprocesser runt arbete med eleverna och undervisningen.

IUP:s inträde i arbetslagets arbete och kommunikation

Specialpedagogens synsätt skiljde sig från lärarnas förståelse. Hans förståelse för uppgiften som specialpedagog var att få lärarna att ifrågasätta sin egen förförståelse och att införliva ett specialpedagogiskt tänkande i sin nya förståelse. För att skriva de Individuella utvecklingsplanerna hade specialpedagogen, som tidigare nämnts, föreslagit en form där åtgärder skulle formuleras i första hand på organisations- och gruppnivå och i sista hand på individnivå. Målet var att förflytta fokus från elevåtgärder till åtgärder i hela skolmiljön för att förbättra lärandesituationen. Specialpedagogens mål var att få lärarna att fundera över hur undervisningen för klasser och grupper kunde planeras och förändras, utifrån de behov som eleverna hade. Specialpedagogen ville få lärarna att fokusera förändringsmöjligheter i utförandet av sitt eget arbete. Pedagogiska diskussioner,

som fördes bland lärarna i AE 7-9, handlade om vilka problem eleverna hade, som gjorde att de hade svårt att uppnå målen. Diskussionerna handlade också om hur lärargruppen skulle kunna hitta tid för att undervisa eleverna individuellt eller anpassa deras studiegång inom ramen för den befintliga undervisningen⁵⁸. På så sätt hanterade lärarna arbetet med eleverna för att stödja dem i deras lärande. Ur specialpedagogens perspektiv var detta uttryck för en förlegad undervisnings- och lärandesyn. Att förse eleverna med extra undervisning betraktades, med specialpedagogisk förståelse, som uttryck för en kompensatorisk undervisning, det vill säga att eleven behövde ”komma ikapp” och att det kunde ske med hjälp av extra träning.

Den skillnad mellan lärarnas och specialpedagogens förståelser, som här beskrivits, togs aldrig upp till diskussion. Specialpedagogens intentioner med sitt arbete i relation till lärarna, torde alltså ha varit dolt för lärarna i AE 7-9. När han bjöds in till enhetens möten, var det för att stödja lärarna i arbetet med någon elev som bedömdes behöva extra stöd. Utifrån lärarnas och specialpedagogens olika förståelser fanns det olika förväntningar på vad samarbetet skulle innebära. Specialpedagogen såg som sin uppgift att utmana lärarnas förståelse för situationen och hur den borde hanteras⁵⁹. Lärarna i sin tur önskade få stöd, gärna i form av extra undervisning till eleverna av specialpedagogen, för att lösa elevens problematik. Ett exempel är arbetet med eleven Emma. Klasslärarna tog kontakt med specialpedagogen för att få hjälp på mötet. Specialpedagogen satte då igång en kartläggning, som innebar att Emmas tidigare lärare fick redogöra för sina erfarenheter och det arbete som tidigare gjorts. Därefter träffade specialpedagogen Emma vid åtta tillfällen, för att diskutera hennes upplevelse av läsning och testa hennes förmåga att läsa. När kartläggningen var klar skrev han en rapport, som blev del av Emmas Individuella utvecklingsplan, och han bjöd in sig till arbetsenhetens nästa möte för att berätta vad han kommit fram till. På mötet gjorde han en noggrann redogörelse för Emmas eget sätt att se på sin förmåga att läsa, vilken nivå hennes läsning låg på samt vad som krävdes för att

⁵⁸ Lösningen i det ovan refererade fallet Emma, var att hon skulle arbeta med innehållet från lektionerna i historia även på lektionerna i svenska. En del av de uppgifter som de andra eleverna gjorde på svenskan kunde strykas för Emma. På så sätt minskade lärarna ner på arbetsuppgifterna för hennes del, samtidigt som det gav lärarna möjlighet att stötta henne mer med historieämnet inom ramen för den undervisning som redan var planerad. Flera liknande diskussioner finns beskrivna i loggboken och även i anteckningar från avlyssnade mötesinspelningar.

⁵⁹ Följande uttalanden från specialpedagogen vid utvärderingen av PS-gruppens arbete ger en bild av hans förståelse för sin uppgift: ”Vi måste visa att reflektion är nödvändigt för lärande och därmed utveckling.”, ”Jag har möjlighet att ’så frön’ i alla arbetslag, det är så mitt arbetssätt fungerar.”.

hon skulle kunna utveckla sin läsning. Redogörelsen var till för att fördjupa och belägga förståelsen för elevens kunskapsnivå och behov, så att lärarna utifrån detta skulle kunna fundera vidare kring hur förändringar skulle kunna planeras. För lärarna var det dock inte givet hur specialpedagogens redogörelse skulle kunna vara till hjälp. Malte gav uttryck för att det inte direkt var något nytt i det som specialpedagogen Hans berättade:

(Hans) - Jaha, några tankar, funderingar?

(Malte) - Det är väl ungefär så som vi har uppfattat det, eller som jag har uppfattat det i alla fall. Det är ju inget direkt jätteöverraskande.

(Utdrag från möte i AE 7-9, 2005-03-07)

En besvikelse kan anas i Maltes uttalande. Detta var inte vad han förväntade sig när han bad om stöd för sitt arbete. Utifrån lärarnas förförståelse var det svårt att se relevansen i kartläggningsmetoden, vilket i vissa fall bidrog till en kritisk inställning till det specialpedagogiska arbetssättet.

För IUP-arbetet hade denna relation mellan specialpedagogen och lärarna i AE 7-9 betydelse i och med att specialpedagogen genomförde ”aktioner” på skolan, för att påverka hur utvecklingen av IUP-arbetet skulle bli. Lärarna i AE 7-9 uttryckte skepsis inför att skriva utvecklingsplaner, såsom specialpedagogen föreslog. De flesta lärarna hade svårt att förstå hur sådana utvecklingsplaner skulle se ut och vilken nytta de gjorde. Ett uttryck för detta var när elever från klasserna 7-9 diskuterades på ett AE-möte, där både rektor och specialpedagog var med. De anteckningar som fördes på mötet skulle, på förslag från specialpedagogen, lämnas till klassföreståndarna vars elever blivit diskuterade. Klassföreståndarna kunde föra in anteckningarna i elevernas IUP. Diskussionen hade handlat om hur undervisningen skulle kunna förbättras och specialpedagogen hade genom sina frågor styrt innehållet. Rutiner för att handskas med dokumentationen på det sätt som specialpedagogen föreslog, fanns dock inte. Anteckningarna kom inte till användning i elevernas IUP:er. Lärarna såg måhända inte relevansen i att föra in ett sådant innehåll i elevernas IUP.

Den skeptiska hållningen till specialpedagogens arbete och kunskap rådde emellertid inte i alla situationer, när lärarna i arbetslaget mötte specialpedagogen. Individuellt samarbetade vissa lärare med honom för att lösa problematiska situationer i sina klassrum. Exempel visar att i ett sådant samarbete utvecklade lärarna och specialpedagogen gemensam förståelse, som kom till användning i arbetet. I syfte att lösa problematiska situationer prövades nya metoder.

Ett exempel på ett sådant arbete var en problemsituation i Matildas klass runt eleven Daniel som hade svårt med skrivandet. Matilda provade flera metoder för att stödja honom. Trots det misslyckades han oftast. Lärarna visste att Daniel lärde sig av det som pågick i klassrummet och han svarade gärna muntligt på frågor. Inför de nationella proven stod Matilda inför svårigheter. Det var givet att Daniel skulle misslyckas med i stort sett alla prov, om de måste göras på föreskrivet sätt. Efter diskussioner med specialpedagogen om hur situationen skulle hanteras, föreslog hon för eleven och föräldrarna, att Daniel skulle få göra proven till stora delar muntligt. Han uppnådde godkänt på alla delar, utom de som specifikt testade just den skriftliga förmågan. För IUP-arbetet kan det tänkas att inflytandet från specialpedagogen kan ha fått lärare att pröva arbetssätt, som specialpedagogen föreslog och därmed uppstod möjligheten till utveckling av ny förståelse.

Krocken med det gamla dokumentationsarbetet i AE 7-9 blev en betydelsefull aspekt allt eftersom IUP-arbetet växte fram i arbetslagets arbete. Det egna dokumentationsarbetet diskuterades kontinuerligt så fort bedömningsarbetet aktualiserades. När det gällde IUP-arbetet togs det oftast upp på uppmaning från ledningsgrupperna eller någon annan utifrån⁶⁰. Vid ett AE-möte ställdes en fråga av AE-ledaren, från Ledningsgruppen, gällande vad som borde ligga i den så kallade elevmappen:

- Lite från Ledningsgruppsmötet senast. Det ställs en fråga där hela tiden som jag inte tycker att vi har några jättestora problem med. Det är det här med vad som ska ligga i elevmappen där inne. (Matilda, AE-ledare, utdrag från möte i AE 7-9, 2005-04-04)

Elevmapparna var mappar för varje elev som förvarades i ett dokumentaskåp inne i lärarnas låsta arbetsrum. Skåpet och elevmapparna hade tillkommit i arbetet med IUP. Tidigare hade det varit upp till varje lärare att förvara eventuell dokumentation på något sätt. Frågan från Ledningsgruppen om vad som borde ligga i elevmapparna, betraktades av lärarna i AE 7-9 som en enkel fråga, eftersom de redan hade utarbetade rutiner för gemensam dokumentation. Det bör ha haft betydelse att arbetsenheten redan arbetade med ett dokumentationssystem, när IUP infördes, men det förekom ingen reflektion över detta i gruppen

⁶⁰ Exempelvis kom en fråga från PS-representanten om hur IUP-arbetet skulle fortsätta under året (AE-protokoll, 2004-08-30), den ovan nämnda uppmaningen från specialpedagogen om att föra in anteckningar i IUP och information om klassutvecklingsplanen i en klass i AE 4-6 (inspelat möte 2004-11-15).

eller i ledningen⁶¹. Alltså uppstod inga diskussioner i AE 7-9 om hur gruppen skulle relatera sitt eget bedömnings- och dokumentationsarbete till det nya arbetssättet IUP. De båda arbetssätten diskuterades istället parallellt på gruppens möten.

Kritisk inställning till reformen och prövande av nya arbetsformer

I intervjun tog lärarna själva upp att de var kritiskt inställda till IUP-arbetet. Några lärare försökte förklara vari deras kritik bestod. Mats var den som var mest öppen med sin inställning. Han menade att IUP-reformen var ett sätt att kontrollera lärare genom att formalisera deras arbete. Han deltog endast i skrivandet av utvecklingsplanerna genom att kommentera de planer, som hans klassföreståndarkollega Marianne skrev till eleverna i deras klass. I intervjun berättade Mats om utvecklingssamtal, där han känt att han varit tvungen att uppfinna problem för elever, för att få något att skriva om i utvecklingsplanen.

Ja, jag är ju tveksam till det, så att säga, inte så att jag är helt motståndare till det, utan när jag har haft utvecklingssamtal så det som jag har varit tveksam till är att alla ska ha det. Utan ibland kändes det som att jag nästan satt och letade fel, vad är det han eller hon ska utveckla. Så var det en elev som liksom allting fungerade för, det finns ju sådana elever, så satt man och försökte hitta, ja men någonting ska väl gå, så fick man liksom leta upp det, och då kände jag liksom att jag måste ju inte skriva på alla elever, det känns onödigt arbete. Däremot finns det en hel del elever som verkligen behöver det att fokusera, ”detta måste du”, och då skriver man det. Men att alla måste ha det. (Mats, intervju med AE 7-9, 2005-08-16)

I Mats sätt att uttrycka sig kan en viss förståelse skönjas för vad man som lärare bör fokusera. För Mats kändes det meningsfullt att skriva utvecklingsplaner för de elever som verkligen hade något att fokusera på, vilket kan tolkas som uttryck för ett bristtänkande. För andra elever, som utan problem följde den utvecklingsgång som undervisningen var tänkt att stödja hos eleverna, var det svårt att skriva utvecklingsplaner. Det tvingade läraren att ”uppfinna” brister hos eleven.

Matilda hade en annan invändning mot utvecklingsplanerna:

Jag undrar ju ibland alltså, det är ju ändå en persons utvecklingsplan och jag undrar ibland, hur mogna eleverna är för att ha det. För att det ska vara något för dem. Det är något för oss eller för läraren som tar över möjligtvis. För eleverna tror jag att det är

⁶¹ När rektorn läste och kommenterade detta kapitel under våren 2008, konstaterade hon att hon aldrig tänkt på att det förhöll sig på det sättet under tiden som arbetet med IUP pågick.

skit samma, det är ett papper för dem som är... så att säga. Vi får dem, vi har haft dem i flera år nu och nu finns de ju på datorn och är lätta att fylla i. Jag tycker inte att det handlar om att leta fel hos eleverna utan det är en positiv grundton i utvecklingsplanerna. Men frågan är om det blir bättre för eleverna? Jag tror inte att det är något som de behöver använda varenda dag så, utan det handlar nog mer om vårt sätt att tänka då. (Matilda, AE 7-9)

Inledningen av uttalandet kan tolkas utifrån en utvecklingspsykologisk förståelse som att Matilda menar att elever utvecklas på ett sätt som inte går att påverka om inte mognaden är uppnådd. Hennes resonemang övergår dock i en argumentation för att IUP inte i första hand är ett verktyg för eleverna, utan snarare för lärarna. IUP:erna har med lärarnas ”sätt att tänka” att göra. Uttalandet tyder på en förståelse enligt specialpedagogens sätt att arbetat med IUP på skolan, då han återkommande frågat om hur lärarna tänker i sitt arbete. Matilda, liksom Mats, ställer sig frågande till huruvida IUP verkligen gagnar elevernas lärande. Det är en kritisk fråga angående hela den föreskrivna arbetsformen med IUP och en fråga som för lärarna i de högra årskurserna är central, eftersom deras arbete i första hand syftar till att se till att eleverna uppnår sina kunskapsmål. Med ett sådant fokus framstår IUP-arbetet inte som ett hjälpmedel i arbetet med eleverna, utan snarare ett verktyg för att påverka lärarnas sätt att tänka. Det är en synvinkel på IUP-arbetets funktion som specialpedagogen bidragit till att införa och som vissa lärare, i samarbete med specialpedagogen, också börjat betrakta som meningsfull, utifrån sin situation. Andra lärare tycks ha svårt att finna mening i IUP-arbetet utifrån ett sådant perspektiv.

Lärarna talade i intervjun på olika sätt om upplevelsen av att bli ”påverkad att tänka” och arbeta på ett visst sätt. För Mats var det en kritisk fråga. Hans förståelse kan tolkas som en upplevelse av att bli ifrågasatt som professionell, när utifrånkommande krafter försöker få honom att förändra sitt tänkande. Både Matilda och Marianne talade på ett positivt sätt om utveckling av det egna tänkandet på grund av skrivandet av utvecklingsplanerna. Marianne berättade att utvecklingsarbetet med IUP startade för hennes del, när hon satte sig ner och skrev utvecklingsplanerna:

Bara att skriva, kände jag. Det tyckte jag var en utveckling, att börja skriva dem på ett annat sätt och fortsätta utveckla det. Jag skrev och Mats kommenterade. Det var kanske inte jättemycket men det var, visst utvecklade vi det till viss del, i början på höstterminen, det första där. Sen finns det väl jättemycket kvar att göra av det. Men att, det var ju någonting vi höll på med, att försöka få eleverna delaktiga, men det är

inte så lätt i årskurs nio att börja med något nytt så, heller. Men jag såg det som en lärotid lite för mig att börja skriva. (Marianne, intervju med AE 7-9, 2005-08-16)

Marianne skrev alltså på ett nytt sätt. Hon följde den mall som specialpedagogen hade initierat. Det var ett instrumentellt sätt att förändra skrivandet. Det förändrade skrivandet och arbetet ledde successivt till att arbetssättet framstod som meningsfullt för Marianne. Både Matilda och Marianne menade, att de börjat reflektera, som en konsekvens av att de varit tvungna att utföra IUP-arbetet. Dessa båda lärare beskrev IUP som ett planeringsredskap för lärarna.

Flera lärare i arbetsenheten menade att deras sätt att tänka ändrat sig på grund av IUP-arbetet och att det för framtida arbete skulle komma att ha betydelse. Marianne beskrev det som att arbetet fått henne att ”komma in i ett annat tänkande”. Hon trodde att det skulle bli betydelsefullt, när hon framöver skulle ta över klasser där lärarna arbetat på detta sätt:

Jag ser ju nu idag när jag kommer in i en annan klass när de har jobbat med det på ett sätt där de har utvecklat det ännu mer. Där jag ser att mina kunskaper med det som jag gjorde och den upptäckten jag gjorde har jag nytta av nu när jag ska fortsätta. Så bara att skriva och liksom tänka, försöka använda kursplanen, målen och liksom, arbeta med den mer som ett instrument också. (Marianne, intervju med AE 7-9, 2005-08-16)

Niklas betonade den förklarande roll, som utvecklingsplanen hade, i samtalet med elever och föräldrar vid utvecklingssamtalet, vilket underlättade för honom som lärare. När lärarna talade om hur de använt IUP i sitt arbete, påminde berättelserna till stor del om hur lärarna i AE f-3 pratat om IUP-arbetet:

Personligen tyckte jag väl att börja jobba med utvecklingsplanerna och få lite erfarenhet om det som jag lärde mig hur det funkar. Skriva en och jobba igenom den och så det var för mig skolutveckling. Att det inte fanns bara på papper utan nu försökte vi använda den. (Niklas, intervju med AE 7-9, 2005-08-16)

Till viss del tycktes alltså utvecklingsarbetet ha lett fram till att flertalet lärare i AE 7-9 på något sätt menade, att betydelsefulla förändringar skett i deras praktik. I arbetslagssammanhang odlades den ifrågasättande och kritiska inställningen till IUP-arbetet. Denna situation bidrog måhända till att utvecklingsarbetet med IUP i AE 7-9 för mig framstod som spretigt, till skillnad från den mer sammanhållna beskrivning som lärarna i AE f-3 gav.

Avslutande tolkning: Arbetslagens funktion – inordning eller kritik

Avsikten med berättandet hittills har varit att presentera möjliga förklaringar till varför de båda arbetslagen hanterar IUP-reformen såsom de gör, nämligen på olika sätt. Den rationalitet som råder i det praktiska arbetet, och som visar sig i form av de deltagandes berättande, framställs alltså genom forskningsberättelsen som logiskt och begripligt. Den samstämmighet som kan skönjas inom arbetslagen, i form av liknande uttalanden och intresse, tolkas här som tecken på att kollektiva tolkningsprocesser gör sig gällande inom ramen för denna organisatoriska form för samarbete som lärarna ingår i. Fortsättningsvis ska den funktion som arbetslagen har, tolkas ur ett pedagogiskt perspektiv. Det handlar alltså om en analys av arbetslagens funktion i skolutvecklingsarbetet, och främst vilken funktion de kollektiva tolkningsprocesserna kan tänkas ha.

Ricoeur (1993) utvecklar ett särskilt begrepp för att förstå den rationalitet som råder i praktiken, nämligen det praktiska förnuftet (se avsnittet Praktiskt förnuft). Praktiskt förnuft, menar Ricoeur (1993), innebär utövande av en kritik och får inte förväxlas med ett vetande (s 202). Enligt Ricoeur visar sig kritiken i form av alienationer. Utifrån denna teori tolkas de yrkesverksammas agerande som tecken på att någon form av kritik utövas i det praktiska arbetet, vilket innebär att situationer, som på olika sätt framstår som problematiska eller icke-fungerande, exempelvis när de yrkesverksamma inte kommer överens eller när kritik framförs mot krav som ställs, tolkas som tecken på alienation. Genom att studera två arbetslag, har skillnader visat sig i lagens sätt att förhålla sig och agera i relation till samma fenomen, i detta fall IUP-reformen. Den kritik som därmed utövas, enligt den hermeneutiska analysen, kan förstås som riktad åt olika håll. I AE f-3 riktas den kritiska reflektionen mot den egna förståelsen bland lärarna, eftersom inte det tidigare arbetet med individuella studieplaner fungerat som det var tänkt. Därför hanterar lärarna det nya arbetssättet med IUP, som en möjlighet att komma vidare och utveckla ny förståelse som kan lösa en del av de tidigare problemen. I AE 7-9 riktas istället den kritiska reflektionen mot IUP-reformens införande. Enligt lärarna är det tveksamt om IUP-reformen har den effekt för elevernas lärande som det är tänkt, och de förhåller sig därför exempelvis kritiska till det synsätt på IUP, som specialpedagogen arbetar för att införa på skolan. I arbetslaget arbetar lärarna redan med ett arbetssätt för dokumentation, och de anser därmed inte att de har behov av något nytt arbetssätt.

Att det praktiska förnuftet råder betyder ändå inte att de yrkesverksamma ”vet” vad som ska göras. Återigen gäller det att ha i åtanke, att för Ricoeur innebär inte det praktiska förnuftet att veta hur något ska vara. Det innebär istället att förhålla sig kritisk och misstänksam, för att om möjligt öppna för bättre förståelse. Den tolkning av ett problem som lärarna gör, och som visar sig genom olika problematiska situationer, ska alltså inte uppfattas som det ”rätta” sättet att definiera situationen, det vill säga som att lärarnas tolkning ger svar på hur eventuella problem ska lösas. Det väsentliga med lärarnas kritik är snarare att uppmärksamhet riktas mot att något *är* problematiskt. Dessa problematiska situationer kan beskrivas som en ”kritik i praktiken” och med Ricoeur förstås som att det praktiska förnuftet verkar. För skolutvecklingsarbetet del är förståelse för kritiken betydelsefull, eftersom det som lärarna riktar sin kritiska reflektion mot, har betydelse för vilka tolkningsprocesser som sker. Att utveckla förståelse för utvecklingsarbete i praktiken, innebär alltså, om utgångspunkt tas i att tolkningsprocesser är betydelsefulla, att intresse bör riktas mot de alienationer, eller den ”kritik i praktiken”, som visar sig i utvecklingsarbetet.

Att betrakta meningsskiljaktigheter och problem i samarbetet de yrkesverksamma emellan som tecken på att en kritik utövas, är inte ett vanligt synsätt i det pedagogiska sammanhanget. Dessa situationer brukar snarare tolkas som problematiska i sig och något man borde bli av med. Ett exempel är hur ledningsgruppen och specialpedagogen beskriver den kritiska inställning som lärarna i AE 7-9 visar gentemot IUP-arbetet. Ledningsgruppen och specialpedagogen tolkar lärarnas kritik som motstånd, och menar att detta ”motstånd” måste hanteras för att övervinnas. Enligt läroplanen (Lpo 94) förordas att samarbete mellan de yrkesverksamma ska ske för att alla som arbetar i skolan ska bli överens om hur utvecklingsarbetet ska genomföras, så att arbetet utvecklas till att leda mot de uppställda målen (s 7), och i forskning inom skolutvecklingsfältet framstår just enhetlighet som ett ideal att sträva mot i det gemensamma utvecklingsarbetet. Det synsätt som alltså tycks genomsyra och informera den pedagogiska praktiken, är att enhetlighet och överensstämmelse bör råda i samarbetet de yrkesverksamma emellan. Ricoeur (1973) förklarar vad som är det moderna samhällets intention och som kan användas för att tolka den ovan beskrivna inställningen. Målet i det moderna samhället, menar Ricoeur, är att eliminera sådant som inte fungerar, och ideologin bakom detta mål utgår från en teknologisk syn på sakernas tillstånd. I ett industriellt samhälle gäller det att samordna alla handlingar, så att teknologin bli fulländad och produktionen felfri. Överfört till sociala praktiker blir detta synsätt, enligt Ricoeur, problematiskt,

eftersom det innebär att den rationellt instrumentella handlingen framstår som mer trovärdig än den kommunikativa (s 331). Man utgår då från att det ska finnas *ett* rätt sätt att agera, istället för att inse att valet av arbetssätt måste förhandlas, eftersom flera handlingar framstår som möjliga när olika perspektiv tillåts råda. Vad Ricoeur förordar är ett mänskligt ansvarstagande, genom att viktiga frågor läggs fram för diskussion och demokratiska beslut. För studien del är detta en avgörande utgångspunkt för att förklara vilken funktion arbetslagsarbetet här antas ha, nämligen att vara ett forum där viktiga frågor för lärarna och andra yrkesverksamma på skolan kan presenteras och förhandlas. Det är dock inte ett instrumentellt övertagande av idéer som är syftet med arbetslagsarbetet, utan det kritiska förväntas få utrymme i form av kommunikation i de möten som sker.

Hittills har alltså tolkningen av arbetslagsarbetet, med hjälp av Ricoeurs begrepp om praktiskt förnuft, lyft fram det kritiska som ett övergripande syfte för samarbetet yrkesverksamma emellan. Ricoeur (1993) förklarar *hur* denna kritik framträder och tar då utgångspunkt i att det handlar om hur människor förhåller sig till de institutionella värden som de omges av. Institutionerna står för allmänna regler och normer som tagits fram i mänskliga gemenskaper. För att inte institutionerna ska fungera förtryckande, måste dock det särskilda, det vill säga individerna eller mindre grupperingar, kunna göra sin röst hörd. Det är således mötet mellan det allmänna och det särskilda som garanterar att diskussionen och kritiken ständigt hålls öppen.

För om en människa, eller grupp människor, ett parti, tar monopol på kunskapen på hur man ska handla tar denna människa eller grupp också på sig rätten att göra vad man anser vara gott för människorna – även om dessa är emot det. (Ricoeur, 1993, s 199-200)

När det allmänna och det särskilda möts beskriver Ricoeur hur kritiken visar sig i form av alienationer, som tidigare nämnts. Alienationer känns igen som ”de systematiska förvriddningar som hindrar individen från att försona viljans autonomi med dessa symboliska förmedlingars krav”, enligt Ricoeur (1993, s 201). Jag använder detta för att tolka kritiken de yrkesverksamma emellan som tillfällen när lärarna, det vill säga individerna som representerar det särskilda, inte kan ”försona viljans autonomi” med vad som för den enskilda läraren framstår som det allmänna, det vill säga normer och regler, som företräds av andra på skolan. Ibland är det ledningen eller någon ur ledningen som företräder det allmänna, genom att upprätta och föreskriva vissa förhållningsregler i arbetet,

och ibland är det grupper av lärare som står för en annorlunda ”norm” än den egna. I vissa frågor och situationer förhåller lärarna sig på ett kollektivt plan till det inflytande som kommer från andra yrkesverksamma och från ledningen, exempelvis i arbetslagsarbetet. Alltså representerar arbetslaget i dessa fall det särskilda, medan andra yrkesverksamma och ledningen representerar det allmänna.

