



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

LÄRARES LÄRANDE, REFLEKTION OCH TYSTA KUNSKAP

Christian Jerhov

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning/PDA162
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2018
Handledare:	Alli Klapp
Examinator:	Caroline Berggren
Rapport nr:	VT18 IPS PDA162:6

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning/PDA162
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2018
Handledare:	Alli Klapp
Examinator:	Caroline Berggren
Rapport nr:	VT18 IPS PDA162:6
Nyckelord:	Kvalitetsarbete, skolutveckling, tyst kunskap, reflektion, The Three-level model of learning, handledning, aktionsforskning, episteme, techne, fronesis

-
- Syfte:** Syftet med undersökningen är att besvara frågorna ” Varför gör lärare som de gör i olika undervisningssituationer?” och ”Hur resonerar och tänker lärare kring sin egen undervisningspraktik under en period av förändring av undervisningen?” Svaren ska ge kunskaper om lärares lärande som kan utveckla organiseringen och planeringen av skolutveckling, systematiskt kvalitetsarbete och kompetensutveckling för lärare.
- Teori:** Studiens teoretiska bakgrund grundas i en tradition där lärares kunskap ses som en tyst och förkroppsligad kunskap vilken genom reflektion och handledning kan frigöras och omformas. För analys av resultaten används en modell för lärande i tre nivåer (Korthagen & Lagerwerf, 1996; Korthagen & Kessels, 1999 & Korthagen, 2009, 2010, 2017a, 2017b) och en modell för ett reflekterat tänkande i fem steg (Dewey, 2005[1910]).
- Metod:** Ansatsen är aktionsforskning och studien bygger på ett utvecklingsarbete inom ramen för det systematiska kvalitetsarbetet i grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning. Utvecklingsarbetet har innehållit intervjuer och individuell handledning av fem lärare. Intervjuerna och handledningssamtalen har spelats in och transkriberats.
- Resultat:** Studiens resultat visar att lärares sätt att agera i klassrummet ofta kan ses som i det närmaste automatiska och styrda av en *gestalt*. Den koppling mellan teori och praktik och tanke och handling som beskrivs i det tekniskt rationella sättet att se en lärare som en praktisk tillämpare av andras teorier är inte ett fungerande sätt att förstå lärares handlingar. Istället kan lärarnas teorier anses vara inbäddade i lärarens handlingar och gestalter. Lärares kunskap är till största delen personligt buren. Genom reflektion kan lärare *schematisera* och *teoretisera* innehållet i gestalterna. Då framträder även de teorier som varit inbäddade i handlingarna. Lärarna använder en djup och bred reflektion i syfte att utveckla nya och mer ändamålsenliga sätt att agera i undervisningen. En vanlig grund för behov av förändring är lärarnas vilja att göra det bästa för sina elever. När de nya sätten att handla visat sig fungera kan de åter sjunka ner till en tyst nivå och bli en ny beståndsdel i en delvis förändrad gestalt.

Förord

Under arbetet med denna uppsats jag utvecklat nya sätt att se på lärares kunskaper. Jag har också fått en annan förståelse för mina egna kunskaper inom olika områden.

Min bakgrund är att jag utbildat mig till och sedan under en period varit verksam som musiklärare. Hela traditionen att lära elever spela olika instrument grundar sig i att kunskaper förs vidare från en generation av musiker till nästa. Läraren visar hur man gör när man spelar instrumentet och eleven härmar. Läraren förklarar och visar och eleven prövar igen. När eleven lärt sig att spela ett stycke på samma sätt som läraren gör har delar av lärarens kunskap överförts till eleven, även om kunskaperna i alla delar inte har uttryckts eller ens kan uttryckas i ord. Vare sig läraren eller eleven är kanske heller fullt medvetna om exakt vilka kunskaper som överförts. Trots att musiken som spelats hörs tydligt är kunskapen om hur den framförs till stora delar tyst.

Idag förstår jag mer om den iakttagelse jag gjorde när jag undervisade elever i mitt instrument trombon. Jag lade märke till att ju längre tid en elev fick lektioner av mig, desto mer liknade deras sätt att hantera instrumentet mitt sätt. Jag vet att jag tänkte att jag skulle känna igen mina elever bland tusen andra, även om jag inte såg deras ansikten. Om jag fick se och höra dem spela.