Att rikta intresset mot samarbetets problematiska situationer som ”kritik i praktiken”, innebär att nya möjligheter öppnar sig gällande hur situationer kan förstås och därmed hanteras. Ett par situationer hämtade ur forskningsberättelsen kan exemplifiera detta. I de båda arbetslag som här studeras visar analysen att lärarna tar ansvar i form av en kritisk reflektion i relation till det praktiska arbetet, men i förhållande till olika typer av problem, såsom lärarna tolkar situationen. Arbetslagens inställning tolkas av ledningen på skolan på olika sätt. AE f-3 beskrivs som ett arbetslag som är öppet och mottagligt för det nya, det vill säga IUP-arbetet. Lärarna i detta arbetslag gör alltså vad som förväntas av dem ur ett ledningsperspektiv. Vad analysen utifrån Ricoeurs perspektiv visar, är att lärarna agerar såsom de gör, därför att det hjälper dem att lösa ett gammalt pedagogiskt problem, det vill säga alienationen består i en kritik av det egna synsättet och IUP framstår för lärarna som en möjlig lösning. Det är alltså framför all lärarnas frustration över en icke-fungerande, pedagogisk situation som driver på utvecklingsprocessen i arbetslaget, och inte i första hand viljan att arbeta enligt en föreskriven metod. Förståelsen för lärarnas tolkningsprocess är på skolan inte utredd i den omfattning som den här blir genom analysen, men det utgör inget problem i detta fall. Ledningens och lärarnas intentioner i arbetet sammanfaller, om än utifrån olika intressen, och situationen är därmed oproblematiserad. För det andra arbetslaget, AE 7-9, är däremot situationen annorlunda. I AE 7-9 riktar lärarna den kritiska reflektionen mot reformens införande, vilket leder till ett ”slutet” förhållningssätt exempelvis gentemot det specialpedagogiska synsättet. Ur lärarnas perspektiv tas ansvar för elevernas bästa, då deras kritik gäller om det nya arbetssättet verkligen gagnar eleverna. Ur specialpedagogens och ledningens perspektiv framstår dock lärarnas agerande som ett icke-ansvarstagande, eftersom det innebär ett motstånd mot det arbetssätt som föreskrivs. Analysen här visar att lärarnas inställning i AE 7-9 är relevant och baserad på kunskap och förståelse för den situation som råder i deras arbete. I detta fall hade kanske en mer utförlig utredning av situationen lett till en bättre förståelse för de tolkningsprocesser som försiggår i arbetslaget, och i förlängningen hade det kunnat leda till mer informerade åtgärder. Kritiken kan

således riktas åt andra håll än endast mot lärarna, till exempel mot ledningen. Tog rektor, specialpedagog och utvecklingsledare, i tillräckligt hög grad, reda på hur situationen var i detta arbetslag, eftersom införandet av IUP-arbetet mötte sådan kritik från lärarna? Kanske hade tolkningsprocesserna bland lärarna i arbetslaget tagit en annan riktning om fler frågor lagts upp på bordet och kollektivt granskats, exempelvis lärarnas lärande- och undervisningssyn. Specialpedagog och utvecklingsledare hade kunskap om vilka lärartraditioner som var rådande och vilken utveckling som önskades från styrningshåll, men istället för att diskutera detta öppet med lärarna arbetade båda med att försöka påverka lärarnas lärande genom olika strategier utan att öppet förklara varför. Väsentligt är alltså att uppmärksamma problematiken som en ”kritik i praktiken”, istället för som ett tecken på att lärarna inte låter sig inordnas. Det praktiska förnuftet verkar i detta fall genom att lärarna i arbetslaget reagerar på ett, enligt deras synsätt, icke-försvarbart inflytande, och utifrån en sådan förståelse bör en kritisk granskning företas av såväl lärarnas som ledningens agerande.

FORSKNINGSBERÄTTELSE 3: MÖTEN – EN PLATS FÖR ATT KOMMUNICERA OCH KOMMA ÖVERENS

I arbetet med IUP togs ett nytt arbetssätt fram av två lärare på skolan. En viktig aspekt i arbetet var att det krävdes involvering och samarbete mellan alla lärare på skolan. Det handlade om åtgärder som föreskrevs i en så kallad klassutvecklingsplan, som syftade till att skapa ett gemensamt förhållningssätt bland de vuxna i bemötandet av en viss klass för att åstadkomma en önskad förändring. De två klasslärarna Erika och Disa ville därför presentera klassutvecklingsplanen, skriven för deras klass, för alla lärare i de andra arbetsenheterna. Presentationen genomfördes dels i ett möte med AE f-3 och dels i ett möte med två sammanslagna arbetsenheter (AE 4-6 och AE 7-9) till AE 4-9. Upprinnelsen var att klasslärarna upplevde att det var svårt att få undervisningssituationen att fungera, eftersom eleverna var stökiga. Erika och Disa genomförde ett kartläggningsarbete med hjälp av observationer och sociogram, för att skaffa underlag för beslut om åtgärder. De utgick från teorier om grupputveckling. Resultatet av klasslärarnas analys var att elevernas/klassens självbild måste förändras. Från att se sig som en misslyckad och illa omtyckt klass måste de nu istället tro sig om att vara kapabla att klara det som krävdes i skolan och också att känna att de vuxna trodde på klassens förmåga. Det innebar att det var nödvändigt att involvera alla vuxna på skolan i arbetet och därför begärde klasslärarna, Erika och Disa, tid på alla AE-möten på skolan för att komma och berätta om klassutvecklingsplanen.

Det kämpande mötet

Det första mötet gick av stapeln den 15 november 2004. Lärare från de båda arbetsenheterna 4-6 och 7-9 beslutade sig för att slå ihop sina AE-möten, eftersom några frågor på dagordningen var av gemensamt intresse. Det var bland annat introduktionen av en klassutvecklingsplan som Erika och Disa ville göra. Från AE 4-6 var arbetsenhetsledaren på plats, förutom Erika och Disa, och från AE 7-9 var fyra lärare närvarande, däribland arbetsenhetsledaren.

Mötet inleddes med redogörelse och diskussion om klassutvecklingsplanen. Det var Erika som introducerade de båda klasslärarnas intentioner med arbetet och hon menade att de ville få alla vuxna runt eleverna att dra åt samma håll:

(Erika) - Jag och Disa har gjort en gemensam utvecklingsplan för hela vår klass som grupp betraktat och det har vi gjort därför att vi vill att vi alla ska dra åt samma håll. Så att vi jobbar på samma sätt med dem därför att de blir lätt förvirrade och ställer saker och ting mot varandra och det känns jätte, jätteviktigt.

Efter denna introduktion läste lärarna tyst igenom dokumentet för att sedan övergå till diskussion. I diskussionen uppstod inledningsvis en konfliktfylld situation.

Mötesintroduktion - olika sätt att definiera ett problem

Mona, en av lärarna i AE 7-9, hade ofta fått sin undervisning störd av elever i den aktuella klassen. Under senare tid hade hon visat sin frustration, eftersom hon menade att situationen var ohållbar. Det som stod i klassutvecklingsplanen fick henne att reagera. Vems var ansvaret och problemet när elever i klassen störde andra lärares undervisning? Det var den fråga som Mona tog upp, eftersom hon regelbundet råkade ut för att bli störd i sin undervisning. Hon tyckte inte att det var hennes sak att hantera de störande eleverna:

(Mona) - Men frågan är vad jag ska göra liksom. Ska jag skita i de tolv som sitter därinne och försöker ha lektion? Ska jag försöka få dom här att sluta liksom? Tycker inte riktigt att det är min uppgift om jag ska vara ärlig.

I klassutvecklingsplanen stod det att lärarna, när de mötte klassens elever i korridorer på skolan, vänligt skulle ”informera eleverna om att gå tillbaka till sitt klassrum”, vilket var en formulering som Mona reagerade mot. Utifrån den situation som hon upplevt, var uppmaningen till föga hjälp. Disa förklarade att det bara gällde under förutsättning att läraren hade tid och möjlighet att ta sig an eleverna i korridoren.

Genom diskussionen visade sig lärarna vara överens om att lärare, som bedrev undervisning, måste prioritera eleverna i klassrummet före andra elever. Disa och Erika menade att det krävdes en annan strategi för att stävja det störande beteendet. De berättade hur de som klasslärare arbetade med problemet *mellan* de problematiska situationerna, detta för att poängtera att det inte var något som

lämnades vind för våg eller accepterades, utan som de i egenskap av klasslärare lade mycket kraft på.

- (Disa) - Som med Linus till exempel, det kan ju vara bra för andra att veta, att varje fredag, vi har samtal med honom om hur veckan har varit och så ringer jag hem sen och stämmer av vad som, hur det har varit och vad vi har sagt. Så att, det kan ju vara bra att veta att jag har det med honom och att jag kommer att ringa hem. Nu har jag pratat med både Linus och Linus mamma om det så vi får väl hoppas att det, att det blir en bättring.
- (Erika) - Vi hade med det i veckobrevet också, detta med störandet under B-språk och under matten då.

Dock menade Erika att det inte skulle betraktas som att det var ”fel” på eleverna, när de störde Monas undervisning. Lärarnas sätt att presentera problemet kan tolkas som att det fanns olika sätt att förstå problemet på. Att elever sprang och störde i korridoren beskrevs av flera lärare som att det var de störande eleverna som var problemet. Frågan var då hur de skulle ”korrigeras”. Erika såg det på ett annat sätt. Hon menade att läraren som stördes och eleverna som störde tillsammans gått in i ett mönster som inte fungerade. Åtgärden för att uppnå förändring borde därför vara att bryta det onda mönstret. Klasslärarnas föreslagna åtgärder i klassutvecklingsplanen handlade om att lärarna måste ändra sitt sätt att agera gentemot eleverna, för att bryta det mönster som gjorde att klassen hölls kvar i ett icke-fungerande beteendemönster. Men för de andra lärarna på mötet var det inte givet att ta till sig klasslärarnas förslag.

Klasslärarnas föreslagna åtgärder handlade om att se till att omvärlden för eleverna skulle te sig en aning mindre motsägelsefull, genom att lärarna samordnade sitt förhållningssätt gentemot klassen. I sitt introduktionsinlägg påstod Erika att eleverna upplevde sin omvärld som ”förvirrande”, vilket gjorde att de ”ställer saker och ting mot varandra”. Bristen på entydighet ledde till att det var svårt för eleverna att veta vad som gällde. Den entydighet som klasslärarna efterlyste handlade om att signalera till eleverna i klassen att de dög, att de var omtyckta och att de kunde, men också att de måste göra det som förväntades av dem. Det var alltså ett slags alternativt korrigeringsstänkande, jämfört med att utgå från att det var fel på eleverna och att de skulle ”rättas till”. Istället måste eleverna fås att förstå att de hade som uppgift att anpassa sig till systemet. Klasslärarna hade ett konkret förslag på hur lärarna skulle kunna göra skillnad för eleverna genom en förändring i sitt sätt att korrigera eleverna.

- (Erika) - För det är ju, om man har sagt till ett antal gånger så är det ju helt ok att angripa beteendet som sådant som helt fel. Alltså det är ju helt ok, så. Men det är ju att vi måste skilja på sak och person när det gäller den klassen för dom är ju otroligt känsliga när de upplever saker och ting som personkritik.

Det var väsentligt att tillrättavisningar av eleverna inte angrep personen ifråga. Istället var det själva beteendet eller den problematiska konsekvens, som ett visst beteende ledde till, som borde bli föremål för uppmärksamheten.

Utifrån olika sätt att resonera blev den stora stöttestenen i diskussionen, vilka konsekvenser elevernas oacceptabla handlingar borde få. I en diskussion mellan Erika och Niklas (7-9) uppstod en kamp om vad det innebar att skicka iväg en elev från en lektion. Erika påtalade risken med att det skulle upplevas som en kränkning av eleven som person och att det skulle komma att späda på uppfattningen om att inte duga. Men Niklas menade att det var ett sätt att visa att det inte var okej att bete sig hur som helst tillsammans med andra, eftersom det inte fungerade. Han menade att det viktiga var att förklara för eleverna varför de blev ivägskickade och också att ge eleverna ett val, nämligen att det var upp till eleven att bestämma, huruvida han skulle inordna sig eller gå någon annanstans. Enligt Erika var det istället lärarens ansvar att arbeta på beteenden som inte fungerade, genom att enträget och systematiskt bearbeta det tillsammans med eleven. Evy (4-6) stödde Erikas linje och menade att lärare måste förvänta sig att arbetet innebar att ”kämpa” med eleverna:

- (Evy) - Men det låter som det är alternativet vi har, det är att han och... nu låter det som att det är Linus i alla fall som det hänger på, men att han även, ändå lär sig att ta det ansvaret, att det är klassrummet jag ska vara när det finns lektion där för mig och ingen andra alternativ finns och sen får vi försöka och kämpa med det ett tag till.

För Niklas var dock problemets kärna att situationen var ohållbar och att läraren hade ansvar att se till att verksamheten kunde genomföras.

- (Niklas) - ... vi är ju inget förvaringshem här liksom. Om han håller på, det funkar ju inte.

Erika fokuserade istället på vilket budskap eleverna fick genom lärarnas agerande.

- (Erika) - Men det funkar ju inte att säga att antingen duger du och då får du lova att vara här eller så duger du inte och då skickar vi iväg dig.

För Erika var det alltså formandet av elevernas självbild och för Niklas var det lärarens uppgift att få undervisningen att fungera för eleverna, som stod i förgrunden. Det gjorde att de hade svårt att nå varandra i diskussionen.

Vändpunkter i diskussionen

Vid två tillfällen i diskussionen uppstod vändpunkter, varefter diskussionen tycktes ta sig nya vägar. Den första vändpunkten initierades av Mona, som var den lärare som starkast reagerat mot den, som hon upplevde, nedlåtande tonen i klassutvecklingsplanen. Mona återkom genom hela diskussionen ständigt till frågan ”Vad ska jag göra då?”. I början vittnade frågan om en känsla av maktlöshet som tog sig uttryck som ett ifrågasättande. Med följande frågeformulering skedde en förändring i diskussionen:

(Mona) - Nej, jag vill veta vad vi ska göra när det händer nästa gång. Känner jag. Jag förstår att det inte är någons fel men jag vill ha någon slags...

Lärarna hade diskuterat dilemmat med att antingen prioritera de elever man undervisade eller dem som sprang i korridoren och störde. Det blev tydligt att Mona inte var ensam om att uppleva problemet. Även klasslärarna upplevde detsamma. Det fick Mona att konstatera att det inte var någons fel. Monas fråga förändrades därmed och blev genuin istället för ifrågasättande. En skillnad i frågandet var att Mona frågade vad ”vi” kunde göra, istället för som i tidigare frågeställningar, vad ”hon” eller ”man” skulle göra. Sättet att ställa frågan indikerade att frågan lades ut för gemensam problemlösning, istället för att signalera förväntningar om att någon individuellt borde tala om hur problemet skulle lösas. Den omedelbara reaktionen på Monas fråga var att lärarna började diskutera hur de faktiskt borde agera i de situationer som framöver skulle kunna uppstå, istället för att diskutera generellt vad som var rätt och fel i bemötandet av eleverna. Erika svarade:

(Erika) Ja, vi får väl alla göra vårt bästa. För mig handlar det om att försöka se till att de inte lämnar klassrummen men jag kan ju samtidigt inte låsa dörrarna för då hamnar vi i en brandrisk.

Svaret antyder att Erika vill poängtera att det finns svårigheter med att förutsäga vad var och en ska göra. Kanske menar hon att det måste avgöras enskilt utifrån de förutsättningar och kunskaper som finns i varje situation. I den fortsatta diskussionen, togs eventuella, kommande problemsituationer ändå upp till diskussion, vilket ledde till att lärarna tycktes kunna nå varandra i en öppnare dialog.

Den andra vändpunkten kom när Disa, efter Niklas och Erikas diskussion om vilka konsekvenser elevens ”dåliga” beteende borde få, förde in ett nytt innehåll i diskussionen. Hon gav en förklaring till varför hon och Erika förespråkade en samordning av lärarnas förhållningssätt gentemot eleverna, nämligen att det skulle komma att påverka elevernas självbild:

- (Disa) - ... det han ska göra det är ju att ändra sitt beteende och säger man till honom att man har en reservplan så när du inte ändrar ditt beteende så, så gör vi så här istället, då säger man samtidigt till honom att vi tror inte att du klarar av att ändra ditt beteende. Och han tror så himla lite själv att han klarar av det så att bara man ger honom dom signalerna så blir det väldigt svårt för honom.

Även om både Erika och Disa tidigare i diskussionen försökte koppla lärarnas förändrade handlingar till målsättningen att förändra elevernas och klassens självbild, verkade det inte vara förrän vid detta relativt långa inlägg från Disa, som sambandet blev förstått av de andra lärarna. Att lärares förväntningar påverkar elever var ett antagande som inte ifrågasattes, det tycktes lärarna vara överens om.

Från strid till problemlösning

Diskussionen startade alltså i att försöka reda ut vem som skulle lösa den svåra situation som uppstod, när Mona blev störd i sin undervisning. På mötet var stämningen ganska upprörd och mötesdeltagarnas kämpade mot varandra. När ett argument lades fram möttes det av motargument som visade på det förra argumentets ohållbarhet:

- (Disa) - Det som vi har skrivit där: ”led dom vänligt tillbaka till klassrummet och påminn dom om var dom ska vara under lektionstid”, det är ju givetvis om man har möjlighet. Om man kommer och går i korridoren och man går åt det hållet och man har tid.
- (Mona) - Men så fort jag öppnar dörren så sticker dom ju. Ja, jag förstår vad det står men det verkar liksom inte...

I och med att de andra lärarna, efter Disas inlägg, förstod klasslärarnas intention med de föreslagna åtgärderna, blev lärarna dock mer benägna att acceptera det förhållningssätt och de handlingsförslag, som klasslärarna beskrev i klassutvecklingsplanen. Istället för att framföra argument för att påvisa svagheten i det som stod i utvecklingsplanen, fann sig de andra lärarna till viss del i klasslärarnas förslag och tolkningar, vilket bidrog till att föra dialogen vidare.

Ett exempel på hur en lärare accepterade klasslärarnas strategi synliggörs i följande utsaga:

(Niklas) - ... sen finns ju också andra kollegor som kan tala om för Linus att det inte funkade om du gör på det sättet. Det måste vi ju göra, vi måste ju markera det. Och sen leda vänligt tillbaka, hur man nu gör, men att han har lektion.

Att det inte handlade om fullständig överensstämmelse visar sig i uttryck som "hur man nu gör", vilket indikerar att åtgärden inte tedde sig självklar i Niklas ögon. Men ändå går hela argumentationen i utsagan ut på att finna vägar, för att uppfylla klasslärarnas föreslagna strategi, nämligen att se till att eleven kom tillbaka till sin undervisning. Den motsträviga attityden, i kombination med det uttalade budskapet, tolkas här som tecken på en accepterande inställning från Niklas sida.

Diskussionen övergick avslutningsvis i en problemlösande fas, som kännetecknades av genuint ställda frågor för att hitta lösningar. Det fanns utrymme i form av en tillåtande stämning att komma med handlingsförslag. Diskussionen syftade i detta läge till att komma överens om hur alla lärare skulle kunna bidra till det arbete som Erika och Disa menade behövde genomföras. I detta skede av givande och tagande tog klasslärarna sig an Monas problem med vad hon skulle kunna göra, när hon vid nästa undervisningstillfälle eventuellt blev störd av deras elever.

(Mona) - Vad tycker ni jag ska göra då, helt faktiskt?

(Erika) - Det bästa vore väl kanske om du kunde helt enkelt bara meddela oss.

(Disa) - Du kanske kan göra så att om han börjar att du, jag har estetiskt val då, så om du går till mig och jag lämnar dom på estetiskt val och går och ringer till hans mamma med en gång.

Klasslärarna föreslog alltså att Mona skulle komma till dem direkt, vid nästa tillfälle när problem uppstod, för att lärarna tillsammans skulle kunna åtgärda situationen. Mona godkände denna lösningsstrategi. Huruvida klasslärarnas metoder för att förstå och hantera problem framstod som de mest lämpliga ur Monas perspektiv är dock osäkert. Tre av lärarna svarade mot slutet av mötet upp mot klasslärarnas intention om att skapa gemensamma strategier i mötet med klassens elever. De kom med förslag på och ställde frågor om hur de skulle kunna göra. Övriga lärares hållning är oklar eftersom de inte uttalade sig.

Det solidariska mötet

Mötet i AE f-3 genomfördes en månad efter mötet i AE 4-9. Närvarande var fem lärare och förskollärare från förskoleklass till årskurs 3 samt fem fritidspedagoger från fritidshemsverksamheten. Disa och Erika hade blivit lovade utrymme på arbetsenhetens möte, vilket innebar att mötet inleddes med en presentation av klassutvecklingsplanen. Eftersom Erika skulle komma lite senare startade Disa introduktionen som sedan övergick i diskussion och frågestund. Erika anslöt efter cirka tio minuter. En förutsättning som var annorlunda jämfört med mötet i AE 4-9 var att lärarna i AE f-3 hade erfarenheter av den elevgrupp som klassutvecklingsplanen gällde. Detta betydde att det fanns en förståelse för den problematik som klasslärarna beskrev. Genomgången av klassutvecklingsplanen innebar vid detta möte, att Disa berättade ingående vad som stod i texten. Under berättelsen gav hon förklaringar och beskrivningar från klassen för att ge en förståelse för det skrivna. Pedagogerna ställde frågor eller kom med invändningar, men kom också med stödjande beskrivningar. Innehållsligt började Disa med att redogöra för klasslärarnas tolkning av sina undersökningar i klassrummet. Hon fokuserade hur eleverna uppfattade sig själva och hur den uppfattningen borde förändras, eftersom den bidrog till att eleverna ständigt återupprepade det mönster av misslyckande, som de dömde sig själva till. Därefter tog Disa upp hur lärarna borde agera för att bidra till den föreslagna förändringen av klassens självbild.

Mötesintroduktion – att utgå från liknande erfarenheter

Mötet startade med öppna frågor från lärarna och en trivsamt stämning. De inspel, som lärarna i AE f-3 gjorde i diskussionen, var frågor om vad de behövde veta och hur de borde agera i kritiska situationer för att stödja klasslärarnas strategier. En av de första diskussionerna utgick från en situation som var snarlik den som Mona beskrivit i AE 7-9. Det handlade om att Annelie (f-3) blev störd i sin undervisning av elever från Disas och Erikas klass.

- (Annelie) - Får jag ha en liten fråga där? Som jag som då är däruppe ibland, i grannklassen, jag upplever ju ibland att det blir lite rörigt. De låste in oss i klassrummet bland annat och dom springer men... men vill ni att vi går och tar det med en gång då eller ska vi vänta till efter lektionen? För när man har lektion är det ju inte alltid att man kan gå ut och ta andra elever, då när man har lektion, utan det blir lite att man försöker ignorera dom men till slut så blir man ju mer och mer irriterad och liksom...
- (Disa) - Gör det som känns bäst och du känner att du kan göra. Det är samma sak när jag har lektion. Ibland känner jag att jag får göra det valet att jag vet att några elever är ute i korridoren och gör kanske något dom inte borde göra

men jag kan inte lämna hela klassen och gå ut och leta efter dom för då tappar jag ju hela lektionen i klassrummet.

(Annelie) - Det förstår jag, absolut.

Lärarna bejakade varandra i kommunikationen och tycktes inte ha några problem med att förstå varandra. Disa gav ytterligare några råd om hur lärarna skulle kunna leda eleverna tillbaka till sina lektioner, under förutsättning att möjligheten fanns. På liknande sätt förflöt den fortsatta diskussionen. De förslag som Disa presenterade accepterades av de andra lärarna. De tecken som gavs på att lärarna var överens med klasslärarna, var ett återkommande instämmande genom korta kommentarer, hummanden eller svar under tiden som klasslärarna talade. Klasslärarna gick igenom det som stod skrivet i dokumentet och lärarna flikade in med några undrande frågor, som utgick från situationer som de erfarit och som behövde diskuteras och relateras till det föreslagna förhållningssättet.

Att skapa en kollektiv beskrivning

Ett problem som klassen brottades med, enligt klasslärarna, var den attityd eleverna emellan som utvecklats i klassen och som bidrog till att möjligheterna att lära inte var tillfredsställande. Det rådde en hård och närmast fientlig stämning i klassen, mellan olika elever. Ungefär mitt i mötet ställde en av de nyanställda fritidspedagogerna en fråga om hur det kom sig att eleverna i klassen nu, efter flera år på skolan, behövde hjälp med förhållningssättet gentemot varandra.

(Görel) - Har inte dom gått tillsammans hela vägen? Så detta har bara blivit mer eller?

Innan klasslärarna hunnit ta till orda svarade istället en av de fritidspedagoger, som arbetat med den aktuella klassen när de gick i de lägre årskurserna, och flera av pedagogerna i arbetsenheten fyllde i:

(Gunnel) - Dom kanske har blivit felbehandlade, skulle jag vilja påstå, till viss del. De blev instängda istället för utredda.

(Birgit) - Ja, precis. Dom blev instängda istället för utredda. Halva gänget levde ett fullt normalt liv och fick ta ut ... och resten levde instängda för att utredas, höll jag på att säga, och det exploderade när man gjorde en klass utav två halv... ..

(Gunnel) - ... och stängde in hela.

(Birgit) - Ja, och stängde in hela.

(Gunnel) - Dom fick inte delta i skolans övriga aktiviteter.

(Birgit) - Dom fick inte delta i nånting, inga gemensamma aktiviteter.

Pedagogerna förklarade alltså klassens beteende med att de tidigare snarare stängts in istället för att ha fått hjälp och att det i klassen fanns två olika grupperingar, en som tidigare fungerat bra och en som inte fungerat bra. Efter sammanslagningen hade det aldrig skapats en gemensam gruppkänsla i klassen, utan det fanns alltid ett vi-och-dom tänkande kvar. Den tolkning som presenterades, mottogs av klasslärarna som en bekräftelse på det de sett och också som en förklaring, som de själva inte tidigare hade kännedom om. För att visa på hur det som pedagogerna just berättat tog sig uttryck i klassen nu, gav Disa en bild av hur det fungerade i klassen:

(Disa) - Det är intressant att höra det du säger för många (*av eleverna i klassen*) har inställningen att är du pratig så är det alltid ”dom”. Det är alltid dom andra, fast det är inte så utan det gäller faktiskt alla. Alla är lika goda kälsupare och kanske inte ser till att det blir arbetsro och pratar så. Det finns också ”kan inte dom som inte jobbar eller pratar vara i en särskild grupp”.

Vi-och-dom tänkandet var alltså påtagligt i klassen ännu och erfarenheten av att stänga in elever som inte fungerade, hade som effekt att det var den lösning som eleverna själva föreslog på sina klassproblem. På detta sätt utvecklade pedagogerna gemensamt en berättelse för att förklara hur situationen blivit som den blivit.

Strax efter uppstod en annan situation i samtalet, där lärarna i arbetsenheten stärkte och utvidgade klasslärarnas berättelse. En av förskollärarna bröt in i klasslärarnas pågående berättelse, för att berömma den utveckling som hon menade sig ha sett under den senaste terminen, alltsedan Erika och Disa tog över klassen.

(Birgit) - Men man måste väl säga att det har hänt otroligt mycket med det gänget under det här sista, ja, halvåret, ändå, jag menar det... man har ju känt understundom att hur ska någon av dom orka att ta sig igenom det och jag tycker att det har hänt otroligt mycket ändå. Även om det är lång väg att gå men jag menar, ja, jo, jag känner det.

Erika bekräftade att hon och Disa också såg utveckling i klassen, men att de emellanåt upplevde att andra lärare på skolan inte såg likadant på saken, vilket kunde kännas frustrerande.

- (Erika) - Vi ser ju en massa småsaker men det är inte alltid vi upplever att andra runtomkring oss ser det. Vi tycker att vi ser massa positiva saker men det kan kännas frustrerande ibland att det inte syns.

Kommentaren föranledde fler lärare att fylla på med berättelser om klassens utveckling:

- (Annelie) - En positiv sak som jag har tänkt på som är att förr gick dom alltid ut, åkte hem på rasterna. Jag upplever inte att klassen åker hem lika mycket på rasterna som dom gjorde förr. Förr så tog dom cykeln varenda gång man såg dom, utan jag upplever att dom är kvar en hel del på rasterna här och det tycker jag är ganska positivt för det innebär ju att dom vill va på skolan. Jag vet inte om ni märker det men jag känner... Förra året så åkte dom ju hem nästan alla varenda rast och det tyckte jag var synd för dom behövde bygga dom här sociala relationerna, alltså relationen med varandra.