Jag vill rikta ett stort tack till de fem deltagande lärarna. Jag hoppas att ni upplevde ert deltagande som positivt och lärorikt och att ni känner igen er i citat och referat i uppsatsen.

Jag vill också rikta ett tack till Alli Klapp, min handledare, som med sina outtröttliga kommentarer och ändringsförslag rörande min text överfört delar av sin tysta kunskap till mig. Utan att Alli exakt formulerat i ord varför varje ändring i texten behövt göras har jag genom hennes förslag fått ta del av hennes kunskap, och därmed kunnat införliva en del av den i en kunskap som jag själv kan bära med mig i framtiden.

Deragården, den 22 maj 2018

Christian Jerhov

Innehållsförteckning

Inledning.....	7
Övergripande syfte	7
Tidigare forskning.....	8
Den tekniska rationaliteten.....	8
Den tysta, personliga och konstnärliga kunskapen.....	9
Reflektionen	10
Hermeneutik, fördomar och frågans betydelse.....	11
Olika sätt att se på reflektionen och dess beståndsdelar.....	12
Reflektion-i-handling	12
Djup, bredd, olika aspekter och effekter av reflektionen	14
Reflektion som fronesis.....	16
Sammanfattning	16
Handledning	17
Yrkesinriktad handledning	17
Handledningens genomförande.....	18
Handledning inom aktionsforskningen.....	18
Kritik mot handledning	19
En modell för lärande i tre nivåer (The Three-level model of Learning).....	19
Bakgrund till modellen för lärande i tre nivåer	19
De tre nivåerna – gestalt, schema och teori.....	20
Reflektionens och nivåreducerings roll.....	21
Empiriskt stöd för modellen för lärande i tre nivåer	22
Modellens koppling till tidigare forskning.....	22
Syfte och frågeställningar.....	23
Studiens och utvecklingsarbetets kontext – det systematiska kvalitetsarbetet.....	23
Metod	25
Utvecklingsarbetet.....	25
Aktionsforskning som ansats.....	25
Urval av deltagare	26
Aktionsforskningsplan och genomförda aktioner	28
Intervjuerna – aktion 1 och 2.....	29
Intervju 1	29
Intervju 2	30
Handledningen – aktion 3.....	30
Handledning Lars	31
Handledning Eva	31

Handledning Per	32
Handledning Helena	32
Handledning Fredrik	33
Handledningarna – samlad data	34
Etik	34
Metod för analys.....	35
Validitet och reliabilitet.....	36
Resultat.....	39
Varför gör lärare som de gör i olika undervisningssituationer?	39
Tidigare erfarenheter och vägen till läraryrket.....	39
Per.....	40
Lars.....	40
Eva.....	41
Helena.....	41
Fredrik	42
Sammanfattning – tidigare erfarenheter	42
Beslutsfattande, reflektion eller gestalter	42
Fronesis – viljan att göra det rätta	47
Sammanfattning – beslutsfattande och viljan att göra det rätta.....	48
Hur resonerar och tänker lärare kring sin egen undervisning under en period av förändring?	48
Per.....	48
Lars.....	50
Eva.....	52
Helena.....	54
Fredrik	56
Sammanfattande resultat	58
Diskussion och slutsatser.....	60
Varför gör lärare som de gör i olika undervisningssituationer?	60
Undervisning som teknisk rationalitet eller som konst	60
Undervisningens kunskap är tyst kunskap	61
Gestalterna styr lärarens handlande.....	61
Lärarens kunskap är en personlig kunskap.....	61
Varför gör lärare som de gör – slutsats	62
Från gestalt till schema och teori.....	62
Nivåreduceringen	63
Frågans betydelse	63
Fler aspekter på reflektionen	64
Hur tänker lärare under förändring – slutsats	65