Med hjälp av de andra pedagogerna - som hade erfarenheter att bidra med i förhållande till klassens problematiska situation och som därmed också kunde göra bedömningar om klassens utveckling - skapades alltså på detta sätt en kollektiv beskrivning av klassens situation, en beskrivning som gick utöver vad klasslärarna tidigare visste.

Att förstå som den andra

Lärarna på mötet strävade efter att förstå varandra, det vill säga att förstå såsom den andra, och att förstå tillsammans snarare än att försöka utmana varandras förståelser. När lärarna upptäckte olikheter i sina sätt att tolka situationer, uppstod en kommunikation som verkade syfta till att återupprätta den gemensamma förståelsen. Ett exempel var när Annelie reagerade mot Erikas beskrivning av hur klassen behandlats av de föregående klasslärarna:

- (Erika) - Men det här, det var ju inte så förra året. Förra året så satt ju så halva gänget (*Är tyst för att demonstrera hur eleverna gjorde*)... och fick belöning för det och respons på det medan andra halvan bara skrek efter kärlek och bekräftelse och att nånsin duga. Det som har hänt nu och som gör att den halvan som satt som ljus förut inte gör det längre är ju för att vi verkligen utjämnar i klassen, eftersom både du (*Disa*) och jag jobbar på det sättet.
- (Annelie) - Men jag måste ändå säga att jag håller inte med om att de andra inte fick någon kärlek och uppmärksamhet.
- (Erika) - Nej men det sa jag väl inte? Jag sa att de skrek efter det, de fick inte så mycket som de behövde.
- (Annelie) - Då missuppfattade jag dig.

(Erika) - Ja, för att läraren var väldigt rättvis. Om en elev bad om hjälp så skulle läraren prata färdigt med den eleven innan nästa elev fick hjälp och då kunde det hända att den andra eleven hann försvinna.

Det väsentliga för de inblandade lärarna i denna situation verkar vara att övervinna oenigheten, för att berättelsen ska kunna fortsätta. Annelies utmaning bestod i att hon tog de förra lärarna i försvar. Erika svarade med en förklaring för att beskriva på vilket sätt även hon menade att de förra lärarna utgick från rimliga utgångspunkter, även om hon menade att det ledde fel. Förklaringen möjliggjorde för Annelie att kunna förlika sig med det som Erika sa. Tilliten återupprättades och Erika kunde fortsätta att utveckla hur hon tänkte. Diskussioner som denna ledde inte till att ny förståelse skapades om de fenomen som diskuterades. Här skulle exempelvis en diskussion om skillnaden mellan de förra och de nuvarande klasslärarnas utgångspunkter, ha kunnat leda till en fördjupad diskussion om vad som egentligen hanteras med olika pedagogiska metoder. Den förändring som uppnåddes var istället att pedagogerna förstod ”som” klasslärarna, vilket medförde att diskussionen hela tiden riktades mot att uppfylla klasslärarnas intentioner.

Avslutande tolkning: Arbetslagsdiskussion som konfliktyllt möte

I forskningsberättelsen har två kommunikativa strategier visat sig leda till förändrad förståelse och gemensamma beslut, två strategier som i berättelsen beskrivs som solidarisk respektive kämpande. De möten som skildras rör sig på den nivå där individuella lärare genom sin reflektion förhåller sig till idéer som presenteras av andra lärare, inom ramen för lärarsamarbetet i arbetslag. Mötet mellan det allmänna och det särskilda beskrivs av Ricoeur (1993) som en förutsättning för att det praktiska förnuftet ska kunna verka, i form av kritik (se avsnittet Praktiskt förnuft samt den avslutande tolkningen i forskningsberättelse 2). I de möten som här beskrivits representeras det särskilda av de enskilda lärarnas reflektioner och det allmänna av de idéer som presenteras och de normer som gäller inom gruppen. Det som här vidare ska utredas är vad som kan sägas känneteckna hela den situation då lärare i arbetslag diskuterar sitt kommande arbete, och vilken betydelse lärarnas användning av språket har i ett sådant arbete.

Vad som, enligt Ricoeur, kännetecknar en kommunikationsgemenskap är det inre samband mellan språk, handling, berättelser och etik som där råder

(Kristensson Ugglå, 1994, s 450). Ytterst handlar det, enligt Ricoeur (1992), om självförståelse i relation till de sammanhang vi är del av. Inom ramen för det sociala sammanhanget skapas mening, som är av betydelse i de möten som sker. Ricoeur (2002) beskriver verksamheter, exempelvis professionella verksamheter, som utövas inom ramen för en ”kollektiv helhet” (s 188) och som är beroende av politiska beslut, det vill säga skolans verksamhet kan räknas dit. I sådana verksamheter, menar Ricoeur, är tanken att förhandling ska ske i ett offentligt rum, där särskilda intressen och mål knyts till allmänna, överenskomna mål. Frågor som kräver beslut ska på detta sätt behandlas öppet. Ricoeur (1992) lyfter fram konfliktens betydelsefulla roll i sammanhanget.

If we did not pass through conflicts that shake a practice guided by the principles of morality, we would succumb to the seductions of a moral situationism that would cast us , defenseless, into the realm of the arbitrary. (Ricoeur, 1992, s 240-241)

Förhandling sker, enligt Ricoeur, utifrån överenskomna regler för hur det går till. Skilda åsikter, som visar sig i kommunikation, utgör inte ett problem, utan kan snarare beskrivas som tecken på att systemet fungerar demokratiskt. De beslut som måste fattas föregås av diskussioner och förhandlingar, men diskussionerna förväntas inte leda till att absolut enighet uppnås. Allmännyttan (*the public good*), menar Ricoeur, kan inte beslutas utifrån en (natur-)vetenskaplig eller dogmatisk ståndpunkt:

There is no place from which this good can be viewed and determined in a manner so absolute that discussion can be held to be closed. Political discussion is without conclusion, although it is not without decision. (Ricoeur, 1992, s 258)

Den diskussion som Ricoeur för handlar om politisk verksamhet, det vill säga hur beslut fattas när ändamålet är att upprätthålla rättvisa och ”det goda livet’. I undersökningen här tolkas diskussioner i två arbetslag, där lärarna försöker bli överens i pedagogiska frågor. För att kunna ta hjälp av Ricoeurs teorier krävs att arbetslagsdiskussionerna betraktas som öppna, såtillvida att ingen särskild pedagogisk inriktning betraktas som mer ”rätt” än den andra. På så sätt kan det konfliktfyllda lyftas fram som en nödvändighet som karaktäriserar den diskussion som förs, eftersom skilda synsätt eller pedagogiskt ideologiska grundtankar, möts i den kommunikation som studeras. Syftet med diskussionerna är att komma till beslut och ingen av lärarna kan sägas ha absolut rätt eller fel.

Argumentationen är av betydelse för vilka beslut som kommer att fattas. Därav blir inte enbart innehållet i det sagda intressant, utan även formen. Talet, eller som den i studien kallas, talhandlingen, är uttryck såväl för ett innehåll som för ett handlande med vissa syften. Exempel på talhandlingar enligt forskningsberättelsen, som får betydelse för att förändra inriktningen på diskussionen, är i det kämpande mötet framför allt förklaringar och i det solidariska mötet främst vad som skulle kunna beskrivas som ”ifyllande” eller vidgande av andra lärares berättelser. I det kämpande mötet kommer förklaringar till användning bland annat för att klasslärarna ska lyckas övertyga de andra lärarna på mötet om att deras idéer har relevans. Med hjälp av förklaringarna uppstår en gemensam problemlösningsfas i mötet, istället för den kamp mellan olika tolkningar som dittills kännetecknat diskussionen. I det solidariska mötet leder ”ifyllandet” till att förståelsen i enlighet med klasslärarnas idéer förbättras, genom att mer information kommer till. I båda fall leder talhandlingarna till att lärarna lyckas komma till gemensamt grundade beslut. I det kämpande mötet visar sig dock fortfarande den olikhet mellan åsikter som inledningsvis fanns, genom att det inte råder fullständig överensstämmelse mellan lärarnas förslag på vad som ska göras. I detta möte framträder ganska ofta någon lärares utsaga som ett accepterande av någon annan lärares idéer, vilket här tolkas som att överenskommandet inte bygger på fullständig enighet i sak. Med Ricoeurs teori framträder kommunikationen på detta vis som konfliktfylld, eftersom det inte finns en given överenskommelse att uppnå. Genom diskussionen möjliggörs däremot ändå beslutsfattandet, som grundas i den förståelse som under rådande omständigheter framstår som lämpligast att enas kring.

Att tolka kommunikation under arbetslagsmöten som konfliktfyllt, i enlighet med Ricoeurs beskrivningar, innebär att ta utgångspunkt i att konflikter är nödvändiga, men att överenskommelser möjliggörs genom förhandlingen och argumentationen. En fördjupning ska göras här gällande hur språket kommer till användning för detta syfte i de diskussioner som studeras. Enligt Ricoeur (2002, s 191) fungerar språket i politiska sammanhang på tre nivåer (se avsnittet Kommunikationsgemenskaper) och i föreliggande undersökning har också tre nivåer kunnat urskiljas med hjälp av Ricoeurs teori: en *praktisk nivå*, en *målsättningsnivå* samt en *värderingsnivå*. Ett exempel på en diskussion som rör sig på flera nivåer är när Erika och Niklas diskuterar hur en elev ska bemötas när han förstör en lektion. Lärarna berör både hur man som lärare bör handla i konkreta situationer men också varför man bör göra på det ena eller andra sättet. På den praktiska nivån handlar det alltså om vad som ska göras i specifika situationer

och på målsättningsnivån handlar det om huruvida det är viktigast att få undervisningen att fungera eller att förbättra klassens självbild. Denna del av diskussionen var i sitt sammanhang en relativt ”hård” situation, som tolkas som att de båda lärarna kämpar mot varandra. Det är intressant att konstatera att just i sådana situationer uppstår, i de diskussioner som här studeras, oftast växlingen mellan olika språknivåer. I analysen av diskussionerna framträdde till att börja med växlingen mellan språknivåer som ett sätt för lärarna att ”komma undan” eller att ”vinna” över varandra i argumentationen. Eftersom dessa situationer i vissa fall visade sig vara avgörande för att diskussionerna skulle ändra karaktär, började istället växlingen mellan språknivåer framträda som ett sätt för lärarna att försöka förklara sig, vilket här tolkas som talhandlingar som bidrar till att diskussionen tar en ny vändning och därmed kan gå vidare. Att lärarna växlar mellan språknivåer är dock inget som lärarna själva uppmärksammar. Inte heller uppmärksammar de sin användning av olika talhandlingar för att genomföra diskussionen på ett sådant sätt, att det blir möjligt att komma till ett gemensamt grundat beslut. Lärarna genomför helt enkelt sin diskussion utan vidare överenskommelse om *hur* de ska komma till beslut. Att man ska komma till beslut och att det sker utifrån vissa procedurer är kunskap som döljs, eller snarare som ingår, i det förgivetagna, som styr lärarnas talhandlingar.

I båda dessa möten stannar överenskommandet, enligt analysen, slutligen på en praktisk nivå. På det kämpande mötet försiggår dessförinnan diskussionen, som tidigare nämnts, på åtminstone två språknivåer. Enligt forskningsberättelsen accepterar så småningom lärarna på mötet den intention med klassutvecklingsplanen som klasslärarna har, vilket leder till att de åtminstone på ett praktiskt plan, lyckas bli överens om vissa strategier för arbetet framöver. De skilda åsikter som visat sig under diskussionens gång på en målsättningsnivå, och som eventuellt speglar skillnader också på värderingsnivå, tas aldrig explicit upp till diskussion. Det blir alltså aldrig aktuellt att sätta grundläggande värderingar på spel i relation till skilda perspektiv för lärarnas del. Det solidariska mötet visar inte ens, enligt analysen, upp några allvarliga försök att hålla sig kvar på språknivåer ovanför den praktiska. När Annelie exempelvis ifrågasätter Erikas sätt att beskriva de förra klasslärarnas arbete, leder det till att Erika förklarar sig, vilket Annelie utan vidare diskussion accepterar och därmed är känslan av enighet återupprättad mellan lärarna. Erika kan fortsätta att utveckla sina tankar om hur arbetet på ett praktiskt plan bör genomföras. Såväl diskussion som beslut rör sig därmed på en praktisk nivå, i stort sett under hela detta möte.

RESULTATENS VÄRDE

Värdet av studiens resultat diskuteras här genom att ta utgångspunkt dels i det övergripande syftet inom aktionsforskning, nämligen att åstadkomma förändring i praktiken, och dels i den kritiska hermeneutikens syfte att uppnå en ny och bättre förståelse. Tre aspekter framträder därmed som betydelsefulla för vilket värde resultaten kan tillskrivas, och dessa presenteras i det följande, nämligen 1) betydelsen av forskningsarbetet i den studerade praktiken, 2) textens kvalitet, samt 3) den betydelse som läsningen av forskningsresultaten förväntas ha, såväl i forskning om skolutveckling som i den pedagogiska praktiken. Den första aspekten hänförs i första hand till aktionsforskningens syften och de båda andra till hermeneutikens. Avslutningsvis diskuteras relationen mellan dessa tre aspekter, för att klargöra studiens utgångspunkter.

Aktionsforskningsstudier syftar till att åstadkomma förändring som leder till utveckling av praktiken. Kvale (1997) anger pragmatisk validitet som mått på värdet av den kunskap som skapas i aktionsforskning. Han beskriver att gemensam kunskap utvecklas av forskare och undersökningsspersoner om en social situation och därefter tillämpas ”denna kunskap genom nya handlingar i denna situation, varigenom kunskapens validitet prövas i praxis” (s 225). I föreliggande studie har ett sådant övergripande syfte varit betydelsefullt främst vid genomförandet av forskningsarbetet i den inledande perioden när utvecklingsledararbetet skapades och utformades, och även i den andra perioden när den empiriska insamlingen av data genomfördes. Hur syftet att åstadkomma förbättring i praktiken påverkade forskningsarbetet beskrivs i kapitlet om Forskningsprocessen, där också betydelse för studiens utformning diskuteras samt vilka resultat som blev möjliga. I den första forskningsberättelsen, Utvecklingsledarens resa, beskrivs också delar av arbetet samt vissa konsekvenser. Om kriterier för pragmatisk validitet tillämpas är värdet av forskningsarbetet alltså de förbättringar som visar sig i det praktiska arbetet som företas i samband med forskningen. Om värdet av forskningen ”mäts” på detta sätt kan dock betydelsen av forskningsresultaten framstå som tämligen begränsade, i och med att det endast är i relation till just den specifika praktik som studerats som resultaten kan sägas vara av betydelse. Carr (2007), som

diskuterar syftet med utbildningsforskning och särskilt då aktionsforskning, menar dock att det inte endast är de förändringar som uppstår i praktiken som ska bedömas, utan också den kunskap som utvecklas genom forskningsarbetet. Pedagogisk forskning bör bidra med pedagogisk kunskap, som, enligt Carr, inte är vilken kunskap som helst utan kunskap som ”will enable those engaged in educational activities to achieve their purposes in a more systematic and self-critical way” (s 275). Detta tolkar jag som att det fortfarande är förändring och utveckling i praktiken som är det yttersta kriteriet för att forskningen är av värde, men betoningen ligger inte på specifika förändringar, utan på den kunskap som utvecklas och som gör förändring i praktiken möjlig i relation till viljan att utveckla ’den goda praktiken’. Därmed måste bedömningen av resultatens värde också gälla den kunskap som skapats, och som presenteras i form av text.

Studiens resultat presenteras som forskningsberättelser. Att säga något om värdet av dessa berättelser handlar om att bedöma textens kvalitet. I föreliggande arbete är tolkning, förståelse och förändring de aspekter som studeras i praktiken, och alltså bör forskningsberättelserna bedömas i relation till hur väl de synliggör och förklarar just dessa aspekter. Det övergripande syftet, utifrån studiens kritiskt hermeneutiska perspektiv, är att åstadkomma en förståelse genom texten för tolkningsprocessers betydelse i förändringsarbete, som bidrar till bättre förståelse, eller kunskap, än vad som tidigare fanns. Flyvbjerg (2001) argumenterar för att beskrivningar av fenomen i form av exempel är kraftfulla, och den narrativa formen är ett sätt att framlägga exempel. Kriteriet för att en bra narrativ skapats, enligt Flyvbjerg, är att det i efterhand inte reses några frågor om meningen med det som berättas. ”The narrative has already supplied the answer before the question is asked. The narrative itself is the answer.” (Flyvbjerg, 2001, s 86). På liknande sätt diskuterar Winter (2002) kvalitén i berättelser som skapats i aktionsforskning. Han menar att istället för att diskutera i termer av om en berättelse är ”sann”, bör istället kvalitén bedömas utifrån berättelsens trovärdighet. Berättelsen ska genom sin framställan fungera som en argumentation för att det som berättas kan stämma:

Is this narrative shaped and moulded in such a way that we feel it is trustworthy, i.e. does it *persuade us* that we might helpfully rely on the insights it presents about that particular situation to guide our thinking about other situations? (Winter, 2002, s 145)

Huruvida studiens forskningsberättelser uppfyller de kriterier för kvalitet som här beskrivits, är svårt för mig i skrivande stund att bedöma. Vad jag kan uttala

mig om är på vilket sätt uppmärksamhet på dessa kriterier haft inflytande på forskningsarbetet. Under skrivandets gång har texten lästs både av yrkesverksamma från den praktik som studerats och av forskare och på så sätt har jag kunnat bearbeta texten utifrån reaktioner som den väckt hos dessa läsare. Trovärdigheten hos texten har på så sätt kontinuerligt prövats och skrivprocessen har inriktats på att, för att använda Flyvbjergs ord, åstadkomma en text som i sig själv ger svar på varför den skrivits. Mitt syfte har varit att beskriva skolutveckling på ett något annorlunda sätt än tidigare forskning har gjort och Ricoeurs utgångspunkter har därvidlag använts för att åstadkomma beskrivningar ur ett nytt perspektiv inom skolutvecklingsfältet. För att diskutera värdet av att presentera en ”ny” tolkning av skolutveckling, ska jag nu komma till den sista aspekten gällande vari resultatens värde kan bestå, nämligen läsningen av resultaten.

Läsningen av en text leder, ur Ricoeurs (1973) perspektiv, till att kommunikation uppstår (se avsnittet Tolkningsprocess som kommunikation och kritisk självförståelse). Genom läsning kan förståelse som överskrider både textens sak och läsarens subjektiva förståelse åstadkommas och den nya förståelsen beskriver Ricoeur som en värld framför texten (Kristensson Ugglå, 1999). Detta tolkar jag som att det är först genom läsarens tolkningsakt som studiens resultat kan framstå som något ”nytt” och därmed få det värde som är av störst betydelse, med denna studies perspektiv. Även andra än Ricoeur beskriver hur läsningen av forskningsresultat kan leda till kunskap genom läsarens förmåga att finna mening i och eventuell tillämpning av det lästa. Stake (1981) använder begreppet ”naturalistiska generaliseringar” som är igenkänning, det vill säga något som uppstår genom erfarenhet. Människor ser ”likheter mellan objekt och frågeställningar i och utanför sitt sammanhang” (s 262). Det bidrar till kunskap som vägleder snarare än förutsäger kommande handlingar. Kvale (1997) diskuterar skillnaden mellan att ”säga som det är” eller att ”säga som det kan bli” (s 212). Forskning som bygger på det senare syftar till att omvandla konventionellt tänkande och därmed rådande kultur. Eisner (1981) talar om förmågan att känna igen samt omvandla kunskap. Han beskriver två former av kunnande, nämligen konnässörskap och kritik. Konnässörskap är till exempel vinkännarens förmåga att bedöma ett vin utifrån kännedom om vad som ska sökas efter. Inom pedagogik känner på liknande sätt den kunniga igen en god pedagogisk situation utifrån sin erfarenhet och sitt kunnande. Det handlar enligt Eisner om ”användning av ett mycket komplicerat intellektuellt system” (s 195), som inte alltid kan uttryckas i ord. Kritiken kommer in i sammanhanget när det

gäller att sätta ord på kunskapen och övergå från uppskattningens konst till avslöjandets, såsom Eisner uttrycker det. Han menar att kritikerns uppgift är pedagogisk, i och med att det handlar om att ”med språkliga uttrycksmedel klargöra vad det är som han eller hon har iakttagit, på ett sådant sätt att andra som inte äger kritikerns konnässörskap, också kan tränga in i konstverket” (s 195). Med Ricoeur förstår jag detta kritiska moment som den förklarande funktion som Ricoeur menar måste inbegripas i förståelseprocessen, om det ska vara möjligt att gå utöver den kunskap som redan finns. Forskningsresultaten måste därför beskrivas med ett språk som gör att den kunskap som presenteras, förklarar något för läsaren, något som läsaren inte hade förstått utan detta ”nya” språk. Det betyder att det ligger ett ansvar hos forskaren att åstadkomma text, språk och begrepp som hjälper andra, det vill säga pedagogiskt yrkesverksamma och pedagogiska forskare, att förstå de aspekter som blir beskrivna på nytt sätt. För att den kritiska uppgiften ska bli uppfylld i forskningsarbetet, måste alltså texten genom sitt språk, bidra till att läsaren ges möjlighet att förstå de aspekter som studerats, på ett för läsaren nytt sätt. Den kritiska uppgiften i detta forskningsarbete tolkas därmed som att forskarens uppgift är att skapa en text, som kan bidra pedagogiskt till ett nyskapande i kommande praktiker, såväl i forskningssammanhang som i skolarbete.

Intresset för kunskapsbildning i form av tolkningsprocesser är den gemensamma aspekt i aktionsforskning och kritisk hermeneutik, som bidragit till relevansen av att i denna studie sammanföra de båda perspektiven. Enligt såväl aktionsforskning som kritisk hermeneutik inbegrips i tolkningsprocesserna en etisk önskan om att skapa en god praktik. Huruvida forskningsarbetet bidragit till att förbättra möjligheterna att agera utifrån etiska utgångspunkter är alltså det yttersta kriteriet, för att kunna bedöma om forskningen uppnått sitt syfte i föreliggande studie. De tre aspekter som diskuteras ovan berör på olika vis just denna frågeställning. I förhållande till den praktik där forskningen bedrivits, har ett ansvar legat i att se till att forskningsarbetet bidragit till ny och förhoppningsvis bättre kunskap, som kan användas i det fortsatta utvecklingsarbetet på skolan. I förhållande till textens kvalitet har ansvaret varit att skapa en trovärdig text som pekar i riktning mot hur en god, det vill säga etiskt grundad, praktik kan åstadkommas. Huruvida texten uppbär en sådan kvalitet kommer att visa sig dels i kommande argumentation utifrån studiens resultat, och dels genom tolkningsprocesser och handlingar som uppstår genom läsning och nyskapande med utgångspunkt i resultaten.

Del 4
Diskussion

SKOLUTVECKLING MELLAN STYRNING OCH FRIHET

Berättelserna om skolutveckling tolkade genom yrkesverksammas förståelse avser överskrida en linjär föreställning om hur skolutveckling går till. Genom att fokusera tolkningsprocesser lyfts de yrkesverksammas centrala roll i utvecklingsarbetet fram. I diskussionens första del kommer studiens resultat att ställas i ljuset av annan forskning inom skolutvecklingsfältet, detta för att tydliggöra skillnader i förståelse av skolutveckling samt vilken kunskap föreliggande studie bidrar till. Därefter diskuteras, med utgångspunkt i studiens resultat, möjliga förändringar i förhållande till de villkor som sätts upp för skolutveckling.

När de yrkesverksammas tolkningsprocesser lyfts fram, framträder alltså den utveckling som sker på en skola knappast som en linjär process (jmf Berg, 2003; Fullan & Stiegelbauer, 1991). Ricoeur (1993) talar om ”det praktiska förnuftets kritiska funktion i förhållande till den samhälleliga handlingens ideologiska föreställningar” (s 170). Denna funktion upprätthålls, menar han, när det allmänna möter det särskilda. I denna studie presenteras tre exempel på hur sådana möten, mellan det allmänna och det särskilda, går till. I den första forskningsberättelsen är det utvecklingsledaren, som genom sin reflektion och sitt handlande, representerar det särskilda på en individuell nivå. Det allmänna utgörs av skilda sammanhang som utvecklingsledaren ingår i, och där hon påverkas eller styrs i olika riktningar. I den andra forskningsberättelsen fokuseras den kollektiva nivån, och där representerar arbetslagen det särskilda. Det allmänna utgörs exempelvis av inflytande av specialpedagogen och av påbud från skolans ledning. I den tredje forskningsberättelsen fokuseras kommunikationen, som i sig utgör själva mötet mellan det allmänna och det särskilda. De enskilda lärarna representerar både det särskilda och det allmänna i ett växelspel som uppstår, när lärarna i diskussionen riktar sin kritiska reflektion mot de inspel och förslag som kommer från andra lärare. Lärarna representerar det särskilda genom sin kritiska reflektion och det allmänna genom de ideologiska ställningstaganden

de gör. Tolkningsprocesserna i de tre exemplen kan alltså beskrivas just som ett växelspel. Växelspelet pågår mellan det som ”styr” (exempelvis styrdokument, institutionella värden presenterade av andra yrkesverksamma på skolan eller organisatoriska förutsättningar i form av exempelvis påbud från ledningen) och den ”fria” reflektionen (det vill säga möjligheten för en individuell lärare/utvecklingsledare eller ett kollektiv att utifrån den praktiska kunskapen, baserad på rådande förståelse, rikta kritik mot och tolka det utifrånkommande på ” eget” vis). Skolutveckling kan således, utifrån studiens resultat, beskrivas som en växelverkande, dialektisk process mellan styrning och frihet. Skolutveckling framträder därmed i detta perspektiv, inte som en ackumulativ, kontinuerlig och framåtriktad process som leder till ett bestämt mål, utan snarare som en konfliktfylld och växelverkande process som syftar till att upprätthålla det demokratiska, det vill säga möjligheten för det särskilda att göra sin röst hörd gentemot det allmänna, i en strävan att i varje ny situation kunna upprätta en god praktik.

Tolkningsprocesser som anpassning, förnyelse, härmning och kritisk reflektion

Tolkningsprocesser förstås här som kommunikation i en speciell betydelse, nämligen som mötet mellan läsare och text, vilket leder till en kritisk självförståelse, enligt det kritiskt hermeneutiska perspektiv som Ricoeur utvecklar. Utifrån ett sådant perspektiv uppfattas de yrkesverksammas förståelse som något som uppstår genom deras ”läsning” av den praktik som de ingår i och i möte med de utifrånkommande influenser som de möter. I förhållande till såväl det egna, det vill säga den egna praktiken, som det främmande, det vill säga utifrånkommande influenser, sker en omvandling i form av tolkning, som leder till förändrad förståelse samt nästkommande handling. Ricoeur (1984) beskriver det omvandlande momentet i tolkningsprocessen ’kreativ imitation’ (s 45). Med studiens resultat kan processen beskrivas som både anpassning och förnyelse, samt också härmning och kritisk reflektion, vilket ska utvecklas i det följande.