Vetenskap (episteme) eller handlingens kunskap (techne och fronesis)?	65
Episteme	65
Techne och fronesis.....	66
Förhållandet mellan teori och praktik i utveckling av lärarkunskaper – slutsats	66
Begränsningar och fortsatt forskning	67
Referenslista	68
Bilaga 1 – Inbjudan till deltagande.....	72
Bilaga 2 – Förnyad förfrågan	73
Bilaga 3 – Inbjudan till första intervju	74
Bilaga 4 – Intervjuguide intervju 1.....	75
Bilaga 5 – Samtycke till deltagande	78
Bilaga 6 – Intervjuguide intervju 2.....	79

Inledning

I det systematiska kvalitetsarbete som inom skolväsendet ska bedrivas i kommuner, hos andra skolhuvudmän och på skolor beskrivs utveckling som ett centralt förhållningssätt. Utbildningen ska kontinuerligt och systematiskt planeras, följas upp och utvecklas (SFS 2010:800). Huvudmän, rektorer och lärare förväntas genom att ständigt arbeta med utveckling skapa högre kvalitet i verksamheterna och mer lärande hos eleverna.

För att åstadkomma önskad utveckling av verksamheten kan även lärares undervisning behöva utvecklas och då måste lärare ges möjlighet att förändra sina sätt att agera. Frågan om vilka kunskaper som krävs för att utöva läraryrket blir i detta perspektiv en central fråga. En ledtråd till ett svar på frågan är namnet på en lärares examen. En svensk lärarexamen – översatt till engelska – kan heta ”Master of *Arts in Education*” (Universitets- och högskolerådet u.å., min kursivering). Läraryrket skulle i denna härledning härstamma från vetenskaperna om hur man *gör* saker – *Artes*, inte från vetenskaperna om hur saker *är* – *Scientiae* (Liedman, 1997). Lärarkunskapen visar sig i handlingar, inte i beskrivningar om vad undervisning är.

Tanken om att dela in kunskapen i olika former har gamla anor. Rötterna till tankarna står att finna i antiken, med start hos Platon. Indelning av kunskapen i olika former fanns redan på 1600-talets engelska universitet där skillnad gjordes mellan de vetenskaper som ”säger oss hur något *är*” och de som visar ”hur man *gör*” (Liedman, 1997, s. 204). På latin heter de *scientiae* och *artes*. En skillnad som lever kvar i engelskans *sciences* och *arts* (Liedman, 1997).

Platon undersökte skillnaden mellan kunskaper och åsikter. Han menade att kunskapen underbyggs av goda skäl och blir genom dessa skäl en sann och berättigad tro (Gustavsson, 2000) till skillnad mot åsikten, som bara är att tycka någonting (Gustavsson, 2002). Platons tankar om kunskapen blev en definition som ramat in stora delar av den västerländska kunskapsteorin. Det är den vetenskapliga kunskapen som Platon beskrev. En kunskap som en gång ansågs vara den enda form av kunskap som räknades och som Platon kallade *episteme*, kunskap som innebär att man *vet* något (Gustavsson, 2000). Åsikten kallade han för *doxa* (Gustavsson, 2002). *Episteme* har haft en särställning som kunskapsform inom vetenskapen och på ett sätt kan det vara rimligt att vetenskapen nöjer sig med att beskriva, förstå och förklara. Men, i allas vardagliga liv räcker det inte bara att gå runt och *veta* saker. Det krävs också kunskaper i att *göra* saker, att utföra handlingar. Att *veta* och att *göra* är inte samma sak.

Handlingen kan i sin tur delas in i två olika slag. Det krävs en typ av kunskap för att tillverka något men en annan typ av kunskap för att använda det som tillverkats. Tillverkningens kunskap är *techne*, medan kunskapen som syftar till att ”göra det bättre för människan, att öka hennes välbefinnande” (Gustavsson, 2000, s. 32) är något annat. Det är kunskap som handlar om att göra kloka saker och denna kunskap kallas för *fronesis* (Gustavsson, 2000).

Övergripande syfte

För att kunna möta svensk skolas utmaningar genom kvalitetsarbete och skolutveckling behöver lärares handlingar förstås, för att – om det behövs – kunna förändras och utvecklas. För att kunna förstå lärares handlingar behövs kunskap om varför lärare gör som de gör.