När de yrkesverksamma förväntas förändra sin praktik, exempelvis i samband med implementering av reformer, sker denna förändring utifrån de förutsättningar som råder, det vill säga förändringen blir inte radikal. Inte heller lämnas praktiken orörd, när nya influenser gör sig gällande. De yrkesverksamma *anpassar* utifrånkommande influenser till sin praktik utifrån skilda syften och på olika sätt. Anpassningen får till följd att den nya praktiken kan kännas igen, det

vill säga den blir inte radikalt olik den praktik som tidigare rådde. Det nya justeras för att passa in i det befintliga. Genom att studera de yrkesverksammas syften och motiv att förändra, kan den utveckling som skett förklaras. Samtidigt innebär förändringen att praktiken inte blir sig helt lik, det vill säga en *förnyelse* har ägt rum. Förnyelse innebär att ett kreativt moment måste ingå i processen. För att den praktik som råder ska förändras, måste ett ”ingripande” ske från de yrkesverksammas sida. Praktiken kan endast förändras genom att nya handlingar upprättas, nya handlingar som uppstår i relation till de tolkningar som görs. Anpassning och förnyelse beskriver en aspekt av tolkningsprocessen, nämligen hur tolkning relateras till det praktiska arbetet i form av förändrat handlande. En annan aspekt av tolkningsprocessen handlar om på vilket sätt det utifrånkommande, det vill säga både nya influenser och förståelse av den egna praktiken, tas emot av de yrkesverksamma. När de yrkesverksamma möter nya influenser, som i studiens fall IUP-reformen, övertas i vissa fall modeller för hur arbetet ska genomföras, vilket kan beskrivas som en *härming*. Inte bara nya influenser härmas utan även den praktik som råder, vilket förklarar hur en ny praktik både kan bära spår av det nya, såväl som det gamla, i en ”ny-gammal” utformning. De yrkesverksamma övertar emellertid inte modeller, det vill säga härmar, utan att fundera över varför, utan övertagandet sker oftast i kombination med en *kritisk reflektion* över vad som sker. Följden blir att såväl nya modeller som gamla undervisningsproblem blir ifrågasatta i en process, som för de yrkesverksamma handlar om att skapa mening i arbetet.

Praktiken i sig, och nödvändigheten för de yrkesverksamma att handla, innebär att de måste agera ansvarigt i enlighet med Ricoeurs definition (se avslutande tolkning i den första forskningsberättelsen), det vill säga de yrkesverksamma handlar utifrån den kunskap de har. Studiens bidrag är att synliggöra att den kunskapsbildning som sker i praktiken inte kan reduceras till exempelvis antingen en total omvandling eller ett absolut motstånd. Avsikten är också att med studiens resultat förklara hur denna kunskapsbildning, i form av tolkningsprocesser, är knuten till de yrkesverksammas erfarenheter. Att erkänna förändringsprocessens hela komplexitet, innebär att ge den erfarenhetsbaserade kunskap som lärarna besitter tyngd, i förhållande till exempelvis reformer som förväntas påverka det pedagogiska arbetet. Det betyder inte att de yrkesverksamma inte har något att lära, men det betyder att beskrivningarna av vad som sker i det praktiska arbetet behöver ses över. Ett exempel är hur lokalt utvecklingsarbete beskrivs. Utvecklingsarbete, utifrån denna studies perspektiv, handlar om att lärare måste ifrågasätta egna förgivettaganden för att kunna

införliva och utveckla nya idéer. Det handlar alltså inte om att lärarnas kunskaper är ”förlegade” eller att reformer ska övertas på ett okritiskt sätt. I studien lyfts det problematiska och icke-förenliga i arbetet fram, som en ”kritik i praktiken”. Det betyder att den praktiska kunskapens kritiska funktion fokuseras, det vill säga genom att uppmärksamma det problematiska i praktiken som tecken på att en kritik utövas, finns möjlighet att dra nytta av de yrkesverksammas kunskaper och på så sätt förbättra utvecklingsarbetets genomförande.

Den förgivettagna enhetligheten

Att ta utgångspunkt i en linjär föreställning om skolutveckling, innebär att konflikter och andra brott mot den framåtskridande utvecklingsprocessen framstår som problematiska och eventuellt icke önskvärda. Det är snarare enhetlighet och samförstånd som kännetecknar en ideal utvecklingsprocess ur ett sådant perspektiv. I det följande lyfts vissa aspekter inom skolutvecklingsfältet fram för att diskutera föreställningen om enhetlighet, samt möjligheten att betrakta det på annat sätt.

Inordning genom samordning

Inledningsvis kan synsättet om det enhetliga tillskrivas en *politisk viljeinriktning*, som skulle kunna benämnas ”inordning genom samordning”. I studien här fokuseras vilken funktion, dels samarbetet lärare emellan och dels den lokala styrningen, genom exempelvis utvecklingsledare, kan tänkas ha. Berg (1994) beskriver bakgrund och utgångspunkter till uppkomsten av arbetslag och arbetsenheter. Han förlägger de inledande idéerna i Lgr 69 och beskriver den värdebas som idéerna bottenar i, med begrepp som ”demokratisk fostran, helhetssyn, enhetlighet/likvärdighet” (s 31). Han beskriver också att tanken om arbetslag under en inledande fas, främst under 1970-talet, var en kontroversiell fråga, eftersom samarbetet lärare emellan innebar ett hot mot den autonomi som kännetecknade lärarnas yrkesroll. SIA-utredningen lade fram förslag till reformering av skolsystemet och införandet av arbetslagsformen var alltså inledningsvis en styrningsstrategi som implementerades med hjälp av styrningsdokument. Syftet var att åstadkomma större enhetlighet i utförandet av det pedagogiska arbetet, i enlighet med de mål som formulerades nationellt. Utifrån ett sådant perspektiv kan det påtvingade samarbetet lärare emellan alltså betraktas som en strategi, för att ”tvinga” lärare att inordna sig i det system som råder, genom att de, exempelvis, förväntas lära sig vissa specifika saker och förändras i en föreskriven riktning. Studiens resultat visar dock att det inte är möjligt att åstadkomma den enhetlighet i utförandet av det pedagogiska arbetet,

som ur ett politiskt perspektiv tycks vara önskvärt. Tolkningsprocesser, som både innefattar härmning och kritisk reflektion av såväl nya influenser som tidigare erfarenheter, och dessutom anpassning och förnyelse i det praktiska utförandet, utgör en avgörande process i förhållande till vilka förändringar som kommer att ske i praktiken. Detta är alltså en avsevärt mer komplex process än vad som tycks förutsättas ur ett implementeringsperspektiv. När *målstyrningen* kompletterades med *resultatstyrning*, kan det betraktas som en signal om att den politiska intentionen tar utgångspunkt i att det skulle vara möjligt just att samordna och inordna de yrkesverksamma, mot bestämda mål (jmf Forsberg & Wallin, 2006b). I Lpo 94 anges att samspel alla intressenter (lärare, elever, föräldrar m fl) emellan måste ske, för att åstadkomma skolutveckling mot uppställda mål (s 7). Viss skolutvecklingsforskning förstärker också en sådan intention genom att presentera olika former av modeller för hur arbetet på bästa sätt ska kunna "förbättras" på ett enhetligt sätt, exempelvis genom 'best practice'-exempel eller genom forskning om framgångsrika skolor (Fink & Stoll, 2005; jmf Grosin, 2003).

Organisatorisk likriktning

Föreställningen om enhetlighet kan också kopplas till *strategier för att åstadkomma organisatorisk likriktning*, enligt Svedberg (2009). Han beskriver hur begreppet lärande återinförts till utbildningsområdet från sektorer utanför offentlig sektor. Begreppets nya betydelse, som tar utgångspunkt i organisationers (ej utbildningsinstitutioners) förmåga att förändras och att skapa ny kunskap, har inom skolutvecklingsområdet, menar Svedberg, bidragit till ett upphöjande av lärandets betydelse för organisationers möjlighet att "lyckas". Samtidigt som han menar att begreppet till viss del förlorat sin ursprungliga mening som något komplext och meningsbärande. Istället, fortsätter Svedberg, kan talet om lärande förstås som ett sätt att legitimera organisatorisk kontroll (s 176).

I denna studie har den kritiska dimensionen i kommunikation lyfts fram, vilket beskrivits som en potential för vidare tolkningsprocesser. Dessa tolkningsprocesser syftar förvisso ofta till att komma överens (jmf den tredje forskningsberättelsen), men utfallet blir sällan i fullständig överensstämmelse med de förståelser som utvecklas (jmf den första forskningsberättelsen). Likriktning och enhetlighet framstår ur detta perspektiv inte som ett tillstånd som är möjligt att uppnå genom att organisera samarbete de yrkesverksamma emellan. För ledningen på en skola framstår det därmed som viktigt att fundera över olika funktioner av samarbete på skolan. Det krävs en *ökad medvetenhet om syftet med*

samarbetet de yrkesverksamma emellan. Inom skolutvecklingsfältet har flera studier presenterats som visar att lärare ofta ser arbetet i arbetslag som oviktigt och slöseri med tid, eftersom det inte gagnar deras arbete i klassrummet (jmf Ahlstrand, 1995; K. Falkner, 1997). Ohlsson (2004) menar att arbetslagsarbetet är en form för arbetet, som kanske just på grund av sin tvingande karaktär hindrar lärare från att finna fram till ett meningsfullt innehåll för arbetet, vilket skulle kunna finnas där. Vad som i andra studier framkommer är att det finns ett informellt samarbete lärare emellan, som av lärarna själva anges som viktigt och givande för utvecklingen av arbetet (jmf Ahlstrand, 1995; Gannerud & Rönnerman, 2007). Om syftet med samarbetet på en skola är att underlätta lärarnas arbete och ge dem möjlighet att, utifrån gemensamma, pedagogiska utgångspunkter, utveckla arbetet i klassrummen, tycks alltså det självvalda samarbetet för lärarna vara den bästa formen. Ur ledningens perspektiv kan det dock handla om att organisera ett samarbete som ska syfta till att bryta invanda tanke- eller handlingsmönster. Då kan ett samarbete mellan skilda yrkesgrupper, som till exempel lärare och specialpedagog, vara att föredra. I studiens forskningsberättelser finns beskrivningar av både hur samarbete mellan lärare med liknande pedagogiska utgångspunkter samt samarbete mellan just specialpedagog och lärarlag kan fungera. Vad som visar sig är att utfallet av samarbetet tar sig olika uttryck och att det därmed bör vara svårt att generellt förutsäga hur arbetet på en skola bäst ska organiseras. Det är en fråga som måste beslutas i varje praktik, utifrån de förutsättningar som råder och utifrån de syften som ska uppnås.

Kunskapsintressets betydelse

Det *teoretiska perspektivet* avgör på vilket sätt ett fenomen framträder. När, inom skolutvecklingsforskning, det enhetliga lyfts fram, görs det alltså med hjälp av vissa teoretiska perspektiv. Ett exempel är Granströms (1990) studie av kommunikation i arbetslag. Granström utgår från en systemteori och hans intresse riktas mot vilket inflytande olika organisationsformer kan tänkas ha på den kommunikation som sker i arbetslag. De organisationsmodeller som Granström väljer ut som analysverktyg hämtas från produktionssektorn, det vill säga från organisationer vars syfte är att framställa produkter. Syftet med kommunikationen, som empiriskt studeras, relateras därmed till ett instrumentellt mål; det gäller att samordna processerna genom kommunikation, för att åstadkomma en ofelbar ”produkt”. Lärararbetet liknas därmed vid ett hantverk av teknologisk art. Ricoeur (1973) ger en möjlighet att problematisera ett sådant perspektiv, genom att han bygger sina teorier på grundantagandet om

att ett av de största problemen i det moderna samhället, är just överordningen av *den instrumentella kunskapen i förhållande till den kommunikativa* (Ricoeur, 1973, s 330). Ricoeurs lösning på problemet är att den moderna traditionen måste omtolkas utifrån en insikt om, att det är så det förhåller sig. Att återuppväcka den politiska handlingen, i form av att lägga fram viktiga frågor till diskussion och demokratiska beslut, innebär enligt Ricoeur, att ta ansvar för situationen (s 332). I denna studie har lärarnas diskussioner i arbetslaget, i enlighet med detta perspektiv, tolkats som konfliktfyllda, för att lyfta fram en annorlunda syn på lärarnas arbete.

I sin studie lyfter Granström (1990) fram problemlösning som den viktigaste funktionen av kommunikation i arbetslag. Problemlösning upplevs, enligt Granström, av lärarna som den mest relevanta kommunikationsformen, eftersom problemlösningssamtal utgår från frågeställningar och problem som väckts inom gruppen själv, alltså inte ärenden som kommer utifrån eller uppifrån. Utifrån sin empiriska studie beskriver Granström, i processtermer, hur en problemlösande diskussion går till. När Granström diskuterar innehåll i lärarnas diskussioner, konstaterar han att någon övergripande diskussion om arbetsmetoder sällan förekommer i arbetslagen, vilket förklaras med att "metodfrågor berör grundläggande värderingar och kan upplevas som hotande eller alltför känsliga att diskutera" (s 102). Detta konstaterande diskuteras inte vidare i studien. I den tredje forskningsberättelsen i föreliggande studie, visar sig ett liknande förhållningssätt från lärarnas sida, det vill säga de undviker diskussioner som påvisar skillnader i pedagogiska värderingar. Utifrån det systemteoretiska perspektivet i Granströms studie, utgör inte lärarnas undvikande av konfliktfyllda diskussioner ett problem, kanske därför att en underliggande föreställning om enhetlighet inte "störs" av lärarnas agerande. Om kommunikationens kritiska dimension däremot poängteras, som i denna studie, utgör lärarnas benägenhet att undvika det konfliktfyllda, ett problem. Att undvika det konfliktfyllda innebär nämligen, utifrån Ricoeurs perspektiv, att förståelsen aldrig utsätts för möjligheten till (om)tolkning. Därmed uppstår inte heller förutsättningar för skapande av förnyad, och i bästa fall förbättrad, förståelse i det praktiska arbetet.

Att få praktiken att fungera

I praktiken, bland lärare och andra yrkesverksamma i skolan, kan slutligen också det enhetliga kännas igen, på ett sätt som kan beskrivas som *en praktisk strategi för att få arbetet att fungera*. Att skolor generellt inte anpassats till de krav som ställts i

styrdokumenten, har emellanåt skyllts på lärarna, genom att de betraktas som bakåtsträvare eller förändringsobenägna (Arfwedson & Lundman, 1984). Enligt forskarna kan andra förklaringar anges, som exempelvis att skolor är bättre anpassade till det lokala sammanhanget snarare än till styrdokument. Arfwedson och Lundman utvecklar detta genom att beskriva läraryrket som utsatt för kontinuerlig förändring och ett avsevärt tryck utifrån i form av samhälleliga krav, förväntningar från hemmen och skolans egna traditioner. Utveckling av någorlunda samstämmiga och enhetliga tanke- och handlingsmönster på en skola, för att åstadkomma en verksamhet som ändå fungerar, blir ur ett sådant perspektiv viktiga, menar forskarna. Utifrån denna studies hermeneutiska perspektiv är det också rimligt att tänka sig att de tolkningsprocesser som sker bland lärarna, är närmare kopplade till lokala sammanhanget än till de krav som ställs via styrdokumenten. Enligt Gadamer's konsensushermeneutik innebär den praktiska situationen att former för överenskommande och enhetlighet är nödvändiga i det praktiska arbetet.

Med Ricoeurs perspektiv räcker emellertid inte det samstämmiga och enhetliga till, om man vill försäkra sig om att ny förståelse ska kunna upprättas, som kan leda till utveckling. I en aktionsforskningsstudie (Wennergren, 2007) problematiserar forskaren lärarnas lärande. Hon menar att vilken typ av lärande som kommer till stånd är kopplat till hur samspelet mellan lärarna ser ut och vilka förutsättningar för lärande som detta samspel för med sig. Det visar sig att bekräftande respons var vanligare än utmanande, trots att ”deltagarna ansåg sig behöva och efterfrågade utmaningar” (s 51). Wennergren påpekar att det krävs redskap för lärande och ett sådant redskap kan vara att samarbeta med en så kallad kritisk vän⁶². Dialogen som upprättas kan beskrivas som en balansakt mellan tillit och kritik, menar Wennergren, men hon diskuterar inte specifikt på vilket sätt skilda förhållningssätt påverkar lärandet. Enligt föreliggande studie, utvecklas lärandet, det vill säga tolkningsprocesserna, exempelvis genom att deltagare i diskussionen ”förstår som den andra”, vilket faller inom ramen för Gadamer's konsensusperspektiv, men också genom att deltagarna accepterar någon annans synvinkel, för att därigenom kunna uppnå åtminstone överenskommelse på den praktiska nivån, det vill säga i förhållande till hur man ska agera framöver (jmf den tredje forskningsberättelsen). Enligt denna tredje

⁶² Kritisk vän används som begrepp inom aktionsforskning (jmf McNiff, 1997) och handlar om att någon som är väl bekant med det utvecklingsarbete som pågår, ska bidra med reflektioner och kritik i förhållande till de eventuella aktioner som planeras. I den första forskningsberättelsen används och beskrivs begreppet ytterligare.

forskningsberättelse visar det sig alltså att det finns mer än ett sätt att komma överens på, det finns inget givet innehåll att komma överens om och det är inte säkert, att de som kommer överens tänker på liknande sätt om det man blir överens om. Genom att på detta sätt, med hjälp av Ricoeurs teori, beskriva de pedagogiska diskussionerna, tydliggörs att förståelsen och den praktiska kunskapen tar sig olika uttryck hos olika lärare, vilket är kopplat till de förutsättningar och erfarenheter som utgör deras grund. Det kan därmed inte finnas *ett rätt* sätt som diskussionen ska leda fram till, utan det pedagogiska innehållet behöver ständigt, när nya situationer uppstår, förhandlas för att kunna förbättras. Själva ”överenskommandet” är alltså av betydelse för det praktiska arbetets utveckling, men inte nödvändigtvis för att åstadkomma enhetlighet, utan för att viljan att bli överens fungerar som drivkraft i den kommunikativa process som öppnar för ny förståelse.

Villkor för praktiskt utvecklingsarbete som behöver förbättras

För att skapa skolutveckling i praktiken tas i vissa fall utgångspunkt i ett modelltänkande, till exempel genom exempel på ’best-practice’ eller framgångsrika skolor (jmf Grosin). Idén tycks då vara att forskningen tillhandahåller handlingsmodeller och andra ”hjälpmedel” som lärare förväntas ta till sig och överföra till sin praktik, som om praktiken kunde formas genom att de yrkesverksamma ”tar över” dessa modeller. Vad denna studie pekar på är att lärares tolkningsprocesser och förståelse redan utgör centrala aspekter av betydelse för utvecklingen i skolan. Modeller kan inte ”överföras” utan att omvandlas genom de yrkesverksams tolkningsprocesser. Att ta den praktiska kunskapen på allvar innebär att inse att det pedagogiska arbetet inte kan förutsägas (Flyvbjerg, 2001) eller ”ledas” i någon förutbestämd riktning (Fink & Stoll, 2005). För att istället stödja det utvecklingsarbete som de yrkesverksamma själva utvecklar, kan de förutsättningar som råder, och som har betydelse för det praktiska arbetet, förbättras, utifrån kunskap om hur utvecklingsarbete fungerar. Vilka praktiska villkor skulle kunna förbättra möjligheten att ta tillvara och eventuellt även underlätta utvecklingen av det kunskapande, som lärare och andra yrkesverksamma utövar? I det följande lyfter jag fram några förslag som kan motiveras med utgångspunkt i de resultat, som studien presenterar.

Det krävs *tid för reflektion* om tolkningsprocesser, som kan leda till bättre förståelse, ska kunna äga rum. Studien visar att det pågår avancerade, komplexa

och tidskrävande tolkningsprocesser kontinuerligt i de mötesforum, som lärare och andra yrkesverksamma ingår i på en skola. Ska reformer konfronteras med den kunskap som redan finns i praktiken krävs tid och förutsättningar för diskussioner, där det kan finnas rum för att öppna mot nya influenser. Behovet av mer tid för sådana processer är inte ett okänt fenomen på politisk nivå. I en skrivelse från utbildningsdepartementet (Ds 2001:48) påpekar exempelvis utredarna att ”processer för att förstå den egna skolans verklighet behöver utvecklas och ges tid” (s 100) och de processer som åsyftas är reflektion. Forskning visar samtidigt att lärares upplevelse är, att de inte har tid. Arbetet är mer komprimerat och intensivt än någonsin (Gustafsson, 1999; Hargreaves, 1994; Lindqvist, 2002). Utifrån den kunskap som framträder i denna studie om vilken betydelse tolkningsprocesserna har för skolans utvecklingsarbete, bör frågan om att skapa tid för reflektion vara en högt prioriterad fråga för ledningen på varje skola. I läroplanen (Lpo 94) nämns dock inte mer om ledningens ansvar för att skapa rum för reflexiva processer, än att ”huvudmannen har ett givet ansvar för att ... skolans verksamhet måste utvecklas så att den svarar mot uppställda mål” (s 7). När rektors ansvarsområden preciseras, nämns kravet att se till att ”personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt skall kunna utföra sin uppgifter” (s 16). Att det skulle handla om att skapa tid för reflektion är dock inte givet. I denna studie ges ett exempel på hur en yrkesverksam, i detta fall utvecklingsledaren, påverkas av de olika sammanhang hon ingår i, vilket bland annat är just kompetensutveckling i form av forskarutbildning. Hennes tolknings- och förståelseprocesser har följts ingående, för att förklara hur det kommer sig att hon utvecklar utvecklingsledararbetet på det sätt hon gör. Det framgår genom analysen att hon agerar ansvarigt, det vill säga hennes handlande överensstämmer med, hur hon uttrycker att hon borde agera. Hennes föreställning om hur hon borde agera påverkas, enligt analysen, av den utbildning hon deltar i. Det visar sig också att hennes agerande inte framstår som ansvarsfullt ur andra perspektiv på skolan, exempelvis ur ett ledningsperspektiv. Enligt Ricoeur (1991) kan handlingar förstås i relation till intentioner, motiv och konsekvenser, vilket utgör en förklaringsmodell utifrån vilken det blir möjligt att förstå ett handlande, både som ansvarigt och samtidigt som icke-ansvarigt, beroende på vad det relateras till. Intentioner och motiv är kopplade till hur en person, i detta fall utvecklingsledaren, skapar förståelse och kunskap som leder till ett visst handlande. Dessa intentioner och motiv påverkas av vilka sammanhang utvecklingsledaren ingår i. Inte förrän i efterhand blir det emellertid möjligt att överskåda vilka konsekvenser handlandet får i den praktik där utvecklingsledaren verkar. För att bli klokare inför nästa handling måste de egna

handlingarna, i den praktik där de utövas, analyseras och tolkas. De yrkesverksamma behöver, på ett självkritiskt sätt, skapa förståelse för vad deras handlande får för konsekvenser. Tid för denna analys måste skapas i skolans organisation. Ett tecken på att skolor tar utgångspunkt i den linjära och instrumentella föreställningen om hur utvecklingsarbete går till, är att det oftast finns planeringstid inlagd i lärarnas arbetstid men inte reflektionstid. Lärarna förväntas planera arbetet och därefter följa planen, det vill säga kunskapande sker före arbetet. Utifrån studiens resultat bör istället reflektionen lyftas fram, kanske i form av reflektionstid, eftersom reflektion inbegriper både en bakåtblickande aktivitet, för att begrunda det som hänt, och samtidigt en framåtblickande aktivitet, för att planera och försöka förutse vilka kommande handlingar som kan vara fruktbara, utifrån en ”ny” intention som uppstår genom begrundandet. Därmed förläggs kunskapandet *mitt i* det praktiska arbetet.

Det lokala ledningsarbetet bör utgå från ett *medvetet förhållningssätt till hur en kommunikativ utvecklingsprocess bland de yrkesverksamma på skolan kan stödjas*. Studiens resultat pekar på, att ledarskapets syften och praktik har betydelse för i vilken utsträckning och på vilket sätt det uppstår en relation mellan ledningsarbetet och den pedagogiska praktiken. Även en uttalad och tydlig ledningsstrategi kan leda till att den tänkta styrningen ignoreras av de yrkesverksamma, om idéerna och förståelsen står för långt ifrån varandra. En ”dold” och manipulerande ledningsstrategi kan misslyckas på grund av involverade parter misstroende och oförståelse för varandras intentioner och motiv. Bland dem som arbetar med ledarskap krävs det alltså kunskap om just tolkningsprocesser och dess betydelse för praktiken, om ledarskapet ska kunna utvecklas i relation till den situation som råder på en skola. Men det krävs också *bättre kunskap om och framför allt i ledningsarbetets praktik*. Møller m fl (2005) beskriver framgångsrikt ledningsarbete som balanserande handlingar mellan kraven på att införa skolutveckling och samtidigt ta utgångspunkt i den rådande kulturen på skolan (s 589). Forskarna menar, att det handlar om en förhandling som sker i det dagliga arbetet och där val måste göras utan tillgång till några rätta svar. Kärnan i arbete med människor, menar forskarna vidare, är just dessa spänningar och dilemman som uppstår och som hanteras utifrån en moralisk utgångspunkt. Även Woods (2004) betonar ledarskapets etiska rationalitet, vilket inkluderar ett ständigt sökande efter ”sanningen”. En sådan process, menar Woods, måste få vara kreativ och det kräver i sin tur en löst strukturerad organisation som ger rum för kreativa processer. Det måste finnas rum för upptäckter och distans, fortsätter han, för att möjligheten till utveckling ska uppstå. I studien är det just dilemmat mellan

att vara ålagd att implementera skolutveckling och att samtidigt ta utgångspunkt i det arbete som redan pågår och den kunskap som är rådande, som driver fram de centrala frågeställningar som lyfts upp genom studiet av utvecklingsledarens tolkningsprocess, när hon försöker skapa former och finna innehåll i sitt nya arbete. Analysen visar att det ledningsarbete som utförs kan bedömas på olika sätt ur skilda perspektiv. Ledningsarbetet kan inte, i likhet med lärarnas arbete, förutsägas eller likriktas. Det utgör en egen praktik, som styrs av de yrkesverksammas tolkningsprocesser. För att skapa ytterligare förståelse och kunskap i ledningsarbete bör alltså även ledningsarbete studeras, genom att ta utgångspunkt i praktiken och i de yrkesverksammas förståelse.

Inom utbildningsfältet bör den *praxisnära forskningen kompletteras med praxisforskning*, det vill säga forskning som inte bara bedrivs i nära anslutning till praktiken och med hjälp av praktiken, utan som bedrivs *i* praktiken. Den diskussion om den pedagogiska forskningens relation till praktiken och som förts i årtionden (Carlgren & Hörnqvist, 1999), har genom skapandet av begreppet 'praxisnära forskning' blivit ett problemområde, som i sig studeras och hanteras inom det utbildningsvetenskapliga fältet (jmf Vetenskapsrådet, 2005). Om utgångspunkt tas i en dikotomisk uppdelning mellan teoretisk och praktisk kunskap, blir betydelsen av att komma "nära" begriplig. Det handlar om två verksamheter som aldrig helt möts eller har samma utgångspunkter, men som genom ett närmande kan dra nytta av varandra. Ett annat synsätt är, enligt Grimen (2008), att det inte finns någon väsensskillnad mellan teoretisk och praktisk kunskap, utan snarare kan relationen beskrivas som ett kontinuum. Det största misstaget som görs, enligt Grimen, är att reducera förhållandet mellan teori och praktik till att vara på endast ett sätt. Han argumenterar för, att det i studier, där de professionellas kunskapsgrund ska tas som utgångspunkt, är viktigt att det är den praktiska uppgiften som styr vilken kunskap som är relevant för att skapa bättre förståelse (s 84). I föreliggande studie har den praktiska kunskapen, det vill säga min erfarenhet och kunskap som lärare och utvecklingsledare på en skola, legat till grund för den förståelse som därefter utvecklats genom de tolkningsprocesser, som forskningsarbetet gett upphov till. Forskningsansatsen skulle alltså kunna falla inom ramen för, vad jag här väljer att benämna "praxisforskning", eftersom tolkningsarbetet inneburit att det inte finns någon absolut gräns mellan praktisk och teoretisk kunskap som använts,

studerats och skapats i studien (jmf Dahl⁶³, 2009). Att komplettera det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet med denna typ av forskningsarbete, skulle således stärka den praktiska kunskapens ställning i den akademiska världen. Måhända skulle lärare och andra yrkesverksamma utveckla mer intresse för, och tilltro till, den pedagogiska forskning som bedrivs, om de involveras i och ges möjlighet att använda den kunskap de har, i forskningsarbete. Dessutom skulle ett samarbete på mer lika villkor mellan lärare och forskare öppna upp för förnyelse inom den pedagogiska forskningen. Det finns en särskild grupp forskare inom det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet, för vilka skillnaden mellan praxisnära forskning och praxisforskning kan tänkas vara extra intressant, och det är de lärare som idag väljer att gå in i forskarskolor för just lärare. Praxisforskning bör vara ett forskande förhållningssätt, som inom denna forskargrupp kan komma att utvecklas framöver. Frågan är därefter vart den kunskap som på detta sätt utvecklas, kommer att ta vägen. Idag stannar flertalet forskarutbildade kvar i akademien, men om fler forskarutbildade lärare fick möjlighet att återvända till skolorna, genom att det skapades möjligheter att ta tillvara på denna nya kompetens, skulle praxisforskningen också få större möjligheter att leda till förnyelse i praktiken.

⁶³ Idén till denna uppdelning mellan praxisnära forskning och praxisforskning fick jag från Eva-Lena Dahl, när hon föreläste vid en aktionsforskningskonferens i Göteborg i oktober 2007. Dahl (2009) utvecklar sitt resonemang i en kommande rapport till Utbildningsvetenskapliga Kommittén (UVK), vilket refereras i texten.

AVSLUTANDE REFLEKTIONER

I denna avslutande del av diskussionen behandlas två för studiens del avgörande förutsättningar självreflexivt, det vill säga genom en reflektion över varför och hur jag valt att bedriva forskningsarbetet samt vilka insikter arbetet gett mig (jmf Heyman, 1999). Det handlar om arbetet med att sammanföra aktionsforskning och kritisk hermeneutik, samt om innebörden av att studera sin egen praktik. Som avslutning presenteras en sammanfattning av studiens huvudpoänger samt vilka forskningsfrågor som studien pekar fram emot.

Att sammanföra aktionsforskning och kritisk hermeneutik

Två teoretiska perspektiv har använts för att genomföra denna studie. Båda tar utgångspunkt i praktiken och praktisk kunskap men på olika sätt. Aktionsforskning kan på ett övergripande, filosofiskt plan kopplas till en upplysningstradition med syften som avser att leda till att en ny och bättre praktik kan skapas. Den kritiska hermeneutiken är en handlings- och förståelse-teori med rötter i Aristotelisk, praktisk kunskapstradition, i vilken möjligheten att uppnå konsensus spelar en avgörande roll. Kombinationen av dessa teoretiska perspektiv i en forskningsstudie är, vad jag känner till, inte tidigare prövad. Drivkraften för min del har varit att båda perspektiven framstått som fruktbara i förhållande till mitt forskningsintresse, det vill säga ett intresse av att undersöka den praktik som jag själv var delaktig i och att finna vägar att studera och beskriva arbetet och den praktiska kunskapen. Med Ricoeur menar jag, att det är möjligt att överbrygga olika poler eller perspektiv genom att praktiskt pröva och kritiskt reflektera över de erfarenheter som erhålls i forskningsarbetet.

I aktionsforskning är målet att förbättra praktiken. Kopplingen till upplysningstraditionen betyder att förnuftet, det vill säga den mänskliga förmågan att tänka utopiskt eller idealistiskt, tas som utgångspunkt för, att det kan vara möjligt att tänka ut vad som är bättre, än den praktik som är. Med ett sådant förhållningssätt finns dock risken att det utopiska och det ideala överbetonas, vilket lämnar de yrkesverksamma och tilltron den praktiska kunskapen därhän.

Resultatet kan bli forskning *för* exempelvis lärare, istället för forskning *med* dem. I studien här har genomförandet av det empiriska forskningsarbetet till stora delar grundats i aktionsforskning, vilket beskrivs i den första forskningsberättelsen. Som utvecklingsledare och aktionsforskare tog jag fasta på sådant, som jag menade skulle kunna leda till förbättring av praktiken, exempelvis fokus på lärares lärande och reformarbetet med IUP. På så sätt bidrog jag till en styrningspraktik, vars målsättning kan beskrivas som just idealistisk.

I hermeneutik är förståelse centralt. Utgångspunkt tas i det praktiska, såtillvida att den erfarenhet eller förförståelse som de yrkesverksamma har tas som utgångspunkt för förståelse. Det handlar om att vidga och utveckla förståelsen inom ramen för det praktiska och att finna fram till överensstämmelse, det vill säga konsensus. För min del utgjorde de erfarenheter jag hade, som lärare på skolan, en utgångspunkt för att börja ifrågasätta de (idealistiska) syften som skapades genom utvecklingsledararbetet. Jag kände till att lärarna på skolan utgick från genomtänkta, pedagogiska idéer, det vill säga ideologiska utgångspunkter, eftersom skolan alltid prioriterat utvecklingsarbete och pedagogiska diskussioner. Det framstod, för min del, som märkligt att vissa skulle ha mer rätt än andra. Hur skapades egentligen kunskap och ny förståelse bland lärarna? Vem hade rätt respektive fel? Det hermeneutiska kunskapsintresset och min tillhörighet till praktiken hjälpte mig att problematisera den situation som skapats genom forskningsarbetet.

Om studien endast drivits som ett aktionsforskningsprojekt, hade eventuellt förståelsen för lärarnas och andra yrkesverksammars kunnande inte fått det utrymme i tolkningsarbetet, som det nu fått. Kanske hade tolkningsprocesserna i större omfattning kommit att beskrivas i relation till i vilken grad lärarna anammat och funnit vägar att applicera ”ny” kunskap, det vill säga den tänkta förbättringen hade tagits som måttstock eller analysverktyg för att belysa processerna på skolan. Om studien endast bedrivits som en hermeneutisk studie, hade eventuellt den förbättringspotential som exempelvis reformarbetet innebär, inte tolkats som just förbättringspotential. IUP-arbetet hade måhända beskrivits som ett ”hot”, i form av en ny ideologi med syfte att ersätta praktikens ideologier. För mig, som forskande praktiker, erbjöd alltså båda dessa perspektiv fruktbara förklaringsmodeller i relation till den pedagogiska situation som studerades. Trots att jag fick veta att de båda perspektiven inte borde ”blandas”, fortsatte jag därför att använda dem samt att utveckla min förståelse, för hur de eventuellt kunde relateras till varandra. Ricoeur (1993) förklarar hur den kritiska

instansen, det så kallade praktiska förnuftet, återfinns i praktiken, när handlingen inte låter sig inordnas i det system som är överenskommet i mänskliga gemenskaper. För min del, i min forskningspraktik, har sammanförandet av de båda teoretiska perspektiven varit en kamp, eftersom det inte är ett gängse tillvägagångssätt med färdiga modeller att förhålla sig till. Kampen har gestaltat sig på olika sätt, exempelvis genom att jag understundom inte förstått likheter och skillnader, genom akademiskt motstånd och genom att studien i vissa delar inte blivit sammanhållen. Sammanförandet har trots detta, menar jag, inneburit att kunskapen i praktiken kunnat användas, studeras och beskrivas på ett bättre sätt, än om endast ett perspektiv valts.

Att forska i egen praktik

I inledningen av studien formades alltså arbetet som ett aktionsforskningsprojekt med mig som utvecklingsledare på Björneboskolan. Min förståelse då utgick från att utveckling skulle ske genom att projektet vidgades och inkluderade fler på skolan och att den kunskap som skapades skulle bli ett bidrag i skolutvecklingsfältet. Ett sådant synsätt inspirerades av Reasons (2001) beskrivning av 'first', 'second' och 'third' person action research. Nu när avhandlingsarbetet är klart har min förståelse för vad det innebär att bedriva aktionsforskning, i enlighet med Reasons beskrivning, förändrats. Det är sättet att involvera sig och insikten att man inte ensam har eller kan finna svaren, som är de viktiga aspekterna i ett aktionsforskningsarbete. Reason påpekar att de tre formerna han beskriver är strategier som alla är nödvändiga i varje arbete. Första-persons forskning handlar om den inställning som intas till det som ska undersökas och till livet i stort. Reason (2001) benämner detta "inquiring approach" (s 183). Det kan också beskrivas som reflekterad praktik. Genom en uppmärksamhet på vad som fungerar och inte fungerar och nyfikenhet på att ta reda på varför och vilken roll man själv har i sammanhanget, skapas ett utforskande förhållningssätt. För min del har Ricoeurs kritiska hermeneutik blivit det redskap som använts i arbetet och som utvecklat min förmåga till första-persons forskning. Andra-persons forskning bottenar i en insikt om att en person ensam aldrig kan ha eller komma fram till "svaren". Det är inte antalet personer som ingår i ett aktionsforskningsprojekt som avgör om kriteriet för andra-persons forskning är uppfyllt, utan på vilket sätt undersökningen genomförs. Forskning, i enlighet med Reasons perspektiv, är alltså ett arbete som hänförs till ett kollektivt sammanhang och ett sätt att uppfylla detta kriterium är att det bedrivs i samarbete med andra. Ricoeurs kommunikationsbegrepp kan användas för att förklara vilken funktion samarbetet har i kunskapsprocessen. I mötet med

andra uppstår tolkningskonflikter och i bearbetningen av tolkningskonflikterna skapas ny kunskap. Tredje-persons forskning innebär, att den kunskap som skapas i forskningsarbetet får komma till användning i ett vidare sammanhang. För min del har det möjliggjorts genom läsning av forskningslitteratur, handledningsuppdrag, nya aktionsforskningsprojekt, konferensdeltagande och skrivandet av texter. I alla dessa sammanhang har kunskapen från arbetet på Björneboskolan använts och vidareutvecklats, såväl i akademiska sammanhang som i pedagogiska verksamheter. Genom en sådan process har jag successivt kunnat placera den forskning som bedrivits på Björneboskolan på en plats i historien och i ett visst sammanhang. De tre strategier som Reason anger i aktionsforskning, vill jag alltså beskriva som olika kvalitativa aspekter i forskningsarbetet. Det betyder att utförandet inte kan förutsägas, eftersom den forskningspraktik som utvecklas, liksom all annan praktik, är beroende av situationen och de förutsättningar som finns.

En återkommande kritik mot aktionsforskare som forskar i sin egen verksamhet är, att delaktigheten kan leda till svårigheter att distansera sig och därmed kan inga ”objektiva” resultat åstadkommas. Frågan är dock om inte ett sådant förhållningssätt, som stänger ute den kunskap som genereras i praktiken, riskerar att leda till att forskningen bidrar till att upprätthålla ett o-ansvarigt liv. Om möjligheten att vara delaktig ställs mot möjligheten att vara kritisk, upprätthåller man distinktionen mellan de som ska agera, det vill säga lärarna, och de som ska vara kritiska, det vill säga forskarna. Därmed går det inte an för forskare att agera, eftersom möjligheten att vara kritisk då minskar. Problemet löses genom att låta mätningar och andra tekniskt rationella verktyg styra. Genom att överge tilltron till det existentiella/mänskliga förminskar vi på så sätt vårt eget handlingsutrymme. I studien har de svårigheter, som uppstått i det praktiska arbetet som en konsekvens av att man som verksam är nödd att agera, blivit underlag till empirisk undersökning, eftersom det inneburit att jag skrivit om det i loggboken. På så sätt har utgångspunkt kunnat tas i det praktiska för att sedan bearbetas i mötet med annan kunskap.

Studiens huvudpoänger samt nya forskningsfrågor

Den största poängen med detta forskningsarbete, såsom jag ser det idag, har varit att kunna lyfta fram och synliggöra tolkningsprocesser och förståelse som viktiga dimensioner i ett utvecklingsarbete som sker på en skola. Betoning av just

dessa aspekter kan bidra till en förnyelse av föreställningen om hur förändring och skolutveckling går till. Istället för en kontinuerlig och linjär process har jag beskrivit skolutveckling som en dialektisk och konfliktfylld process, som är nödvändig för att hantera de nya situationer som ständigt uppstår i skolans värld. Kommunikation har beskrivits som mötet mellan det subjektiva och världen (exempelvis en enskild yrkesverksams läsning av det praktiska arbetet eller mötet mellan olika yrkesverksamma förståelse genom diskussion), då öppningar för ny förståelse och nya handlingar kan komma till stånd. Med Ricoeur hoppas jag att en värld framför texten kommer att framträda, när denna text läses av andra. Detta innebär att ny förståelse skapas genom att läsarens ”verklighet”, genom hennes/hans läsning, blir utsatt för kritisk reflektion och att ny kunskap därmed uppstår, exempelvis inom skolutvecklingsfältet. Min förhoppning är också att det leder till nya insikter samt förhållningssätt i praktiskt utvecklingsarbete.

Studiens upplägg har utvecklats utifrån studiens teoretiska utgångspunkter, för att åstadkomma en forskning i praktiken, som tar utgångspunkt i de yrkesverksamma förståelse och kunskap. Aktionsforskning som tolkning innebär att forskaren involverar sig i det arbete som studeras och att arbetet bedrivs i samarbete med de yrkesverksamma. Det innebär också att frågeställningarna är öppna och förväntas förändra sig, som en del av den tolkningsprocess som utgör forskningsarbetets centrala dimension. Med liknande forskningsarbete skulle det vara intressant att studera flera aspekter, som redan undersökts med andra forskningsmetoder inom skolutvecklingsfältet. Ett exempel är lärares lärande och reflektion, som kan utredas med hjälp av begrepp som narrativ identitet och mimesis, för att lyfta fram och synliggöra lärandets erfarenhetsmässiga dimension. Forskningsarbetet kan organiseras runt en ambition att skapa mer tid för reflektion i skolan och utgångspunkt tas i lärarnas önskemål och behov. Frågor som kan ställas är vilken funktion lärandet utifrån ett sådant perspektiv kan tänkas få, och också vilka förutsättningar som är av betydelse för lärande och reflektion. Ett annat möjligt forskningsområde är ledningsarbetets praktik. Vad framträder om ledningsarbetet studeras genom de yrkesverksamma (i ledningsarbete) förståelse? Att betrakta ledningsarbete som praktik, ger andra infallsvinklar än om ledningsarbetet studeras ur ett organisationsperspektiv och därmed, i första hand, relateras till institutionens och organisationens syften och mål. Forskningsarbetet kan organiseras runt en ambition att utveckla det pedagogiska ledarskapet, till exempel genom att förbättra villkoren för lärare att bedriva utvecklingsarbete med uppmärksamhet på den kunskap som råder i praktiken och dess kritiska funktion.

Intressant vore också att pröva vad det skulle innebära för diskussionernas genomförande och beslutens hållbarhet i det praktiska arbetet, om lärarna arbetade utifrån sådan kunskap om språkets förutsättningar som utvecklats i denna studie. Måhända skulle insikter om diskussioners konfliktfyllda karaktär och kritiska funktion vara en väg att stärka lärarnas möjlighet att agera som aktörer i skolutvecklingssammanhang. Om beslut förväntas tas i en förhandling, då olika perspektiv möts i argumentation, skapas utrymme för lärarna att vara medskapare i kunskaps- och utvecklingsprocessen. En utvidgning av detta synsätt inbegriper frågan om på vilket sätt den kunskap som skapas i praktiken, ska kunna få spridning utåt och uppåt, det vill säga hur den praktiska kunskapen ska kunna få betydelse för den allmänna kunskapsbildningen inom utbildningsfältet. För att bedriva en undersökning i förhållande till sådana frågeställningar, kan de praktiker som omgärdar den pedagogiska praktiken studeras. En fråga som kan ställas är på vilket sätt den demokratiska processen hanteras inom det pedagogiska fältet, mot bakgrund av utgångspunkten att skilda ideologiska utgångspunkter inverkar på praktiken. En sådan frågeställning kan exempelvis studeras med hjälp av Ricoeurs teorier om politiskt språk. Hur ser procedurerna ut och framför allt, hur tar sig språket uttryck. Det kan röra sig om när specialpedagogen ska handleda lärare, när kommunen arrangerar fortbildning eller när kommunala utvecklingsledare ska utföra sitt arbete gentemot politiker, tjänstemän och gentemot lärarna. I Ricoeurs handlingsfilosofi betraktas det etiska som övergripande i förhållande till språk, berättande och handlingar. I denna studie har inte det etiska fokuserats, utan det har varit just språk, berättande och handlingar och funktionen av dessa aktiviteter i det praktiska arbetet, som studerats. I ett fortsatt forskningsarbete skulle den etiska frågan i skolutvecklingssammanhang kunna utredas med hjälp av det kritiskt hermeneutiska perspektivet⁶⁴, exempelvis genom att analysera vilken etik som konstituerar olika pedagogers handlande, hur mötet tar sig uttryck i praktiken och under vilka förutsättningar det eventuellt sker någon förändring i förståelse och handling, som visar på att etiska ställningstaganden övervägs och förändras.

⁶⁴ I en studie, *Mellan styrning och moral*, har Knutas (2008) tagit ett liknande grepp som här föreslås, fast med utgångspunkt i Hanna Arendts filosofi. Undersökningen fokuserar innehållet i lärarnas diskussioner i ett arbetslag, som följts under en period när de haft sina veckovisa möten. Knutas ställer lärarnas moral mot ledningens agerande och menar att lärarna inte ges tillräckligt utrymme att agera utifrån sin kunskap.

SUMMARY

General conceptions of educational change have, since the concept was formed in the 1950's, led to attempts to try to generate school development in schools with the help of different methods. In this study the aim is to look behind the concept of educational change and, instead, advance the processes in a school practice, which will be related to the understanding of development and change. The study has its focus on the work of teachers and other professionals in schools and, in particular, the work conducted in meetings. In those meetings teachers and others are supposed to discuss and negotiate their work in a collaborative way, in order to ensure that school development is brought about.

In a specific school, the so called *meeting practice* is studied, and the question investigated is whether, and in such case, in what ways might this practice be regarded as important and influential in relation to the development work at the school? To be able to understand the meaning of this practice through the practitioners' perspectives, the focus is placed on interpretive processes taking place in collaborative work. The main questions addressed are, 'what does the interpretation processes going on in the collaborative work among teachers and other professionals in schools look like?' and 'in what ways is it related to the school development work undertaken in a specific practice?'

Background

The research field of educational change is closely connected with the ideas of modernity and involves a family of 'change-words' such as 'change', 'progress', 'improvement', 'evolution' and 'development' (Altrichter, 2000, p. 1). Research concerning educational change has been closely connected to reform struggles in Western society, particularly so in the period since the end of the World War II (Lieberman, 2005, p. 1). The guiding belief has been that it would be possible to steer the school system politically and that problems in society could be solved in this way. In Sweden educational research was set up in close connection with the political field, since the aim has been to allow researchers to discover what works best, thus allowing politicians to implement reforms that would make it

possible for teachers to work in accordance with the findings of research (Dalin 1994; Lindensjö & Lundgren, 2000). In-service training for teachers set up by the state was introduced during this period (Andersson, 1996a). The biggest reform in Sweden was the introduction of the compulsory school in 1962, a school system aimed at providing equality in education for all pupils in the country (Dalin, 1994; Lindensjö & Lundgren, 2000). Whilst in other European countries comparable situations can be recognized, the system implemented in Sweden became one of the most centralized. This period, about 1950-1960, will in this study be termed “The steering of educational change through reforms”. It describes a particular way of thinking about, or a model for, how it would be possible to bring about educational change.

The second period can be recognised as “To steer towards local responsibility for development work through reflective teachers” and takes place in the period 1970-1990. Since the major reform programs did not achieve the anticipated effects, interest was redirected towards what actually took place inside the schools (see Lortie, 1975; Sarason, 1971). In England the reform period was followed by what Hopkins, Ainscow and West (1994) describe as a ‘documenting failure’ period. It led to new kinds of research such as school effectiveness and school improvement research (Fink & Stoll, 2005). These research strategies are described as still relying on the modern trust in the possibility to steer educational change in a specific direction through different intervention methods (p. 37). Another important area of research that emerged during this time was the reflective practitioner research that was extensively fuelled by Donald Schön’s (1983) work on the reflective practitioner. In Sweden similar changes began to appear and an important political aim was to professionalize teachers, which, for example, is evidenced in the higher education reform of 1977 when all teacher education programs were incorporated at the universities in an attempt to make teachers’ knowledge more theoretically-based. Also heavily stressed during this period, as a means of making school development strategies succeed, was to allocate resources for local development work where teachers and their way of thinking were regarded as of importance in processes of change (Andersson, 1996a). During this time, research often focused on, for example, how teachers think and how it is possible to expand practical knowledge through reflection (Carlgren & Lindblad, 1991).

The third period of educational change is here termed as “Steering the school towards national goals through organisational and professional development”. In Sweden this period starts with the new curricula in 1994 (Lpo 94) and continues until the present time. With the new curricula the former rule-steered system characterised by regulations about how teaching should be conducted is abandoned and a new goal- and result steering model was implemented. In the curricula whilst learning goals that have to be reached are explicitly set out, how teaching should be planned and performed is left to decisions made at the local level. Even though it would appear that the local level is in this way given the main responsibility for conducting the work in the best way according to situated circumstances, there has also been a parallel system of control that has emerged since the end of the 1990’s. Control is achieved via different kinds of evaluation systems and increased demands on teachers to document their work and the results of it (Forsberg & Wallin, 2006b). In these restructuring processes, the concept of professionalism is highlighted in order to concretise the fact that the responsibility of teachers and other professionals in schools is connected to their ability to conduct appropriate actions in practice. The problem is that, for teachers, their working practices appear to have become increasingly stressful the more responsibilities they are given. Both international, as well as Swedish research has highlighted such trends which have been described as an intensification of the work in schools (see for example Hargreaves, 1994; Sundberg, 2005). The interest of research has been directed towards schools themselves as the unit of investigation, a consequence according to P. Larsson & Löwstedt (2007), of decentralization. Hopkins, et al. (1994) describe “a move away from studying change as a phenomenon and actually participating in school development” (p. 24). Action research is such a research tradition and since this study is an example of it, action research is more thoroughly described in the section that follows.

Action research is a research tradition that has inherited a plethora of different ways of thinking, methods and values. Whilst theoretical inspiration derives from different traditions, that which is significant for the research process, according to Reason and Bradbury (2001), is that it has an emergent developmental form, it deals with practical issues, supports human development, is founded on knowledge-in-action and aims at participation and democracy (p. 2). For this study, the action research tradition developed foremost in Australia and which is known as Participatory Action Research (PAR) and has emancipation as its primary characteristic, has been influential of how the work has been conducted.

Stephen Kemmis and Wilfred Carr (1986) laid the theoretical foundations for this tradition in their seminal book *Becoming critical*. The aim of the book was to clarify that teachers have to be a part of the research and work together with researchers if there is going to be anything more than purely theoretical knowledge about educational change, and if actual change is to be effected. These are important standpoints also in this study. In the Nordic countries the history of action research can be described in yet another way. There are influential teachers and researchers that have formed the way the educational field has developed during the twentieth century (see Lindholm, 2008; Mattsson, 2004). Further, the research field of working life has had innumerable action research projects that have been important for introducing democratic forms of collaboration between practitioners and researchers. In the educational research field new conditions for action research were shaped at the beginning of the 1990's and have initiated different forms of cooperation between schools and universities. This has meant the academic form of action research has begun to spread into the Swedish school system (Rönnerman, Moksnes Furu & Salo, 2008).

In the sections that follow, an overview of research of interest for this study is presented and discussed. On an individual level it can be noted that the research interest for teachers has changed over time. During the 1950's and the 1960's trust was placed in universal methods to solve pedagogical problems and much time was devoted to the investigation of teachers' behaviour. Over time research interests changed in accordance with the advances of the reflective-practitioner movement. Then, as now, it was the way teachers think that was considered important. The concept of reflection is highlighted. The most recent period of change has emphasized the concept of learning in addition to the interest in reflection (see for example Ohlsson, 2004; Scherp, 2005). These researchers highlight the function of reflection and/or learning as a way that teachers can gain knowledge about the tasks they are charged with and, in such a manner, perform their job in a better way according to the requirements they have to fulfil. Cognitive processes are in focus. Other researchers stress that learning is not merely related cognition. Turner (2001), for example, points out that there is an ethical dimension in practitioners' knowledge and introduces a learning model that he calls the "snap-on-model" (p. 25). Rules are learnt in this way, he argues, and when the rule is learnt the use of it is due to other aspects than simply following a specific process. The rule must be adjusted to the situation every time it is used and this is something that requires moral decision-making.

The collective work in teaching teams is a relatively new organisational form of working in the school system. It is meant to promote support and good conditions for learning, but it is also known to diminish the autonomy for teachers and to overburden the teams with tasks (P. Larsson & Löwstedt, 2007, s 193). These dilemmas have been studied by several researchers (Ahlstrand, 1995; Blossing, 2000; K. Falkner, 1997) and a picture emerges that reveals a difference between what teachers feel that they have to do, and what they think they should do when it comes to tasks in teaching team-work. A number of studies reveal that organisational conditions influence methods of communication and the learning that takes place in teaching teams (Granström, 1990; Ohlsson, 2004). Another dimension that is important in relation to the way learning is made possible is whether teachers have the opportunity to be with each other in practice and, in that way, to learn from and with one another (Fransson, 2006; Wennergren, 2007).

In the current study the work of a development leader is investigated, which is an example of a middle-level of leadership that has emerged as a consequence of decentralisation in the school system. Although there is little Swedish research that has been conducted into such questions, there is however a considerable amount of international research that is of interest here. The concept that has been mostly used for describing collective leadership in the educational field is that of distributed leadership (Gronn, 2002; Harris et al, 2007). Gronn (2002), for example, argues that distributed leadership better describes how the leadership is currently organized and works in schools than the traditional descriptions of focused leadership. Distributed leadership can be either numerical/multiple, which means that it could be distributed to several persons in an organisation, or it could be concertive, which means that the leadership can't be found just by putting together what several persons are doing since the leadership deriving from concertive leadership becomes much more than the sum of the individual parts. Woods (2004) argues against the concept of distributed leadership since, as he sees it, it simply describes a circulation of initiatives. The theory is instrumental and apolitical. His alternative is to talk in terms of a democratic leadership because, as he argues, "education is essentially a moral enterprise" (p. 4).

The work that has been studied in this thesis contains several development processes that are related to the implementation of a new form of documentation of the learning processes of individual pupils. This way of

working could be described as an example of how the authorities are forcing the teachers to adapt to a new form of conducting their work, which fits into the system for control of schools' results (Forsberg & Lundahl, 2006). The Individual Development Plans (IDP) were mentioned for the first time in 2001 in a document issued by the Department of Education (Ds 2001:19) which was a political investigation relating to ways of increasing target achievement, or, in other words, how to make it possible for every pupil to attain the goals in the national curricula. An important insight to emerge from the investigation was that the analysis and measures that have to be made need to focus not only at an individual level, i.e. the pupil, but also and indeed primarily, at a group- and organisational level, that is to say the practice that surrounds the pupil. Since 2006 work with IDPs has become a statutory requirement (SFS 2005:179).