Denna studie avser att bidra till kunskap om lärares kunskaper, tankar, handlingar, lärande och utveckling. Kunskap som i sin tur ska kunna bidra till utveckling av det systematiska kvalitetsarbetet och andra former för skolutveckling. Kunskapen ska kunna göra att rektorer och skolhuvudmäns sätt att planera, följa upp och utveckla utbildningen bättre kan ta hänsyn till hur det går till när lärare omvandlar sin lärarkunskap till handlingar som kommer elever till nytta och hur lärarna själva tänker när de arbetar med förändring och utveckling av sin undervisning.

Tidigare forskning

Avsnittet om tidigare forskning behandlar inledningsvis ett sätt att se på lärares yrkesutövande som en form av teknisk rationalitet. Den tekniskt rationella synen ställs mot synsättet att betrakta lärares kunskaper som tysta och personliga. Även synen på lärarens yrkesutövande som en konstform behandlas.

Vidare beskrivs olika sätt att beskriva och förstå reflektion och reflektionens roll i traditionen om den tysta kunskapen. Denna del leder sedan över till en beskrivning av handledning, vilken är en praktik som till stor del grundas i teorier som innefattar synen på lärares kunskaper som tysta.

De teoretiska ramverken förenas i en teori om lärares lärande i tre olika nivåer som beskrivs avslutningsvis i avsnittet om tidigare forskning. Teorin används senare i uppsatsen för att analysera de resultat som framkommer i studien.

Den tekniska rationaliteten

Ett sätt att se på professionellt yrkesutövande, exempelvis läraryrket, är att se det som bestående av en tillämpad teknisk rationalitet där den professionelles handlingar likställs med att applicera vetenskapliga teorier i en vardaglig praktik (Schön, 1991[1983]). Teorin är i detta synsätt något som är skilt från praktiken genom att teorin kommer först och praktiken därefter. Den praktiska kunskapen och handlingen ses som ett uttryck för något bakomliggande. Exempelvis en teoretisk kunskap (Molander, 1993).

Synen på teorin som skild från praktiken är ett exempel på ett synsätt som är djupt rotat i den västerländska vetenskapen där den teoretiska kunskapen setts som överordnad det praktiska kunnandet (Molander, 1993). Synsättet hänger i sin tur samman med den positivistiska vetenskapliga traditionen där den praktiska kunskapen inte passar in lika enkelt som den teoretiska. Praktisk kunskap är inte en beskrivande kunskap och passar heller inte så enkelt in i logikens scheman. Praktisk kunskap måste behandla både mål och medel och kan inte reduceras till en instrumentell fråga om vilken metod som är bäst för att nå ett givet mål (Schön, 1991[1983]). Kunskap uttryckt som att *veta* något passar lättare in i den positivistiska vetenskapliga traditionen än kunskap som handlar om att kunna *göra* något.

I det tekniskt rationella sättet att se på professionellt yrkesutövande, där en lärare ses som en tillämpare av befintliga teorier, underskattas betydelsen av hur praktiska problem framstår för den professionella utövaren. Problemen är oftast inte enkla och omedelbart tydliga och kan därför inte kopplas direkt till en teori som sedan kan appliceras (Schön, 1991[1983]). Schöns (1991[1983]) syn delas av van Manen (2016) som menar att delar av lärarkunskapen kan läras ut i form av tekniker, men att det till största delen krävs något annat. Zeichner och Liston (2014) och Carr och Kemmis (1986) menar även de att metaforen om läraren som en tekniskt rationell tillämpare av teorier inte är korrekt.

Som ett exempel på spänningen mellan den teoretiska kunskapens och den praktiska kunskapens roll i läraryrket kan ämnesområdet *Educational theory* fungera. Ämnesområdet introducerades som akademisk disciplin på engelska universitet i slutet på 1800-talet (Carr, 2005) och har aspirerat på att vara praktiskt och därmed förväntats kunna bidra till lärarnas praktiska yrkesutövande samtidigt som målet varit att bygga upp en teoretisk kunskapsgrund för läraryrket. En vision som fortfarande inte är uppfylld, enligt Carr (2005).