Action research with a critical hermeneutic view

The interest in this study is directed towards the meeting practice where teachers and other professionals in schools discuss and negotiate about the nature and content of pedagogical work. In hermeneutics it is the interpretation processes and understanding that are primarily in focus. Thus my attempt, with the support of a number of specific hermeneutic concepts, has been to show the significance that the interpretation processes of the professionals has in the development work of a school.

The interpretation process can, as Ricoeur (1973) has suggested, be understood as communication and as critical self-understanding. Communication is described as a meeting between a text and a reader (p. 327). In such a meeting an interpretation unfolds that goes beyond both the subjective understanding and the world of the text, with Ricoeur this could be called a 'world in front of the text' (Kristensson Uggla, 1999). The meeting makes a distance to oneself possible, which is a presumption for a critical self-consciousness. This reflexive interpretation derives from the human will to become somebody (Ricoeur, 1992). Through interpretation processes the subject always strives to find itself, which includes finding the "truth". In the search for truth one has to let the communicative action become more trustworthy than the instrumental action (1973, p. 331). Ricoeur describes this hermeneutic task as being critical, which means creating an understanding in the world as it is, whilst, at the same time, also thinking of other possibilities (p. 332).

To be able to say something about how professionals in schools themselves look at different situations, as well as also to make the research contribute to educational change, the action researchers Carr & Kemmis (1986) argue that the research must be conducted together with teachers and other practitioners in schools. They criticize much traditional research for wanting to be predictive and explanatory and, instead, point out that educational research should be descriptive and interpretive. The educational researcher shouldn't place him- or herself at a neutral spot trying to tell teachers how they should work, but accept that he/she is also a value-laden person and that educational practice is a value-laden target of study. The contribution that can be made using the perspective that Ricoeur offers is one of knowing about work and rationality in practice through the understanding of the professionals themselves.

A number of concepts from Ricoeur's theory have been used for analyzing the empirical material in this study. Ricoeur describes humans as narrative creatures who create stories about their lives in order to be able to understand the flow of events that they are a part of. The interpretation process that is conducted can be described with the help of Ricoeur's concept of mimesis, which connects the human's understanding with the life they are living. Practical wisdom is another concept that helps to explain how the interpretation processes on a collective level works, with a particular highlight on its critical function. The concept of communities of communication is used to analyze discussions in meetings to better understand how the language works and how the conflict of interpretation helps new understanding to emerge.

The human ability to create stories about life is important in relation to the interest in the study to investigate how change can be understood through the teachers' own views. To understand change and development work through the teachers' views is to understand how they create stories about change and development work. According to Ricoeur (1992) the narrative ability should be understood in relation to the human need to create an identity and that identity-creation is always connected to an ethical framework (p. 115). The story that is created is mirrored in other person's life-histories and in models about how life should be lived. Ricoeur (1984, 1985, 1988) develops the concept of mimesis to describe interpretation processes. He describes the interpretation process as taking place on three levels which he calls mimesis₁, mimesis₂ and mimesis₃ or prefiguration, configuration and refiguration (p. 52). The first level is praxis as it is lived and experienced before the interpretation process. The next level,

configuration, is described by Ricoeur as a creative imitation. It is a mediating and transformative activity which implies a selection from the prefigured life to create a story which explains why and how different aspects, such as, for example, the acting subject, the goal, and the means, lead to a certain way of living life. The story-telling contains a distance-making towards the life that has been lived when it gets explained *as* something, which, consequently, creates the possibility for new thoughts to arise. The interpretation process is not fulfilled, according to Ricoeur, until the third level is reached. It is in the refiguration that the story gets its full meaning when it is re-entered into life again, through new actions (2002, p. 99). Those new actions represent openness, in the sense that former understanding through the configuration becomes appropriated into new ways of living. In the current study, Ricoeur's concept of mimesis has been used 1) as a model for understanding how interpretation, understanding and action is interwoven in practice, 2) to explain how the interpretation process of this study has emerged, and 3) to shape the structure of the three chapters where stories are told about interpretation processes in the development work at the school. In the first result chapter telling about the development leader at the school - who is in fact the author of the thesis - the attempt is to explain how actions and understandings develop in a period when there are certain processes of change going on at the school. In the analyses of her (my) work and interpretation processes, the concept of mimesis is especially useful to explain how mimetic processes are part of an ethical identity-creation that takes place when a new professional role is established.

Understanding is, from a hermeneutic point of view, seen not as an individual phenomenon, but, rather, a collective happening. Actions, communication and reflections, which are in evidence in the empirical material, are used to create explanations about understanding and interpretation processes. As Ricoeur (1993) stresses, it is important to recognize the critical function that those interpretation processes have in practice, something he does by developing the concept of practical wisdom. The rationale of practical wisdom emerges in the meeting between the common and the specific. In this study the common is understood as the institutional and democratically decided norms and rules that schools work by, whilst the specific is the teachers' own reflections and understanding. When there are disagreements or problematic situations, such as when the common and the specific don't work well together, it is understood as a sign of how practical wisdom works in practice. It is interpreted as a critique and not as a problem, which means that the situation has to be better

understood to find out what should, and indeed could, be done. In particular, in the second result chapter about the two different working teams and their way of handling the new reform that enters into their practice, the analysis is conducted using the concept of practical wisdom.

The aim of communication is to “live well with and for others in just institutions” (Ricoeur, 1990, p. 239). Communication, in the way it is conducted at two specific meetings that are studied, also implies trying to come to an agreement about how to go on working. According to Ricoeur (2002) the community of communication is characterized by liaisons between discourse, actions, stories and ethics, where ethics have a superior role. Trying to come to an agreement implies conflicts of interpretation. In the study two different ways of explaining how to reach a common understanding through communication are used (Ricoeur, 1991). Gadamer regards dialogue as a model for agreement. The ability to arrive at a common understanding by merging different horizons is highlighted. Ricoeur, however, argues that different understandings should instead be used to create a distance which can support creative process of reaching a better understanding. To engage in communication is, according to Ricoeur, not just to verbalise thoughts but also in itself an action, which can be called a speech act (1992, p. 42). Ricoeur regards language as political (2002) and argues that the conflict of communication can lead to different ways of agreeing or indeed disagreeing. In the study, discussions between teachers at two meetings have been analyzed to discover the ways in which they seem to agree, and, from these analyses, three different forms have been found; correspondence, acceptance and dissent. Further, the communication has also been analyzed with the help of Ricoeur’s theory of how the language can be used in a political sense, which implies that conflict prevails between different opinions. Ricoeur (2002) talks in terms of three levels of language, which, in this study, have been transformed into; 1) the practical level, where procedural questions are discussed, 2) the goal level, where questions of how to conduct practice in the best interests of the pupils are discussed, and 3) the value level, where questions relating to the values that underpin the other levels can be discussed.

The research process

In the study my own pedagogical practice, as well as that of my colleagues, has been in focus as a means of investigating the interpretation processes conducted in the work. Since I am both one of the professionals in the study, as well as the

researcher, the interpretation process involved in both the school development work and the research work are not two separate processes, but rather a single unified process of interpretation. In order to make it possible to create knowledge about school development through the understanding of the professionals, which thus includes myself, interpretation is highlighted as a key dimension in the research undertaken. Methods that are used to create a necessary distance in the work of interpretation are *writing* and *explanations*. Throughout the whole research process, different kinds of writing methods are used to improve the interpretations that are made. Explanations, using the help of Ricoeur's critical hermenutic perspective, are made of different phenomena in the study, and have the aim of improving understanding from a pedagogical perspective.

The study was conducted during the period between 2002 and 2009, and can be divided into three periods: 1) The work as development leader, based on action research, was started (2002-2004), 2) The period of time that has been in focus when gathering the empirical data (2004/2005), and 3) The work as development leader ends and the analyzes of the data and the writing of research stories are made. The data mainly consists of three types of empirical material: 1) the logbook written by me in my work as development leader at the school, 2) documented meetings during the 2004/2005 academic year, and, 3) group interviews with all professionals at the school in the autumn of 2005, about their views on the development work during the previous year.

The description of change is crucial in this study. Via the adoption of a hermeneutic view, happenings and events spread over time can, through a narrative activity, be described as processes of change. The forming of narratives in this study have been conducted through a process which has embraced the following activities: 1) an open reading of the empirical material in order to allow the text speak to me, 2) a structured, analytical phase where the thematically-ordered stories from the first reading are tested by comparison with the empirical data, in discussions with the professionals at the school, and in discussions with academic colleagues, and, 3) a creative writing process to produce new narratives based on those in the empirical material. The result of this research work has resulted in three *research-stories* about the development work at the school.

Three research-stories about development work

The school in the study is called 'Björneboskolan'. It is an independent school that started in 1993 in a cooperative form, run together by teachers and parents. In the 2004/2005 academic year four development areas were in focus for the professionals at the school: 1) to learn more about Freinet pedagogy (which was the profile of the school), 2) to accomplish an organisational change at the school that had been introduced by the principal, 3) to continue the development with IDP-work (Individual Development Plans) as a means of documenting pupils' performance and which had been introduced at school as part of a project a couple of years previously, and, 4) to promote a discussion among lead professionals about how to understand "the mission" and how to enhance the school's pedagogical work.

In the section that follows, three research-stories about the development work will be presented. The first story focuses on the work of the development leader, the second investigates differences in the way two working teams talk about and handle the work with the IDPs, and the third tells about two meetings where a new form of working with IDP was discussed among the teachers.

The journey of the development leader

At Björneboskolan an organisational change was conducted that aimed at changing the management and communication structures at the school. Initially I worked as a teacher at the school, but was subsequently appointed to the position of development leader. Throughout my doctoral studies I have been heavily involved in action research work at the university which was also intended to underpin my work as development leader. An important part of the development work at the school was the work with IDPs (Individual Development Plans). For me, leading the development work with IDPs was understood in a certain way, due to a number of experiences I had previously had in my career. The IDP was seen as a tool, for me as a leader, which could be used to help to change teachers' traditional perspectives on learning and teaching. Their traditional views were, furthermore, underpinned by an individual-constructivist perspective and the aim for me was to introduce socio-cultural and inclusion perspectives.

As development leader I took part in the work of many different groups. Throughout this work I was exposed to and engaged in different ways of

understanding the work with the IDPs. In a leadership group, the Pedagogical Co-ordinating group (PC-group) where pedagogical issues were principally discussed, the way of talking about IDP-work was in line with the way I understood the work and the function it should have. In the teaching team for pupils in the classes 7-9 (teacher team 7-9), where I participated as a member from the PC-group, the teachers explicitly expressed criticisms about the IDP-work, since they saw it as something that was imposed upon them and not something that they needed. Through my participation in those different groups I became sceptical towards the whole idea of IDP. How, as development leader, should I act, knowing that there were different ways of understanding the work and the importance of it? The questions were also connected to thoughts about how the leadership work as a whole should be conducted. The experience of leading colleagues raised questions about power; who had the best ability to make their voice heard? My connections with action research made me start to think about how it could be possible to develop meeting places between the teachers where they could make their voices heard on a more equal bases. The aim was that the pedagogical issues could be solved between the teachers themselves and that the implementation work should be to organize the communicative work in the best way.

A change took place at the school which can be identified by reading the minutes from the PC-group during the year. In the beginning of the year it is written in one set of minutes that work with the IDP is one of the most important development areas that should be dealt with during the forthcoming year. In an evaluation of the development work conducted by the PC-group and reported in a set of minutes at the end of the year, the work with IDPs is not even mentioned but, instead, professional development in teaching teams is described as an important aspect of development work that has been carried out. In the subsequent interviews with the teachers, whilst no mention was made of professional development in the teaching teams, all of the teachers nevertheless talked about the development work with IDPs. How can this be understood? By carrying out some investigations into the discussions going on in the PC-group during the year, clues are found that provide some explanations. A division becomes visualized in the discussions between what the principal and I, as development leader, wanted to focus on, and what the teachers and the special educator wished to focus on. Whilst both the principal and I argued for strategies that would support professional development in the teaching teams, the others argued for a continued focus on the IDP work. Since I was the one

who wrote the minutes the changed focus for me, and the principal, is highlighted in that text, but, on closer investigation of what happens at the school as a whole, another picture emerges.

In the final interpretation of this story, the consequences of the development leader's actions are analyzed as a means of adopting a critical view on the situation. In accordance with the concept of practical wisdom, the development leader's intentions and actions can be characterised in terms of the assumption of responsibility. She is trying to do what she thinks are the right things to do. But taking other views, such as, for example, the leadership view or the teachers' view, her behaviour is not necessarily interpreted as responsible. Indeed, she actually lets the leadership of the work with IDP lapse and, instead, focuses on professional development as an important content of school development, despite the fact that there has been a formal decision to work with IDP at the school. Out of the analyses that can be made is that whilst her intention, in highlighting professional development is to strengthen the voices of the teachers, the practical actions that she takes instead seem to lead to greater divisions between her, the principal, and the teachers in the PC-group. That which is highlighted here is the role that interpretation processes play in the context where work is carried out as well as, additionally, the role that the context plays in determining which interpretation processes are made possible. If the intention is to make changes come about in the classroom practice of the teachers, doubts regarding the possibility for the development leader to make any contribution to that work might be held. A question could be raised about the nature of the possibilities she has to make interpretations that are, for the teachers, helpful in their work.

Development work when a reform is encountered by different teaching teams

In this chapter the conditions, work and interpretation processes in two teaching teams at the school are investigated in order to understand how the development work with IDPs can emerge in different ways in the two groups. The reform is prescribed in a specific way and was introduced at the school as a project organized by the National Agency for Education. In the interviews the teachers describe the development work they have carried out since the project's inception. The descriptions present a rather varied view of what has been done and how the teachers think about it. Whilst in the teaching team of the youngest pupils (teacher team p-3) the teachers are positive about the work, in the

teaching team for the oldest pupils (teacher team 7-9) the teachers are more sceptical. The analyses reveal that in the p-3 teaching team there are experiences that may be significant in explaining why the teachers adopt an open attitude towards the reform. The experiences have probably led to presumptions which make the teachers view the reform as having potential for development. In the 7-9 teaching team the analyses reveal that there is a competitive relation between work with IDP and previous ways of working with documentary work in the team. Furthermore, the teachers and the special educators' perspectives differ in ways that are significant for how the collaboration between them should develop. The teachers are not very open to the special educators' ideas, which affect work since he is an important actor who present models for how the work with IDP should be conducted. Even though the teachers in the 7-9 teaching team explain that the work with IDP has led to changes both in their practice and in their way of thinking, it is nevertheless still questioning and critical attitudes that are most striking.

The story ends with interpretations of the function of the collaborative work in teaching teams in relation to the school development work at the school. To deepen the understanding of the interpretation processes of the teams being analyzed, use is made of Ricoeur's concept of practical wisdom. Practical wisdom, Ricoeur stresses, must not be taken as a knowing, but as the application of a critique. Such a critique reveals itself as alienations, in situations that are experienced as problematic in practice. In this case the problems are different in the two teaching teams: in teaching team p-3 the teachers are not satisfied with one of their own teaching methods because the method does not appear to work. In teaching team 7-9 there is a critical and suspicious attitude towards the IUP-work. Using Ricoeur's theory, the interpretations made by the teachers and which underpin their actions, should not be taken for the "truth" about what is interpreted. Instead, it is important to signify that problematic situations that arise in practice, are not problematic as such, but rather as signs of a critique which is put forward *as* practice. Such problematic situations are therefore signified as a "critique in practice". According to Ricoeur, such situations occur when the specific meets the general.. In this story, whilst the specific is represented by the teaching teams and their reflections, the general is the norms and rules of the whole school as an institution.

Meetings – a place for communication and agreement

In this chapter the discussions in two meetings are described as a means of showing how communication leads to a changed collective understanding through processes of interpretation. The aim for the teachers at both meetings is to agree upon how to improve work in relation to one particular class. Because the class teachers believe that the classroom situations are not satisfactory, they have all written a 'Class Development Plan' (CDP) for their class as a new way of working with IDPs. The CDP deals with the way the teachers treat the pupils and is the reason why the class teachers have to inform all of teachers at the school. Everyone, according to the class teachers, has to know about and work in accordance with the CDP in order to support the pupils. The conditions are different in the two meetings. The teachers in the p-3 teaching team have, in previous years, worked with the class, and, consequently, they have experiences of the problems the class teachers are talking about. The teachers for the older pupils (teacher team 4-9) have however only experiences of having met those pupils in stressful situations when, primarily, their teaching has been disrupted. In the latter meeting, the discussion begins with a conflict because the teachers interpret the problems in different ways and the meeting is described as 'the struggling meeting'. The first meeting starts in a pleasant spirit and the aim for the teachers seems to be to understand one another. This meeting is called 'the loyal meeting'. In the 'struggling meeting' there is a shift through the meeting from the initial struggle to a practical problem-solving phase at the end. In that way the meeting is visually going through a change. In the loyal meeting whilst no such visual change takes place in the character of the discussions, gradually a change in the understanding of the problem that is discussed seems to arise. The teachers fill in each others' stories and thereby create a new collective understanding.

In the final interpretation of this story, both the characteristic of meetings, where the practical work is negotiated and the way that language is used, forms the subject of analysis. An emphasis is placed on an analysis based on Ricoeur's concept of the conflict of interpretation, which is known in the discussion as the conflict-ridden situation, and which leads to the creation of new understanding. According to Ricoeur the important aspect for decision-making in democratic practices, is that discussion is held in open, public spaces and that different opinions can be openly ventilated. In this way argumentation is thus of importance for the outcome. The use of language is both a telling of something, but also an act. In this sense, the teachers' use of the language is investigated. It

can be concluded that, whilst in the ‘struggling meeting’, the discussion is held both on a practical as well as at a goal level, in the ‘loyal meeting’ however the discussion seems to stay only on the practical level, since the teachers do not want to diverge from the mood of agreement that seems to characterize the meeting. In both meetings, the decisions that are made about what to do also remain on a practical level.

Educational change between steering and freedom

The main point of this study is that when the interpretation processes of the professionals at a school is scrutinised, the importance of practical knowledge in processes of change is made visible. The critical function of the interpretations of professionals is of importance in the processes of change due to the function of the critiques which point to that to which further attention should be paid. The process of change should not be regarded as a linear and uniform process but, rather, as a dialectic process between that which steers the practice (such as curricula, institutional values and organisational conditions) and the freedom to reflect (a reflection based, for example, on the practical knowledge at hand for the individual teacher or a teaching team). Using Ricoeur’s (1993) words, this is a situation where the specific (through critical reflection) gets the opportunity to make its voice heard against the general (rules and norms) in an ongoing aspiration to create a “practice for the good”.

In this study the interpretation processes can be described both as an adaption and renewal in relation to the changes made in practice, and as an imitation and critical reflection in relation to how new ideas as well as well-known practice is “read” and understood by the professionals involved. A conclusion that can be made is that, in addition to other kinds of knowledge, it is important to stress the meaning of practical and experiential knowledge in the process of change, since actions in practice are connected to the understanding of the professionals. In a linear conception of school development, disruptions and conflicts are seen as problematic features and, instead, uniformity and consensus are seen as the conditions to strive for. Some explanations are given to why this conception has emerged. One example is a political orientation towards a comprehensive view, conformity and equableness (Berg, 1994). Another explanation is that there has been a movement in organisational work towards some kind of standardization, which, with the help of conceptions such as learning and professional

development, has been achieved to create organisational control (Svedberg, 2009). A third explanation is that the interest of knowledge steers the types of theoretical perspectives that are chosen and, in the area of educational change, these standpoints have most often been taken in perspectives that describe change as a flow or in consensus terms. The final explanation is that, among the teachers, uniformity can be seen as a practical strategy to make practice work in a situation which is characterized by change (Arwedson & Lundman, 1984).

Some suggestions are finally made about how to enhance the possibilities for educational change by improving the conditions. To be able to make well-reasoned and creative decisions about how to proceed in practice, there must, for all of the professionals in schools, be room for reflection. Another suggestion is that leaders in schools must know about the importance of the interpretation processes for development work, thus enabling them to become aware of the responsibility they have to support communicative processes. The final suggestion is that, in the research field of education, there must not only be room for research *close* to practice (praxisnära forskning), which is supported by the Swedish Research Council, but also praxis-research, of which this study is an example. Praxis-research is research conducted *in* the practice, by and in close collaboration with practitioners.

REFERENSER

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(2), 84-95.
- Ahlstrand, E. (1995). *Lärares samarbete – en verksamhet på två arenor. Studier av fyra arbetslag på grundskolans högstadium*. (Linköping Studies in Education and Psychology, 43). Linköping: Linköping University, Department of Education and Psychology.
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 96). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alexandersson, M. (1998). Reflektad praktik som styrform. I M. Alexandersson (Red.), *Styrning på villovägar. Perspektiv på skolans utveckling* (s 13-86). (Rapporter från Institutionen för metodik i lärarutbildningen, 14). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Altrichter, H. (2000). Introduction. I H. Altrichter & J. Elliott, *Images of educational change*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Anderson, G. L., & Herr, K. (1998). The New Paradigm Wars: Is There Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21.
- Anderson, G. L., Herr, K., & Nihlen, A. S. (1994). *Studying Your Own School. An Educator's Guide to Qualitative Practitioner Research*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Andersson, B.-E., & Wallin, D. (1971). *Tonåringar och omvärlden*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Andersson, Inger (1996a). *Läraryrket och kompetensutveckling i ett historiskt perspektiv – en policyanalys*. (Pedagogiska rapporter/Educational reports, 49). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Andersson, Inga (1996b). *Samverkan för barn som behöver* (2:a upplagan). Stockholm: LHS.
- Arfwedson, G. & Lundman, L. (1984). *Skolpersonal och skolkoder: om arbetsplatser i förändring: slutrapport från forskningsprojekt Skolans arbetsplatsproblem (SKARP)*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Asp Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. (Göteborg Studies on Educational Sciences, 248). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words* (2:a rev upplagan). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Backström, T., Granberg, O., & Wilhelmsson, L. (2008). *Alternativa former för chefers ledarskap. En kunskapöversikt om sätt att förstå hur ledarskap kan utövas mellan chefer och medarbetare i svenskt arbetsliv* (Preliminär version, 2008-04-20 red.). Vinnova: Enheten för arbetslivsutveckling.
- Berg, G. (1994). *Skolkultur, lärare och skolledare: slutrapport från en sexårig forskartjänst med inriktning på "skolledningsfunktionen"*. (Pedagogisk forskning i Uppsala, 1978, 118). Uppsala: Pedagogiska institutionen.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G., & Wallin, E. (1982). *Skolan i ett organisationsperspektiv. Organisationsutveckling i skolan eller utveckling av skolan som organisation. Del 1*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G., Brettell, L., Lindskog, Nytell, U., Söderström, M., & Yttergren, M. (1987). *Skolans arbetsorganisation – vad är det?* Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning och blindhet*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berndtsson, I., Claesson, S., Friberg, F. & Öhlén, J. (2007). Issues about Thinking Phenomenologically while Doing Phenomenology. *Journal of Phenomenological Psychology* 38, 256–277 .
- Bernstein, R. J. (1987). *Bortom Objektivism och Relativism. Vetenskap, hermeneutik och praxis* (G. Sandin, övers.). Göteborg: Daidalos.
- Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring*. (Karlstad University Studies, 2000:23). Karlstad: Karlstad universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap, Pedagogik.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor. Om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (1986). *Lokalt utvecklingsarbete*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 56). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Carlgren, I., & Hörnqvist, B. (1999). *Skola i utveckling. När inget facit finns... - om skolutveckling i en decentraliserad skola*. Stockholm: Liber.
- Carlgren, I. & Lindblad, S. (1991). On teachers' practical reasoning and professional knowledge: considering conceptions of context in teachers' thinking. *Teaching & Teacher Education*, 7(5/6), 507-516.
- Carr, W. (1995). *For education. Towards critical educational inquiry*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Carr, W. (2005). The role of theory in the professional development of an educational theorist. *Pedagogy, Culture & Society*, 13(3), 333-346.
- Carr, W. (2007). Educational research as a practical science. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(3), 271 – 286.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research* (3:e upplagan). London: Falmer Press.

- Carr, W., & Kemmis, S. (2005). Staying critical. *Educational Action Research*, 13(3), 347-358.
- Chi-Kin Lee, J., & Williams, M. (2006). Introduction: The Need for School Improvement. I J. C.-K. Lee & M. Williams (Red.), *School Improvement. International Perspectives* (s 3-20). New York: Nova Science.
- Claesson, S. (1999). "Hur tänker du då?" *Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 130). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Coleman, J. S. (1961). *The Adolescent Society. The social life of the teenager and its impact on education*. New York: The Free Press.
- Czarniawska, B. (Red.). (1998). *Organisationsteori på svenska*. Mamö: Liber ekonomi.
- Dahl, E.-L. (2009). *Praxisnära forskning: ideologiska laddningar och teoretisk mångfald*. Opublicerat manuskript, Rapport till Utbildningsvetenskapliga kommittén.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dalin, P. (1994). *Skolutveckling Teori. Bok 2*. Stockholm: Liber.
- Daun, H. (1997). Omstrukturering av det svenska skolsystemet. Gensvar på globaliseringstendenser eller nationella krav? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2(3), 161-181.
- Dewey, J. (1980). *Individ, skola och sambälle. Utbildningsfilosofiska texter* (Urval, inledning och kommentarer av S. Hartman, U. P. Lundgren, & R. M. Hartman). Stockholm: Natur och Kultur.
- Ds 2001:19. *Elevens framgång – skolans ansvar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ds 2001:48. *Samverkande styrning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Eisner, E. W. (1981). Det iakttagande ögat: Mot en reformering av pedagogisk utvärdering. I S. Franke-Wikberg, & U. P. Lundgren (Red.), *Att värdera utbildning. Del 2. En antologi om pedagogisk utvärdering* (s 193-210). (ALMA-serien 110). Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Ekholm, M. (1971). *Skolans anda och miljö*. (Licentiatavhandling). Göteborgs universitet: Pedagogiska institutionen
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes/Philadelphia: Open University Press.
- Elmore, R. (1995). Structural reform and educational practice. *Educational Researcher*, 24(9), 23-26.
- Ely, M. (1993). *Kvalitativ forskningsmetod i praktiken – cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Engeström, Y. (2008). Weaving the texture of school change. *Journal of Educational Change*, 9, 379-383.