The more educational theorists seek to make their work relevant to the educational professions, the more likely they are to be accused by their academic peers of conceptual vulgarity: of reducing the study of education to a non-theoretical form of inquiry that simply endorses the interests and preconceptions of its professional 'users'. Conversely, the more the discipline seeks to make itself theoretically sophisticated, the more likely it is to be criticised [sic] by the educational professions as an inward scholastic activity which, when judged by even the most minimal criteria of practical relevance, makes little positive

contribution to the formation of professional knowledge and even less to the improvement of professional practice (Carr, 2005, ss. 334-335).

Att som Carr (2005) och Schön (1991[1983]) använda en beskrivning av läraryrket som en profession bland andra är dock inte helt oproblematiskt. Det finns tydliga skillnader mellan lärare och andra professionella yrkesgrupper. Bland annat att lärarna inte äger samma självständighet på kollektiv nivå. Lärarna bestämmer inte själva över sin egen profession på samma sätt som andra professionella yrkesgrupperna gör t.ex. läkare och advokater. Teorier och forskning spelar också mindre roll i undervisningen än i de andra professionernas yrkesutövning. En likhet mellan läraryrket och andra professioner är dock att yrkesutövarna har autonomi i att fatta självständiga beslut i sin egen praktik (Carr & Kemmis, 1986).

Thomas Kroksmark (personlig kommunikation, 23 oktober 2014) ställde en retorisk fråga om vad en lärare kan som inte alla andra människor kan? Lärarens handlingar kan på ett sätt framstå som något som vem som helst kan utföra. Handlingarna kan också, som beskrivits ovan, betraktas ur den tekniska rationalitetens perspektiv där läraren tillämpar redan befintliga teorier i sin praktik.

Ytterligare ett annat sätt att se på lärares kunskap är att betrakta lärares handlingar som att de innehåller en osynlig och tyst kunskap som är svår eller omöjlig för utomstående betraktare att uppfatta.

Den tysta, personliga och konstnärliga kunskapen

”*We can know more than we can tell*” (Polanyi, 2009, s. 4). Exempelvis känner vi igen ett ansikte bland tusentals andra men vi kan inte berätta hur det kan komma sig att vi gör det (Polanyi, 2009). Att det finns kunskap som inte kan formuleras i ord är ett gammalt filosofiskt problem. Det handlar om frågor som berör teorin kontra praktiken och tänkandet kontra görandet (Molander, 1993).

Ett sätt att förstå mer om den tysta kunskapen är genom myten om *spöket i maskinen* (Ryle, 2000). Myten beskriver idén om att kroppen och medvetandet kan ses som två skilda delar av människan och att tanken styr kroppen genom att föregå dess agerande. I myten är spöket något som inte syns eller går att ta på, men som styr det som syns, det kroppen utför. Ett annat sätt att beskriva något liknande är med begreppet *tankens primat*. Med tankens primat avses att tanken ses som något som förväntas föregå handlingen vilket är ett dualistiskt sätt att åtskilja tanken från det praktiska handlandet (Carlgren, 2015). Det är ett tankefel att tro att teorin kommer före praktiken eftersom att teoretisera också är en praktisk handling. Om en handling ska bli genomförd och har föregåtts av teoretiserande, och om att teoretisera också är att handla fastnar resonemanget i en evig cirkel. Rimligen går det till på ett annat sätt. När vi gör något och samtidigt tänker på vad vi gör, då gör vi en sak, inte två (Ryle, 2000).

Kunskapen innehåller två olika delar som bildar en logisk enhet och är funktionellt sammankopplade genom att de förutsätter varandra. En del av kunskapen är den som utövaren riktar uppmärksamheten mot medan en annan del är tyst och utanför utövarens medvetna uppmärksamhet. För att kunna fokusera på den ena delen behöver utövaren förlita sig på att den andra delen finns i bakgrunden. Den tysta delen av kunskapen kallas för *proximal* och den del av kunskapen som uppmärksamheten riktas mot kallas för *distal*. Exempelvis, matematisk teori kan bara läras genom att den tillämpas och när den tillämpas bäddas kunskapen in i förmågan att använda teorin. Den matematiska kunskapen finns inte i kännedomen om teorin. Den matematiska teorin blir tyst, proximal, när uppmärksamheten istället för att riktas mot teorin riktas mot den distala och faktiska upplevelsen, mot den praktiska handlingen (Polanyi, 2009).

Men kunskapen är inte bara tyst, den är även personlig (Polanyi, 1962). Den tysta kunskapen är grunden för en individs förmågor och färdigheter och den är individens egen. Om kunskapen skapas genom tillämpning och sedan sjunker ner till en tyst och omedveten plats i individen som

uppmärksamheten inte längre riktas mot blir kunskapen personlig. Kunskapen går inte att se eller ta del av för någon annan som betraktar personen från utsidan och individen kanske inte ens vet om den själv. I *Personal Knowledge* (1962) använder Polanyi andra begrepp än i *The Tacit Dimension* (2009). Istället för begreppen distal och proximal används begreppen *fokal* och *subsidiär* (Polanyi, 1962). När utövarens uppmärksamhet riktas mot något, t.ex. användningen av ett verktyg, är användningen den fokala delen av kunskapen medan bakgrundkunskapen till varför verktyget används på det sätt som det gör är den subsidiära delen av kunskapen.

Polanyi (1962) använder ordet *art* (på engelska) i sina beskrivningar av ett skickligt yrkesutövande. I denna uppsats översätts det med *konst* eller *konstform*. Konstens regler, t.ex. en teori som förklarar ett musikstyckes uppbyggnad, kan förvisso vara bra att känna till för musikern, men reglerna och teorin utgör inte musikstycket i sig och talar heller inte om hur musikstycket ska framföras. Reglerna kan hjälpa till med förståelsen av hur någonting är uppbyggt, men är bara användbara om de införlivas i konstens praktiska kunskap (Polanyi, 1962). Att bara kunna musikens regler räcker inte för att bli musiker.

Om läraryrket betraktas som en konst (*art*) skulle det innebära att lärarkunskapen i mångt och mycket är tyst och personlig och att den därmed inte kan överföras genom beskrivningar och instruktioner. Något som har betydelse för synen på kopplingen mellan teori och praktik i lärarutbildningar och professionell utveckling av yrkesutövande lärare. Lärarens kunskap skulle heller inte kunna beskrivas i form av en teknisk rationalitet. Om teorin är tyst och inbäddad i handlingen kan inte handlingen beskrivas som en tillämpad teori där teorin är överordnad eller föregår praktiken. När läraren riktar uppmärksamheten mot sina handlingar är handlingarnas bakgrunder tysta.

Ett sätt för lärare att komma i kontakt med sin egen tysta kunskap är att lösgöra tanken från handlingen för en stund och därmed göra den möjlig att betrakta. Ett verktyg som ger denna möjlighet är *reflektionen*. Utvecklingen av synen på lärare som reflekterande praktiker kan bland annat ses som en motreaktion mot den tekniskt rationella synen på lärares yrkesutövande (Zeichner & Liston, 2014).

Reflektionen

En utgångspunkt för en definition av begreppet reflektion är betydelsen av det latinska verbet *reflectere* vilket betyder ”bend or turn (’flectere’) backwards or back (’re’)” (Bengtsson, 1995, s. 26). Det kan liknas vid när ljus *reflekteras* i en spegel. Reflektion betyder att överväga något och att stanna upp en längre stund för att få en djupare förståelse för ett fenomen. En person reflekterar i första hand antingen kring ett subjekt (sig själv) eller ett objekt (något annat). Det finns också mellanting, exempelvis när en lärare reflekterar över sin egen profession. I denna typ av reflektion inbegrips såväl läraren själv, i form av ett subjekt, som läraryrkets historia och annan kontext (Bengtsson, 1995).

Reflektion kan också beskrivas som ett utvecklat tänkande (Bengtsson, 1995). I sin bredaste betydelse kan allt som far genom en människas huvud kallas för tänkande (Dewey, 2005[1910]). Reflektionen består inte bara av en rad av tankar som behagar fara genom någons huvud utan är istället en kedja av tankar som leder över till varandra där den nya tanken är en konsekvens av den förra och där varje tanke lämnar över något till nästa. När tankarna på detta sätt föder varandra, när grunderna och stödet för en åsikt eller tro på något undersöks, är det att betrakta som reflektion. Reflektionen är ett resonemang som leder fram till en välgrundad slutsats genom noggranna överväganden av fakta och bevis. Åsikten övergår därigenom från tyckande till att bli kunskap (Dewey, 2005[1910]).