- Fahlén, L., Ahlstrand, E., Westlund, I., & Mideklint, L. (2007). Offensiva spelare och coacher i matchen om skolan. I C. Einarsson, E. Hammar Chiriac, G. Jedeskog, T. Lindberg & M. Samuelsson (Red.), *Det enkla är det sköna – en vänbok till Kjell Granström* (s 123-142). Linköping: Linköpings Universitet.
- Falkner, C. (2007). *Datorspelande som bildning och kultur. En hermeneutisk studie av datorspelande.* (Örebro Studies in Education, 19). Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.
- Falkner, K. (1997). *Lärare och skolans omstrukturering. Ett möte mellan utbildningspolitiska intentioner och grundskollärares perspektiv på förändringar i den svenska skolan.* (Uppsala studies in education, 71). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Fink, D., & Stoll, L. (2005). Educational Change: Easier Said than Done. I A. Hargreaves (Red.), *Extending Educational Change. International Handbook of Educational Change* (s 17-41). Netherlands: Springer.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making Social Science Matter. Why social inquiry fails and how it can succeed again.* Cambridge: University Press.
- Folkesson, L., Lendahls Rosendahl, B., Längsjö, E., & Rönnerman, K. (2004). *Perspektiv på skolutveckling.* Lund: Studentlitteratur.
- Forsberg, E., & Lundahl, C. (2006). Kunskapsbedömningar som styrmedia. *Utbildning & Demokrati*, 15(3), 7-29.
- Forsberg, E., & Wallin, E. (2006a). Förord. I E. Forsberg & E. Wallin (Red.), *Skolans kontrollsystem – ett kontraproduktivt system för styrning?* (s 7). Stockholm: HLS.
- Forsberg, E., & Wallin, E. (2006b). Skolan som moraliskt rum. I E. Forsberg & E. Wallin (Red.), *Skolans kontrollsystem – ett kontraproduktivt system för styrning?* (s 8-18). Stockholm: HLS.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning.* Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Fransson, G. (2006). *Att se varandra i handling. En jämförande studie av kommunikativa arenor och yrkesblivande för nyblivna fänrikar och lärare.* (Studies in Educational Sciences, 79). Stockholm: Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Freinet, C. (1975). *För folkets skola. En praktisk vägledning för den allmänna skolans materiella, tekniska och pedagogiska organisation.* Stockholm: Wahlstrand & Widstrand.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change.* New York: Teachers College Press.
- Gadamer, H.-G. (1976). The Universality of the Hermeneutical Problem. I G. L. Ormiston, & A. D. Schrift (Red.) (1990), *The Hermeneutic Tradition. From Ast to Ricoeur* (s 147-158). Albany: State University of New York Press.
- Gadamer, H.-G. (1988). *Förnuftet i vetenskapens tidsålder* (T. Olsson, övers.). Göteborg: Daidalos. (Original publicerat 1976).
- Gadamer, H.-G. (1997). *Sanning och metod i urval* (A. Melberg, urval, inledning och övers.). Göteborg: Daidalos. (Original publicerat 1960)

- Gannerud, E., & Rönnerman, K. (2007). *Att fånga lärares arbete. Bilder av vardagsarbete i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Granath, G. (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*. (Göteborg Studies on Educational Sciences, 263). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Granström, K. (1990). *Arbete och kommunikation i arbetslag och arbetsenheter* (Tema Kommunikation, SIC 31). Linköping: Universitetet i Linköping.
- Granström, K. (2003). Arbetsformer och dynamik i klassrummet. I S. Selander (Red.), *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. (Forskning i fokus, 12). Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s 73-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Groon, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Grosin, L. (2003). Forskningen om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling. I G. Berg & H.-Å. Scherp (Red.), *Skolutvecklingens många ansikten* (s 137-177). (Myndigheten för Skolutveckling : Forskning i fokus, nr 15). Stockholm: Liber.
- Gustafson, N. (2008). Opportunities to Develop Professional: Teachers' Formation of Identity as Teacher-Researchers. I K. Rönnerman, E. Moksnes Furu, & P. Salo (Red.). *Nurturing Praxis. Action Research in Partnerships Between School and University in a Nordic Light* (s 209-226). (Pedagogy, Education and Praxis, Vol 3). Rotterdam/Taipei: Sense.
- Gustafsson, C. (1999). Ramfaktorer och pedagogiskt utvecklingsarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 43-57.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2007). Bildning som tolkning och förståelse. I B. Gustavsson (Red.), *Bildningens förvandlingar* (s 71-86). Göteborg: Daidalos.
- Gustavsson, S. (2008). *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarier*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 266). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Habermas, J. (1970). A Review of Gadamer's Truth and Method. I G. L. Ormiston, & A. D. Schrift (Red.) (1990), *The Hermeneutic Tradition. From Ast to Ricoeur* (s 213-244). Albany: State University of New York Press.
- Habermas, J. (1971). The Hermeneutic Claim to Universality. I G. L. Ormiston, & A. D. Schrift (Red.) (1990), *The Hermeneutic Tradition. From Ast to Ricoeur* (s 245-272). Albany: State University of New York Press.
- Hansén, S.-E. (1997). *"Jag är proffs på det här."* Om lärarens arbete under en tid av förändring. (Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, 16). Åbo Akademi: Pedagogiska fakulteten.

- Hansson, A. (2003). *Praktiskt taget. Aktionsforskning som teori och praktik – i spåren efter LOM*. (Göteborg Studies in Sociology, 14). Göteborg: Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (2005). International Handbook of Educational Change – Introduction. I A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Red.), *International Handbook of Educational Change* (s vii-xi). Netherlands: Springer.
- Harris, A., & Mujs, D. (2002). *Teacher Leadership: principles and practice*. NCSL: National College for School Leadership. Institute of Education, University of Warwick, 2003. <http://cms.ncsl.org.uk/media/DC8/33/teacher-leadership.pdf> (2009-07-27).
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347.
- Heikkinen, H. L. T. (2002). Whatever is narrative research? I R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen, & L. Syrjälä (Red.), *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers* (s 13-28). Jyväskylä Yliopisto: SoPhi.
- Helldin, R. (2007). Klass, kultur och inkludering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(2), 119-134.
- Heron, J., & Reason, P. (2001). The Practice of Co-operative Inquiry: Research 'with' rather than 'on' People. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (s 179-188). London: SAGE.
- Heyman, I. (1999). En självreflexiv dimension i vetenskapligt arbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(2), 162-180.
- Hofvendahl, J. (2006). Förpapprade samtal och talande papper. I E. Forsberg & E. Wallin (Red.), *Skolans kontrollsystem – ett kontraproduktivt system för styrning?* (s 77-98). Stockholm: HLS.
- Hopkins, D. (2005). Introduction: Tensions in and Prospects for School Improvement. I D. Hopkins (Red.), *The Practice and Theory of School Improvement. International Handbook of Educational Change* (s 1-21). Netherlands: Springer.
- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001). The Past, Present and Future of School Improvement: towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
- Huttunen, R., Heikkinen, H. L. T., & Syrjälä, L. (Red.). (2002). *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylä Yliopisto: SoPhi.
- Håkansson, J. (2006). *Lärande mellan policy och praktik. Kontextuella villkor för skolans reformarbete*. (Acta Wexionensia, Pedagogik, 95/2006). Växjö: Växjö University Press.

- Högskoleverket. (1996). *Grundskollärautbildningen 1995 – En utvärdering*. (Högskoleverkets rapportserie 1996:1 R). Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket. (2005). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Del 1: Reformuppföljning och kvalitetsbedömning*. (Högskoleverkets rapportserie 2005:17 R). Stockholm: Högskoleverket.
- Jarl, M., Kjellgren, H., & Qennerstedt, A. (2007). Förändringar i skolans organisation och styrning. I J. Pierre (Red.), *Skolan som politisk organisation* (s 23-47). Malmö: Gleerups.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, O. (2001). Swedish school leadership in transition: in search of a democratic, learning and communicative leadership? *Pedagogy, Culture & Society*, 9(3), 387- 406.
- Kallós, D. (1985). *Arbetsenheter och arbetslag i grundskolan*. Lund: Pedagogiska Institutionen.
- Kallós, D. (1987). Hur kan skolan förbättras genom lokalt utvecklingsarbete? I A. Andrae Thelin, T. Larsson & J.-E. Östmar (Red.), *LUVÅ-boken. Lokal skolutveckling i 24 län* (s 268-282). (I brännpunkten: Skola i utveckling, B 87:2). Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförslaget.
- Kemmis, S., & Smith, T., J (Red.). (2008). *Enabling Praxis: Challenges for Education*. (Pedagogy, Education and Praxis, 1). Rotterdam/Taipei: Sense.
- Kemp, P. (2005). *Världsmdebattaren. Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet* (J. Retzlaff, övers.). Göteborg: Daidalos.
- Knutas, A. (2008). *Mellan Styrning och moral: Berättelser om ett lärarlag*. (Örebro Studies in Education, 25). Örebro: Örebro universitet.
- Kompf, M., & Denicolo, P. M. (Red.). (2003). *Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education*. Routledge: Taylor & Francis.
- Kristensson Uggla, B. (1999). *Kommunikation på bristningsgränsen. En studie i Paul Ricoeurs projekt*. (Moderna franska tänkare, 19). Stockholm/Stehag: Brutus Östlings.
- Kristensson Uggla, B. (2002). *Slaget om verkligheten. Filosofi, omvärldsanalys, tolkning*. Stocholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Kristensson Uggla, B. (2004). Tolkningens metamorfoser i hermeneutikens tidsålder. I S. Selander & P.-J. Ödman (Red.), *Text & existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap* (s 23-42). Göteborg: Daidalos.
- Kristensson Uggla, B. (2005). Det är mänskligt att tolka [Tidningsartikel, 2005-05-25]. *Svenska Dagbladet*.
- Kroksmark, T. (1989). *Didaktiska strövtåg. Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Daidalos.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lander, R., & Ekholm, M. (2005). School Evaluation and Improvement: A Scandinavian View. I D. Hopkins (Red.), *The Practice and Theory of School Improvement. International Handbook of Educational Change* (s 85-100). Netherlands: Springer.

- Lander, R., & Granström, K. (2000). Skolinspektion i England och Sverige. Hjälp till självhjälp eller självstyrning med bletslet i munnen? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 5(3), 215-234.
- Larsson, P. (2004). *Förändringens villkor. En studie av organisatoriskt lärande och förändring inom skolan*. (Doktorsavhandling för Filosofie doktorexamen framlagd vid Handelshögskolan i Stockholm). Stockholm: EFI, Ekonomiska forskningsinstitutet vid Handelshögskolan i Stockholm.
- Larsson, P., & Löwstedt, J. (2007). Refining the Expedition: Individual, Team and Organisational Development. I J. Löwstedt, P. Larsson, S. Karsten & R. V. Dick (Red.), *From Intensified Work to Professional Development. A Journey through European Schools* (s 187-198). Brussels: P.I.E. Peter Lang.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I B. Starrin & P.-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s 163-189). Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P., Hofgaard Lycke, K., & Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 80. Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lieberman, A. (2005). Introduction. The Growth of Educational Change as a Field of Study: Understanding its Roots and Branches. I A. Lieberman (Red.), *The Roots of Educational Change. International Handbook of Educational Change* (s 1-8). Netherlands: Springer.
- Liedman, S.-E. (2002). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Albert Bonnier.
- Lindblad, S. (1994). *Lärarna – samhället och skolans utveckling*. Stockholm: HLS.
- Lindblad, S., & Popkewitz, T. (Red.). (2004). *Educational restructuring: international perspectives on traveling policies*. Greenwich, Conn: Information Age.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning* (3:e rev upplagan). Stockholm: HLS.
- Lindholm, Y. (2008). *Mötesplats skolutveckling: Om hur samverkan med forskare kan bidra till att utveckla pedagogers kompetens att bedriva utvecklingsarbete*. (Doktorsavhandlingar från Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, 150). Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Lindqvist, P. (2002). *Lärares förtroendearbetstid*. (Studia Psychologica et Paedagogica, 165). Malmö: Forskarutbildningen i pedagogik, Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Lindseth, A., & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scand J Caring Sci*, 18, 145-153.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A sociological studie*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lortie, D. C. (2005). Unfinished Work: Reflections on Schoolteacher. I A. Lieberman (Red.), *The Roots of Educational Change. International Handbook of Educational Change* (s 133-150). Netherlands: Springer.

- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Lundahl, C., & Forsberg, E. (2006). Kunskapsbedömningar – utvärdering, betyg och nationella prov. I E. Forsberg & E. W. (Red.). (2006), *Skolans kontrollsystem – ett kontraproduktivt system för styrning?* (s 19-45). Stockholm: HLS.
- Lundgren, U. P. (1986). *Att organisera skolan*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lundgren, U. P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk Forskning i Sverige. Tema: På återbesök i ramfaktorteori*, 4(1), 31-41.
- Mattsson, M. (2004). *Att forska i praktiken – en kunskapsöversikt och en fallstudie*. Uppsala: Kunskapsföretaget AB.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities. Professional Strategies to Improve Student Achievement*. New York and London: Teachers College.
- McNiff, J. (1997). *Action research for professional development. Concise advice for new action researchers* [Elektronisk version] (3:e upplagan). <http://www.jeanmcniff.com/Copy%20booklet%20for%20web%20site.doc> (2009-08-09).
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and Your Action Research Project*. London and New York: Routledge.
- Moksnes Furu, E., Rönnerman, K., & Salo, P. (2008). Nurturing Praxis: In the Nordic Light. I K. Rönnerman, E. Moksnes Furu, & P. Salo (Red). *Nurturing Praxis. Action Research in Partnerships Between School and University in a Nordic Light* (s 3-10). (Pedagogy, Education and Praxis, 3). Rotterdam/Taipei: Sense.
- Moos, L., Möller, J., & Johansson, O. (2004). A Scandinavian Perspective on Educational Leadership. *The Educational Forum*, 68, 200-210.
- Myndigheten för skolutveckling (2003). *Individuell planering och dokumentation i grundskolan*. Dnr 2003: 251.
- Møller, J., Eggen, A., Fuglestad, O. L., Langfeldt, G., Presthus, A. M., Skrøvset, S., m fl (2005). Successful school leadership: the Norwegian case. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 584-594.
- Naeslund, L. (1991). *Läraryntioner och skolverklighet. Explorativa studier av uppgiftsutförande och arbetsförhållanden hos lärare på grundskolans högstadium*. (Doktorsavhandling framlagd vid samhällsvetenskapliga fakulteten vid Uppsala universitet). Stockholm: HLS.
- Nestor, B. (1991). *Studieledare i grundskolan. En skollärdningsfunktion med förbinder?* (Uppsala studies in education, 39). Uppsala: Acta Universitatis Uppsaliensis.
- Noffke, S. E. (2002). Action Research: towards the next generation. I C. J. Day, B. Elliott, B. Somekh & R. Winter (Red), *Theory and Practice in Action Research* (s 13-26). UK: Symposium Books.

- Nyström, E. (2007). *Talking and taking positions. An encounter between action research and the gendered and racialised discourses of school science*. (Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete, 16). Umeå: Umeå universitet.
- Ohlsson, J. (2002). Forskaren som kritisk reflektör. I L. Svensson, G. Brulin, P.-E. Ellström, & Ö. Widegren (Red.), *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik* (s 89-104). (Arbetsliv i omvandling 2002:7). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Ohlsson, J. (Red.). (2004). *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.
- Olin, A. (2004). Att utveckla skolan inifrån som utvecklingsledare. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Paulston, R. G. (1976). *Conflicting theories of social and educational change: a typological review*. Pittsburgh: Univ. center for international studies.
- Pierre, J. (2007). Decentralisering, styrning och värdekonflikter i skolan. I J. Pierre (Red.), *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerups.
- Proposition 1975/76:39. Om Skolans Inre Arbete*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proposition 1984/85:122. Om lärarutbildning för grundskolan m.m.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proposition 1990/91:18. Om ansvaret för skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proposition 1999/2000:135. En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proposition 2001/02:14. Hälsa, lärande och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Reason, P. (2001). Learning and Change through action research. I J. Henry (Red.), *Creative Management* (s 182-194). London: Sage.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (s 1-14). London: SAGE.
- Ricoeur, P. (1973). Hermeneutics and the Critique of Ideology. I G. L. Ormiston, & A. D. Schrift (Red.) (1990), *The Hermeneutic Tradition. From Ast to Ricoeur* (s 298-334). Albany: State University of New York Press.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and Narrative. Volume 1*. (K. Blamey and D. Pellauer, övers.). Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1985). *Time and Narrative. Volume 2*. (K. Blamey and D. Pellauer, övers.). Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1988). *Time and Narrative. Volume 3*. (K. Blamey and D. Pellauer, övers.). Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1991). The Conflict of Interpretations: Debate with Hans-Georg Gadamer. I M. J. Valdés (Red.), *A Ricoeur Reader: Reflection and Imagination* (s 216-241). Canada: Harvester Wheatsheaf.

- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another* (K. Blamey, övers.). Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1993). *Från text till handling. En antologi om hermeneutik* (4:e upplagan) (P. Kemp & B. Kristensson, Red.), (M. Fatton, P. Kemp & B. Kristensson, övers.). Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Ricoeur, P. (2002). *En hermeneutisk brobygger. Tekster af Paul Ricoeur*. (M. Hermansen & J. D. Rendtorff, Red.), (G. Have, övers.). Århus: Klim.
- Riksrevisionsverket. (1998). *Lokal skolutveckling – statens roll och ansvar*. (RRV 1998:26). Stockholm: Riksrevisionsverket.
- Röj-Lindberg, A.-S. (2000). Skolbaserad utveckling och forskning - exemplen PEEL och PUMA. I A.-S. Röj-Lindberg (Red.), *LNjalen. Jubileumsnummer 10. Studie- och undervisningsmaterial Nr 24*. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Rönnerman, K. (1993). *Lärarinnor utvecklar sin praktik. En studie av åtta utvecklingsarbeten på lågstadiet*. (Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, 36) Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete – en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2004). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* (s 13-30). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K., Moksnes Furu, E., & Salo, P. (2008). Action Research in the Nordic Countries: A Way to See Possibilities. I K. Rönnerman, E. Moksnes Furu, & P. Salo (Red.). *Nurturing Praxis. Action Research in Partnerships Between School and University in a Nordic Light* (s 21-37). (Pedagogy, Education and Praxis, 3). Rotterdam/Taipei: Sense.
- Sarason, S. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Scherp, H.-Å. (2003). Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. I G. Berg & H.-Å. Scherp (Red.), *Skolutvecklingens många ansikten* (s 29-63). (Forskning i fokus, 15). Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Schuster, M. (2006). *Profession och existens. En hermeneutisk studie av asymmetri och ömsesidighet i sjuksköterskors möten med svårt sjuka patienter*. Göteborg: Daidalos.
- Schütz, A. (1999). *Den sociala världens fenomenologi* (Förord och urval, J. Bengtsson) (S. Andersson & J. Retzlaff, övers.). Göteborg: Daidalos.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. England: Ashgate.
- Selander, S., & Ödman, P.-J. (2004). Inledning. I S. Selander & P.-J. Ödman (Red.), *Text & existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap* (s 7-21). Göteborg: Daidalos.
- SFS 2005:179. Ändring av Grundskoleförordningen.

- Skolverket. (2005a). *Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen.* (Skolverkets allmänna råd, 2005). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2005b). *Skolor som alla andra? Med fristående skolor i systemet 1991-2004.* (Skolverkets rapport, 271). Stockholm: Skolverket.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1537> (2009-07-20)
- Skolverket. (2007). *Hur används individuella utvecklingsplaner? En studie efter införandet av nya bestämmelser.* (Skolverkets aktuella analyser, 2007). Stockholm: Skolverket.
- Slagstad, R. (2003). Folkedannelsens förvandlingar. I R. Slagstad, O. Korsgaard, & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens förvandlingar*. Oslo: Pax.
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to Phenomenology*. UK: Cambridge University Press.
- SOU 1974:53. Skolans arbetsmiljö. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stake, R. E. (1981). Fallstudiemetoden i social undersökningar. I S. Franke-Wikberg, & U. P. Lundgren (Red.), *Att värdera utbildning. Del 2. En antologi om pedagogisk utvärdering* (s 258-267). (ALMA-serien 110). Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Stenhouse, L. (1975) *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.
- Sundberg, D. (2005). *Skolreformernas dilemman. En läroplansteoretisk studie om kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan.* (Acta Wexionensia, Pedagogik, 61/2005). Växjö: Växjö University Press.
- Sundgren, G. (2006). Forskardiskurser om ”styrning och ledning”. I G. Sundgren (Red.), *Skolledning – språk och förhandling* (s 223-260). Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (2009). Whatever the problem, learning is the answer? *Nordisk Pedagogik*, 29, 175-184.
- Svedberg, L., & Zaar, M. (Red.). (1988). *Boken om pedagogerna* (3:e upplagan). Stockholm: Liber.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I S. Selander (Red.), *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning.* (Forskning i fokus, 12). Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (Red.). (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London and New York: Falmer Press.
- Turner, S. (2001). Throwing out the tacit rule book. Learning and practices. I T. R. Schatzki, K. K. Cetina & E. v. Savigny (Red.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (s 120-130). London and New York: Routledge.
- Utbildningsdepartementet. (1997). *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning*, (Skr 1996/97:112). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wallin, E. (2002). Att utveckla skolan. En fråga om att lyfta sig själv i håret – eller vad? *Review of Psychology*, 50(1), 361-386.

- Warnke, G. (1993). *Hans-Georg Gadamer. Hermeneutik, tradition och förnuft*. Göteborg: Daidalos.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University.
- Wennergren, A.-C. (2007). *Dialogkompetens i skolans vardag. En aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö*. (Doktorsavhandling, 2007:34). Luleå: Luleå tekniska universitet, Institutionen för pedagogik och lärande.
- Vetenskapsrådet. (2005). *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*. (Vetenskapsrådet rapportserie, 2005:4). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Winter, R. (2002). Truth and Fiction: problems of validity and authenticity in narratives of action research. *Educational Action Research*, 10(1), 143-154.
- von Wright, G. H. (1993). *Myten om framsteget. Tankar 1987-1992 med en intellektuell självbiografi*. Falun: Albert Bonniers Förlag.
- Woods, P. A. (2004). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 3-26.
- Zeichner, K. M., & Noffke, S. E. (2001). Practitioner Research. I V. Richardsson (Red.), *Handbook of Research on Teaching* (4:e upplagan)(s 298-330). Washington DC: AERA.
- Zeni, J. (2001). *Ethical issues in practitioner research*. USA: Teachers college, Columbia University.
- Ödman, P.-J. (1979). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Ödman, P.-J. (2004). Den hermeneutiska cirkeln gränser. Till validitetsfrågan inom hermeneutiken. I S. Selander & P.-J. Ödman (Red.), *Text & existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap* (s 81-117). Göteborg: Daidalos.

	augusti	september	oktober	november	december
AE F-3	<p>gymnastplanering, Friidrottens Hus, UV-pass, uppstartstema för 2:an o 3:an, verkstäder, tema f-3/ "världen" - tankekartor (innehåll, mål), personalplanering, efterarbete på lunchen, digitalt kameroutbildning, Attraktiv skola, mändagskonferenser (trygghetsgrupper), schema och tider bör ses över, PS: jobba vidare m. IUP, Freinet/värdegrund, skolans organisation, Vad är vårt uppdrag?, ansvarsområden, föräldramöte</p>	<p>budget för f-3, 3orna-cykla till skolan?, VFU, trygghetsgrupperna, de nya kan få tid med specialpedagogen, PS- o LG-Freinetkola, tankekartor om världentemat, föräldramöte, en elevs föräldrar, klotter på nedervåningen, anapen o epipen-utbildning, kärleksveckla, teaterinfo i tidskriftssamlare, regler för Vita Skåpet, arbetsrummet ska vara läst, Friidrottens hus, mat- och rastsituationen, AE-mål: samarbete - medvetandegöra bamen - mottagare, budget/kassabok, användning av personalresurser, elevprat</p>	<p>föräldramöte, ringa hem från fritids, smörgåsverkstaden, AE-mötet, studiedagarna, kärleks-veckan, elev i 2:an, bord till fritidsköket, föräldrar berättar om olika länder, åndrade rutiner på fritids, FN-dagen, mobiltelefon till f-3, tema världen, verkstäder, kulturföreningar, världskulturmuseet, information om utbildningsinformation, gränsen (för bamen), protokoll, ansvarsområden, tofflor i entrén, rastvårdsjackor, mentorskap, PK-diskussion utifrån Freinetkonstant (Vad kan eleverna påverka?), idé om att starta året med två veckor om regler</p>	<p>utbildningsinspektion, bitr rektor informerar om ekonomi, egen handkassa på fritids, mobil till AE?, bandspelare köps in, brandövning, barndiskussion/ med specialpedagog, planeringstid otillräcklig, viktigt med kontinuitet i 3:an, hur fördelas personalresurserna, diskussion ang AE-möte i förhållande till fritidspedagogtid, arbetsgrupp inför våren, matsituationen, vandring för världens barn, morgonmöte, Vill vi ha kvar PM på kvällarna?, planeringsdag för fritids, lucia, ta med mobil till skolan?, arbetsrummet</p>	<p>lärostuderter, matsituationen, PS har planerat studiedagar, julmusik, utvecklingsplan för 6:an, fördelning av resurserna i hela huset, idéer om lokalerna på 1:a våning/musik i paviljongen kanske, rutiner/"regler"/förhållningssätt, morgonmötet, flytt av fritids, förslag om att äta i matsalen</p>

	augusti	september	oktober	november	december
AE 4-6	<p>tjänstgöringslista, fyra områden som PK ska kretsas kring (uppdraget, dokumentation, Freinet, organisation), känslor inför ämnen och klasser, elevers attityder och regler i 4-6 korridor, f-3 har tema världen, VFU-pengar, måndagskonferenserna, bok- & biblioteksmässan, schemapussel</p>	<p>rastvaktstiden, förslag att ha möte med andra AE:n, datorerna till 6:an ska flyttas, motivera schematiden/schemagenomgång, annan Freinetskola/samarbete med andra skolor saknas, ansvarsområden, frustration över 6:an, kontakt med föräldrar och barn, inte splittrad mellan klasser, friluftsdag, externa kurser, VFU-tips, läsning/motivation?/specialpedagogien med, utvecklingssamtal, elever, ekonomi, kärleksvecka</p>	<p>elevkonferens/elevsnack, epipen, övertid/vikarier, biblioteket/ordning, VFU/checklista, Hur gör vi med elever som riskerar att inte nå målen?, tuggummi/godis i 4-6, utvecklingssamtal, om fortbildning, skorna där nere, elevmappar/utvecklingsplan, elevrådet om vår arbetsplan, ansvarsområden, rastvärdar, temadag Etik och moral, nyllan - korridoren</p>	<p>melodifestival, hur 6:an mår/de behöver stöd av vuxna, temaplanering, datorerna på morgonen, tuggummi, skolverksinspektionen, 6:ans utvecklingsplan/förhållningssätt, arbetsplatser i arbetsrummet, budget, skridskodag, morgonmöte/vikarie/mentorskap, reflektioner över tjänstefördelningen mellan AE:n</p>	<p>skridskodagen, för lite resurser/ansvarigt?, mattesystemet i andra ämnen?, skohyllor/påsar, morgonmöte, studiedagarnas innehåll (VT), elever i 5:an, elever i 6:an, mobiler, 5:an vill prata med kuratorn, hur öka idrotten, dansgymnainstruktör?, schemagrupp, arbetsrummet - att ha helt tyst, KAP-medlemskap, husmor vill bli informerad om överenskommelser</p>

<p>AE 7-9</p>	<p>augusti</p> <p>föreläsningar, PRAO, inköp (ex. laserskrivare), elevens val, den nya organisationen, sudd/pennor, elevcaféet, policy-frågor såsom keps, friidrottsstråning/friidrottsdagen, bok- & biblioteksmässan, hemsidan, rastvaktsschema, provschema, Björneboolympiaden, kurs om digitala kameras, IUP</p>	<p>september</p> <p>Attraktiv skola - anmälan, PRAO, ansvar för städning av salar, genomgång av elever klassvis, trygghetsgrupper/reflektionsgrupper, seminarium om drogundervisning, protokoll från LG/PS/ULG, VFU-dokument, kurser i pärm, uppehållsrummet, omdömen inför utvecklingssamtal</p>	<p>oktober</p> <p>övertid/vikarier?, elever i biblioteket, VFU-studenter/samhandledning, omdömen på datorn, caféet, FN-dagen, diskussion om EA, arbetsfördelning på ansvarsområden, titta i AE-pärmen, matproblem i 1:an, rastvaktsschema, vad göra i v. 45?, epipen, överblick över eleverna med rektor och specialpedagogen, 6:orna tillbaka till klassrummet, dokumentera o kommunicera elever som ej når godkänt, en elev och hennes matte, Julpyssel, 3-9 retar varandra, hur löses mycket sjukfrånvaro?</p>	<p>november</p> <p>en elev - hur undervisa?, skolverksinspektionen, arbetsrummet, rastvaktsförändringar, ekonomi/budget, elevens val, konsert (elevens val), diskussion om en elev, betygslämnning, få igång eleverna att röra sig mer, morgonmötet, 8:an-bowling/beachvolley?, kontaktperson från skolan, en elev får mättesurs/mattediagnos, droginformation</p>	<p>december</p> <p>diskussion om två olika elever, screening-test, morgonmötena, luciafirande, pingistävling, en elev, Hur får vi 9:an att sluta sabotera skolmiljön?- förslag: "klotterpengar", uppehållsrummet, studiedagar, kärleksvecka, schemagrupp, medlemskap i KAP, diskussion om eventuell teater för 8/9, elevens val, gemensamt bemötande</p>
---------------------------------	--	--	--	---	---

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. *Karl-Gustaf Stukát*: Lekskolans inverkan på barns utveckling. Sthlm 1966. Pp.148.
2. *Urban Dahllöf*: Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Sthlm 1967. Pp. 306.
3. *Erik Wallin*: Spelling. Factorial and experimental studies. Sthlm 1967. Pp.180.
4. *Bengt-Erik Andersson*: Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg. Sthlm 1969. Pp. 400.
5. *Ference Marton*: Structural dynamics of learning. Sthlm 1970. Pp. 112.
6. *Allan Svensson*: Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment. Sthlm 1971. Pp. 176.
7. *Gunni Kärrby*: Child rearing and the development of moral structure. Sthlm 1971. Pp. 207.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. *Ulf P. Lundgren*: Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching. Sthlm 1972. Pp. 378.
9. *Lennart Levin*: Comparative studies in foreign-language teaching. Sthlm 1972. Pp. 258.
10. *Rodney Åsberg*: Primary education and national development. Sthlm 1973. Pp. 388.
11. *Björn Sandgren*: Kreativ utveckling. Sthlm 1974. Pp. 227.
12. *Christer Brusling*: Microteaching - A concept in development. Sthlm 1974. Pp. 196.
13. *Kjell Rubenson*: Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män. Gbg 1975. Pp. 363.
14. *Roger Säljö*: Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task. Gbg 1975. Pp. 170.
15. *Lars Owe Dahlgren*: Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance. Gbg 1975. Pp. 172.
16. *Marie Månsson*: Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning. Lund 1975. Pp. 158.
17. *Jan-Eric Gustafsson*: Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions. Gbg 1976. Pp. 228.
18. *Mats Ekholm*: Social utveckling i skolan. Studier och diskussion. Gbg 1976. Pp. 198.
19. *Lennart Svensson*: Study skill and learning. Gbg 1976. Pp. 308.
20. *Björn Andersson*: Science teaching and the development of thinking. Gbg 1976. Pp. 180.
21. *Jan-Erik Perneman*: Medvetenhet genom utbildning. Gbg 1977. Pp. 300.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. *Inga Wernersson*: Könsdifferentiering i grundskolan. Gbg 1977. Pp. 320.
23. *Bert Aggestedt and Ulla Tebelius*: Barns upplevelser av idrott. Gbg 1977. Pp. 440.
24. *Anders Fransson*: Att rädas prov och att vilja veta. Gbg 1978. Pp. 188.
25. *Roland Björkberg*: Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm. Gbg 1978. Pp. 252.
26. *Gunilla Svingby*: Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag. Gbg 1978. Pp. 269.
27. *Inga Andersson*: Tankestilar och hemmiljö. Gbg 1979. Pp. 288.
28. *Gunnar Stangvik*: Self-concept and school segregation. Gbg 1979. Pp. 528.
29. *Margareta Kristiansson*: Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69. Gbg 1979. Pp. 160.
30. *Britt Johansson*: Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning. Gbg 1979. Pp. 404.
31. *Göran Patriksson*: Socialisation och involvering i idrott. Gbg 1979. Pp. 236.
32. *Peter Gill*: Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents. Gbg 1979. Pp. 213.
33. *Tage Ljungblad*: Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder. Gbg 1980. Pp. 192.
34. *Berner Lindström*: Forms of representation, content and learning. Gbg 1980. Pp. 195.
35. *Claes-Göran Wenestam*: Qualitative differences in retention. Gbg 1980. Pp. 220.
36. *Britt Johansson*: Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk. Gbg 1981. Pp. 194.
37. *Leif Lybeck*: Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse. Gbg 1981. Pp. 286.
38. *Biörn Hasselgren*: Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development. Gbg 1981. Pp. 107.
39. *Lennart Nilsson*: Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning. Gbg 1981. Pp. 442.
40. *Gudrun Balke-Aurell*: Changes in ability as related to educational and occupational experience. Gbg 1982. Pp. 203.
41. *Roger Säljö*: Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text. Gbg 1982. Pp. 212.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

42. *Ulla Marklund*: Droger och påverkan. Eleveanalys som utgångspunkt för drogundervisning. Gbg 1983. Pp. 225.
43. *Sven Setterlind*: Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier. Gbg 1983. Pp. 467.
44. *Egil Andersson and Maria Lawenius*: Lärares uppfattning av undervisning. Gbg 1983. Pp. 348.
45. *Jan Theman*: Uppfattningar av politisk makt. Gbg 1983. Pp. 493.
46. *Ingrid Pramling*: The child's conception of learning. Gbg 1983. Pp. 196.
47. *Per Olof Thång*: Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarerbefarenheter. En studie inom AMU. Gbg 1984. Pp. 307.
48. *Inge Johansson*: Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete. Gbg 1984. Pp. 312.
49. *Gunilla Svanberg*: Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys. Gbg 1984. Pp. 194.
50. *Sven-Eric Reuterberg*: Studiemedel och rekrytering till högskolan. Gbg 1984. Pp. 191.
51. *Gösta Dahlgren and Lars-Erik Olsson*: Läsning i barnperspektiv. Gbg 1985. Pp. 272.
52. *Christina Kärrqvist*: Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära. Gbg 1985. Pp. 288.
53. *Claes Alexandersson*: Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande. Gbg 1985. Pp. 247.
54. *Lillemor Jernqvist*: Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education. Gbg 1985. Pp. 146.
55. *Solveig Hågglund*: Sex-typing and development in an ecological perspective. Gbg 1986. Pp. 267.
56. *Ingrid Carlgren*: Lokalt utvecklingsarbete. Gbg 1986. Pp. 299.
57. *Larsson, Alexandersson, Helmstad and Thång*: Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklära. Gbg 1986. Pp. 165.
58. *Elvi Walldal*: Studerande vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning. Gbg 1986. Pp. 291.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

59. *Eie Ericsson*: Foreign language teaching from the point of view of certain student activities. Gbg 1986. Pp. 275.
60. *Jan Holmer*: Högre utbildning för lågutbildade i industrin. Gbg 1987. Pp. 358.
61. *Anders Hill and Tullie Rabe*: Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola. Gbg 1987. Pp. 112.
62. *Dagmar Neuman*: The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach. Gbg 1987. Pp. 351.
63. *Tomas Kroksmark*: Fenomenografisk didaktik. Gbg 1987. Pp. 373.
64. *Rolf Lander*: Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Gbg 1987. Pp. 280.
65. *Torgny Ottosson*: Map-reading and wayfinding. Gbg 1987. Pp. 150.
66. *Mac Murray*: Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning. Gbg 1988. Pp. 230.
67. *Alberto Nagle Cajés*: Studievalet ur den väljandes perspektiv. Gbg 1988. Pp. 181.
68. *Göran Lassbo*: Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingsekologisk studie av socialisation i olika familjetyper. Gbg 1988. Pp. 203.
69. *Lena Renström*: Conceptions of matter. A phenomenographic approach. Gbg 1988. Pp. 268.
70. *Ingrid Pramling*: Att lära barn lära. Gbg 1988. Pp. 115.
71. *Lars Fredholm*: Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation. Gbg 1988. Pp. 364.
72. *Olof F. Lundquist*: Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall. Gbg 1989. Pp. 280.
73. *Bo Dahlin*: Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor. Gbg 1989. Pp. 359.
74. *Susanne Björkdahl Ordell*: Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv. Gbg 1990. Pp. 240.
75. *Eva Björck-Åkesson*: Measuring Sensation Seeking. Gbg 1990. Pp. 255.
76. *Ulla-Britt Bladini*: Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter. Gbg 1990. Pp. 400.
77. *Elisabet Öhrn*: Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter. Gbg 1991. Pp. 211, XXI.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

78. *Tomas Kroksmark*: Pedagogikens vägar till dess första svenska professur. Gbg 1991. Pp. 285.
79. *Elvi Walldal*: Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård. Gbg 1991. Pp. 130.
80. *Ulla Axner*: Visuella perceptionssvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie. Gbg 1991. Pp. 293.
81. *Birgitta Kullberg*: Learning to learn to read. Gbg 1991. Pp. 352.
82. *Claes Annerstedt*: Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv. Gbg 1991. Pp. 286.
83. *Ewa Pilhammar Andersson*: Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden. Gbg 1991. Pp. 313.
84. *Elsa Nordin*: Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9. Gbg 1992. Pp. 253.
85. *Valentin González*: On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions. Gbg 1992. Pp. 238.
86. *Jan-Erik Johansson*: Metodikämnet i förskollärarytbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning. Gbg 1992. Pp. 347.
87. *Ann Ahlberg*: Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande. Gbg 1992. Pp. 353.
88. *Ella Danielson*: Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation. Gbg 1992. Pp. 301.
89. *Shirley Booth*: Learning to program. A phenomenographic perspective. Gbg 1992. Pp. 308.
90. *Eva Björck-Åkeson*: Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie. Gbg 1992. Pp. 345.
91. *Karin Dahlberg*: Helhetssyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen. 1992. Pp. 201.
92. *Rigmor Eriksson*: Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language. 1993. Pp. 218.
93. *Kjell Härenstam*: Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap. Gbg 1993. Pp. 312.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

94. *Ingrid Pramling: Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld. Gbg 1994. Pp. 236.*
95. *Marianne Hansson Scherman: Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi. Gbg 1994. Pp. 236.*
96. *Mikael Alexandersson: Metod och medvetande. Gbg 1994. Pp. 281.*
97. *Gun Unenge: Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan. Gbg 1994. Pp. 249, [33].*
98. *Björn Sjöström: Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role. Gbg 1995. Pp. 159.*
99. *Maj Arvidsson: Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter. Gbg 1995. Pp. 212.*
100. *Dennis Beach: Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform. Gbg 1995. Pp. 385.*
101. *Wolmar Christensson: Subjektiv bedömning - som beslut och handlingsunderlag. Gbg 1995. Pp. 211.*
102. *Sonja Kihlström: Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder. Gbg 1995. Pp. 214.*
103. *Marita Lindahl: Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld. Gbg. 1996. Pp. 203.*
104. *Göran Folkestad: Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age. Gbg 1996. Pp. 237.*
105. *Eva Ekeblad: Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic. Gbg 1996. Pp. 370.*
106. *Helge Strömdahl: On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment. Gbg 1996. Pp. 278.*
107. *Margareta Hammarström: Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorerens betydelse för studiebegåvade ungdomars utbildningskarriär. Gbg 1996. Pp. 263.*
108. *Björn Mårdén: Rektorerens tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap. Gbg 1996. Pp. 219.*
109. *Gloria Dall'Alba and Björn Hasselgren (Eds.). Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology? Gbg 1996. Pp. 202.*
110. *Elisabeth Hesslefors Arktoft: I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare. Gbg 1996. Pp. 251.*

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

111. *Barbro Strömberg*: Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar. Gbg 1997. Pp. 241.
112. *Harriet Axelsson*: Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning. Gbg 1997. Pp. 326.
113. *Ann Ahlberg*: Children's ways of handling and experiencing numbers. Gbg 1997. Pp. 115.
114. *Hugo Wikström*: Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande. Gbg 1997. Pp. 305.
115. *Doris Axelsen*: Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students. Gbg 1997. Pp. 226.
116. *Ewa Pilhammar Andersson*:Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik. Gbg 1997. Pp. 166.
117. *Owe Stråhlman*: Elitidrott, karriär och avslutning. Gbg 1997. Pp. 350.
118. *Aina Tullberg*: Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry. Gbg 1997. Pp. 200.
119. *Dennis Beach*: Symbolic Control and Power Relay: Learning in Higher Professional Education. Gbg 1997. Pp. 259.
120. *Hans-Åke Scherp*: Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan. Gbg 1998. Pp. 228.
121. *Staffan Stukát*: Lärares planering under och efter utbildningen. Gbg 1998. Pp. 249.
122. *Birgit Lendahls Rosendahl*: Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor. Gbg 1998. Pp. 222.
123. *Ann Ahlberg*: Meeting Mathematics. Educational studies with young children. Gbg 1998. Pp. 236.
124. *Monica Rosén*: Gender Differences in Patterns of Knowledge. Gbg 1998. Pp. 210.
125. *Hans Birnik*: Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv. Gbg 1998. Pp. 177.
126. *Margreth Hill*: Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier. Gbg 1998. Pp. 314.
127. *Lisbeth Åberg-Bengtsson*: Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts. Gbg 1998. Pp. 212.
128. *Melvin Feffer*: The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development. Gbg 1999. Pp. 247.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

129. *Ulla Runesson*: Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll. Gbg 1999. Pp. 344.
130. *Silwa Claesson*: "Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning. Gbg 1999. Pp. 248.
131. *Monica Hansen*: Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan. Gbg 1999. Pp. 399.
132. *Jan Theliander*: Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv. Gbg 1999. Pp. 275
133. *Tomas Saar*: Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande. Gbg 1999. Pp. 184.
134. *Glen Helmstad*: Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning. Gbg 1999. Pp. 259.
135. *Margareta Holmegaard*: Språkmedvetenhet och ordinlärning. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefältövning i svenska som andraspråk. Gbg 1999. Pp. 292.
136. *Alyson McGee*: Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices. Gbg 1999. Pp. 298.
137. *Eva Gannerud*: Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete. Gbg 1999. Pp. 267.
138. *Tellervo Kopare*: Att rida stormen ut. Förlossningsberättelser i Finnmark och Sápmi. Gbg 1999. Pp. 285.
139. *Maja Söderbäck*: Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care. Gbg 1999. Pp. 226.
140. *Airi Rovio - Johansson*: Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education. Gbg 1999. Pp. 249.
141. *Eva Johansson*: Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan. Gbg 1999. Pp. 295.
142. *Kennert Orlenius*: Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare. Gbg 1999. Pp. 300.
143. *Björn Mårdén*: De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion. Gbg 1999. Pp. 223.
144. *Margareta Carlén*: Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete. Gbg 1999. Pp. 269.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

145. *Maria Nyström*: Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro. Gbg 1999. Pp. 286.
146. *Ann-Katrin Jakobsson*: Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program. Gbg 2000. Pp. 242.
147. *Joanna Giota*: Adolescents' perceptions of school and reasons for learning. Gbg 2000. Pp. 220.
148. *Berit Carlstedt*: Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement. Gbg 2000. Pp. 140.
149. *Monica Reichenberg*: Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner. Gbg 2000. Pp. 287.
150. *Helena Åberg*: Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies. Gbg 2000. Pp. 189.
151. *Björn Sjöström, Britt Johansson*: Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdares och läkares perspektiv. Gbg 2000. Pp. 129.
152. *Agneta Nilsson*: Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie. Gbg 2001. Pp. 225.
153. *Ulla Löfstedt*: Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande. Gbg 2001. Pp. 240.
154. *Jörgen Dimenäs*: Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning. Gbg 2001. Pp. 278.
155. *Britt Marie Apelgren*: Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden. Gbg 2001. Pp. 339.
156. *Christina Cliffordson*: Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects. Gbg 2001. Pp. 188.
157. *Inger Berggren*: Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet. Gbg 2001. Pp. 366.
158. *Carina Furåker*: Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring. Gbg 2001. Pp. 216.
159. *Inger Berndtsson*: Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet. Gbg 2001. Pp. 539.
160. *Sonja Sheridan*: Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives. Gbg 2001. Pp. 225.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

161. *Jan Bahlenberg*: Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning. Gbg 2001. Pp. 406.
162. *Frank Bach*: Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik. Gbg 2001. Pp. 300.
163. *Pia Williams*: Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola. Gbg 2001. Pp. 209.
164. *Vigdis Granum*: Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon. Gbg 2001. Pp. 252.
165. *Marit Alvestad*: Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis. Gbg 2001. Pp. 238.
166. *Girma Berhanu*: Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel. Gbg 2001. Pp. 315.
167. *Olle Eskilsson*: En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar. Gbg 2001. Pp. 233.
168. *Jonas Emanuelsson*: En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap. Gbg 2001. Pp. 258.
169. *Birgitta Gedda*: Den offentliga hemligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet. Gbg 2001. Pp. 259.
170. *Febe Friberg*: Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en vårddidaktik på livsvärldsgrund. Gbg 2001. Pp. 278.
171. *Madeleine Bergh*: Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning. Gbg 2002. Pp. 250.
172. *Henrik Eriksson*: Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning. Gbg 2002. Pp. 157.
173. *Solveig Lundgren*: I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning. Gbg 2002. Pp. 134.
174. *Birgitta Davidsson*: Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola. Gbg 2002. Pp. 230.
175. *Kari Søndena*: Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærarutdanning. Gbg 2002. Pp. 213.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

176. *Christine Bentley*: The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption. Gbg 2002. Pp. 224.
177. *Åsa Mäkitalo*: Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance. Gbg 2002. Pp. 184.
178. *Marita Lindahl*: VÅRDA – VÄGLEDNA – LÄRA. Effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön. Gbg 2002. Pp. 332.
179. *Christina Berg*: Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast. Gbg 2002. Pp. 134.
180. *Margareta Asp*: Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund. Gbg 2002. Pp. 231.
181. *Ference Marton and Paul Morris (Eds.)*: What matters? Discovering critical conditions of classroom learning. Gbg 2002. Pp. 146.
182. *Roland Severin*: Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring. Gbg 2002. Pp. 306.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

183. *Marléne Johansson*: Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap. Gbg 2002. Pp. 306.
184. *Ingrid Sanderoth*: Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y. Gbg 2002. Pp. 344.
185. *Inga-Lill Jakobsson*: Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos. Gbg 2002. Pp. 273.
186. *Eva-Carin Lindgren*: Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study. Gbg 2002. Pp. 200.
187. *Hans Rystedt*: Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions. Gbg 2002. Pp. 156.
188. *Margareta Ekborg*: Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläraryrket utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap. Gbg 2002. Pp. 313.
189. *Anette Sandberg*: Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek. Gbg 2002. Pp. 226 .
190. *Gunlög Bredänge*: Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola. Gbg 2003. Pp. 412.
191. *Per-Olof Bentley*: Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study. Gbg 2003. Pp. 243.
192. *Kerstin Nilsson*: MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur vårdenhetschefers ledarskap konstrueras. Gbg 2003. Pp. 194.
193. *Yang Yang*: Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison. Gbg 2003. Pp. 247.
194. *Knut Volden*: Mediekunnskap som mediekritikk. Gbg 2003. Pp. 316.
195. *Lotta Lager-Nyqvist*: Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap. Gbg 2003. Pp. 235.
196. *Britt Lindahl*: Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet. Gbg 2003. Pp. 325.
197. *Ann Zetterqvist*: Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/biologilärare. Gbg 2003. Pp. 210.
198. *Elsie Anderberg*: Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt. Gbg 2003. Pp. 79.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

199. *Jan Gustafsson*: Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen. Gbg 2003. Pp. 381.
 200. *Evelyn Hermansson*: Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring. Gbg 2003. Pp. 222.
 201. *Kerstin von Brömssen*: Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet. Gbg 2003. Pp. 383.
 202. *Marianne Lindblad Fridh*: Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården. Gbg 2003. Pp. 205.
 203. *Barbro Carli*: The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'. Gbg 2003. Pp. 283.
 204. *Elisabeth Dahlborg-Lyckhage*: "Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar. Gbg 2003. Pp. 208.
 205. *Ulla Hellström Muhli*: Att överbrygga perspektiv. En studie av behovsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete. Gbg 2003. Pp. 212.
 206. *Kristina Ahlberg*: Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik. Gbg 2004. Pp. 190.
 207. *Jonas Ivarsson*: Rendering & Reasoning: Studying artifacts in human knowing. Gbg 2004. Pp. 190.
 208. *Madeleine Löwing*: Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar. Gbg 2004. Pp. 319.
 209. *Pija Ekström*: Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet. Gbg 2004. Pp. 244.
 210. *Carin Roos*: Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola. Gbg 2004. Pp. 248.
 211. *Jonas Linderoth*: Datorspeländets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen. Gbg 2004. Pp. 277.
 212. *Anita Wallin*: Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution. Gbg 2004 Pp. 308.
 213. *Eva Hjörne*: Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school. Gbg 2004. Pp. 190.
 214. *Marie Bliding*: Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns
- (cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

relationsarbete i skolan. Gbg 2004. Pp. 308.

215. *Lars-Erik Jonsson*: Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training. Gbg 2004. Pp. 203.
216. *Mia Karlsson*: An ITiS Teacher Team as a Community of Practice. Gbg 2004. Pp. 299.
217. *Silwa Claesson*: Lärares levda kunskap. Gbg 2004. Pp. 173.
218. *Gun-Britt Wärvik*: Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet. Gbg 2004. Pp 274.
219. *Karin Lumsden Wass*: Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse. Gbg 2004. Pp 204.
220. *Lena Dahl*: Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning. Gbg 2004. Pp 160.
221. *Ulric Björck*: Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice. Gbg 2004. Pp 207.
222. *Anneka Knutsson*: "To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia. Gbg 2004. Pp 238.
223. *Marianne Dovemark*: Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring. Gbg 2004. Pp 277.
224. *Björn Haglund*: Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan. Gbg 2004. Pp 248.
225. *Ann-Charlotte Mårdsjö*: Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning. Gbg 2005. Pp 239.
226. *Ingrid Grundén*: Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada. Gbg 2005. Pp 157.
227. *Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren*: Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person. Gbg 2005. Pp 193.
228. *Gunnar Nilsson*: Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer. Gbg 2005. Pp 362.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

229. *Bengt Lindgren*: Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning. Gbg 2005. Pp 160.
230. *Petra Angervall*: Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet. Gbg 2005. Pp 227.
231. *Lennart Magnusson*: Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT. Gbg 2005. Pp 220.
232. *Monica Reichenberg*: Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare. Gbg 2005. Pp 197.
233. *Ulrika Wolff*: Characteristics and varieties of poor readers. Gbg 2005. Pp 206.
234. *Cecilia Nielsen*: Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem. Gbg 2005. Pp 312.
235. *Berith Hedberg*: Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence. Gbg 2005. Pp 126.
236. *Monica Rosén, Eva Myrberg & Jan-Eric Gustafsson*: Läskompetens i skolor 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study. Gbg 2005. Pp 343.
237. *Ingrid Henning Loeb*: Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor. Gbg 2006. Pp 274.
238. *Niklas Pramling*: Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent. Gbg 2006. Pp 289.
239. *Konstantin Kougioumtzis*: Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare I Sverige och Grekland. Gbg 2006. Pp 296.
240. *Sten Båth*: Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag. Gbg 2006. Pp 280.
241. *Eva Myrberg*: Fristående skolor i Sverige -Effekter på 9-10-åriga elevers läsförmåga. Gbg 2006. Pp 185.
242. *Mary-Anne Holfve-Sabel*: Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6. Gbg 2006. Pp 152.
243. *Caroline Berggren*: Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives. Gbg 2006. Pp 162.
244. *Cristina Thornell & Carl Olivestam*: Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena. Gbg 2006. Pp 392.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

245. *Arvid Treekrem: Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer. Gbg 2006. Pp 382.*
246. *Eva Gannerud & Karin Rönnerman: Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv. Gbg 2006. Pp 188.*
247. *Johannes Lunneblad: Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område. Gbg 2006. Pp 228.*
248. *Lisa Asp-Onsjö: Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun. Gbg 2006. Pp 252.*
249. *Eva Johansson & Ingrid Pramling Samuelsson: Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola. Gbg 2006. Pp 221.*
250. *Inger Björneloo: Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning. Gbg 2006. Pp 194.*
251. *Eva Johansson: Etiska överenskommelser i förskolebarns världar. Gbg 2006. Pp 250.*
252. *Monica Petersson: Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv. Gbg 2007. Pp 223.*
253. *Ingela Olsson: Handlingskompetens eller inlärld hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare. Gbg 2007. Pp 266.*
254. *Helena Pedersen: The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education. Gbg 2007. Pp 281.*
255. *Elin Eriksen Ødegaard: Meningsskapning i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger. Gbg 2007. Pp 246.*
256. *Anna Klerfelt: Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik. Gbg 2007. Pp 220.*
257. *Peter Erlandson: Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action. Gbg 2007 Pp 120.*
258. *Sonja Sheridan och Pia Williams: Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium. Gbg 2007. Pp 204.*
259. *Ingela Andreasson: Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation. Gbg 2007. Pp 221.*

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

260. *Ann-Sofie Holm*: Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9. Gbg 2008. Pp 231.
261. *Lars-Erik Nilsson*: But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change. Gbg 2008. Pp 198.
262. *Johan Häggström*: Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn? Gbg 2008. Pp 252.
263. *Gunilla Granath*: Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringsmetoder. Gbg 2008. Pp 214.
264. *Karin Grahn*: Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträning. Gbg 2008. Pp 234.
265. *Per-Olof Bentley*: Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research. Gbg 2008. Pp 315.
266. *Susanne Gustavsson*: Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarier. Gbg 2008. Pp 206.
267. *Anita Mattsson*: Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande. Gbg 2008. Pp 240.
268. *Anette Emilson*: Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan. Gbg 2008. Pp 208.
269. *Alli Klapp Lekholm*: Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics. Gbg 2008. Pp 184.
270. *Elisabeth Björklund*: Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan. Gbg 2008. Pp 277.
271. *Eva Nyberg*: Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar - en fallstudie i årskurs 5. Gbg 2008. Pp 260.
272. *Kerstin Signert*: Variation och invarians i Montessoris pedagogik. Gbg 2009. Pp 211.
273. *Anita Norlund*: Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov. Gbg 2009. Pp 230.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

274. *Agneta Simeonsdotter Svensson*: Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfa och hantera svårigheter. Gbg 2009. Pp 316.
275. *Anita Eriksson*: Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie. Gbg 2009. Pp 284.
276. *Maria Hjalmarsson*: Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar. Gbg 2009. Pp 177.
277. *Anne Dragemark Oscarson*: Self-Assessment of Writing in Learning English as Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level. Gbg 2009. Pp 277.
278. *Annika Lantz-Andersson*: Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action. Gbg 2009. Pp 212.
279. *Rauni Karlsson*: Demokratiska värden i förskolebarns vardag. Gbg 2009. Pp 211.
280. *Elisabeth Frank*: Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund. Gbg 2009. Pp 239.
281. *Monica Johansson*: Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande. Gbg 2009. Pp 298.
282. *Mona Nilson*: Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training. Gbg 2009. Pp 233.
283. *Inga Wernersson (red)*: Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik. Gbg 2009. Pp 174.
284. *Sonja Sheridan, Ingrid Pramling Samuelsson & Eva Johansson (red)*: Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande. Gbg 2009. Pp 302.
285. *Marie Hjalmarsson*: Lojalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete. Gbg 2009. Pp 245.
286. *Anette Olin*: Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse. Gbg 2009. Pp 267.

Subscriptions to the series and orders for single volumes should be addressed to:
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS, Box 222, SE-405 30 Göteborg,
Sweden.

ISBN 978-91-7346-664-6