Reflektionens olika beståndsdelar kan beskrivas som delprocesser. Först uppstår ett tillstånd av förvirring, tvekan eller tvivel. Sedan vidtas en undersökning för att finna fakta som ger stöd, eller inte stöd, till antagandena om situationen och dess lösning (Dewey, 2005[1910]). Dewey (2005[1910]) beskriver denna process som en god vana. Han säger att den viktigaste beståndsdelarna i träningen av goda mentala vanor är att tillägna sig förmågan att skjuta upp slutsatser och att genom reflektionen

tillåta sig att söka efter andra fakta än de som syns vid första anblicken. Dewey (2005[1910]) ger en instruktion för denna modell för ett reflekterat tänkande i fem steg (s. 58, min översättning):

1. Konstatera en upplevd svårighet
2. Lokalisera och definiera svårigheten
3. Ta fram förslag på lösningar
4. Utveckla resonemang som ger eller inte ger stöd för de olika förslagen
5. Pröva och observera i syfte att bekräfta eller förkasta de olika förslagen

I modellen finns en dubbel rörelse genom att den innehåller såväl induktion som deduktion (Dewey, 2005[1910]). Från ett problem och de tankar som följer av problemet till formulering av förslag (induktion) som blir till hypoteser som testas, förkastas eller bekräftas (deduktion). Detta är en beskrivning av ett sätt att tänka som har likheter med Schöns beskrivning av hur en praktiker möter ett problem (1991[1983]), ett sätt som innebär att först, innan praktikern kan hitta en lösning, måste en problematisk situation omvandlas till ett problem. Även sedan problemet tydliggjorts, definierats och konstrueras kan problemet vara unikt och instabilt och därmed undandra sig möjligheten att lösas genom tillämpning av en teori. Istället för att angripa en problematisk situation genom den tekniska rationalitetens modus måste den professionelle utövaren först identifiera, konstruera och förstå den problematiska situationen (Schön, 1991[1983]).

Hermeneutik, fördomar och frågans betydelse

Att ett problem först måste förstås för att kunna lösas är ett hermeneutiskt perspektiv. Hermeneutiken är en motpol till positivismen och den tekniska rationaliteten. Lärare tolkar och söker förståelse för olika fenomen de möter i sin undervisning. Fenomen kan ibland vara oklara och därför kräva extra ansträngningar för att det ska gå att bringa mening i dem (Gilje & Grimen, 1995).

En lärare som ska tolka ett fenomen är beroende av sin förmåga att ställa frågor vilket beskrivs på ett tydligt sätt av uttrycket *frågans hermeneutiska företrädare* (Gadamer, 2015). Frågan blir ett avgörande verktyg för att förstå omvärlden och en förutsättning för erfarenheten (Gadamer, 2013). Utan detta sätt att undersöka erfarenheter kan åsikten riskera att bli förståelsens ställföreträdare, som i Platons åtskillnad mellan åsikt (doxa) och kunskap (episteme) (Gustavsson, 2002). Den noggranna undersökning som Dewey (2005[1910]) beskriver blir ofullständig om frågorna inte ställs och reflektionen därmed inte kommer till stånd. En första fråga ska efterföljas av fler frågor, som i Deweys (2005[1910]) beskrivningar av den reflekterande tankeprocessen där den ena tanken ska leda över till nästa. Gadamer (2013) säger samma sak om frågandet. Han menar att hermeneutiken handlar om att fortsätta att ställa frågor.

En människa som tolkar ett fenomen är färgad av sin förförståelse och av sina fördomar (Gadamer, 2013). Vi vet inte alltid själva exakt vad vår förförståelse består av. Gilje och Grimen (1995) beskriver förförståelsen på ett sätt som påminner om den tysta kunskapen (Polanyi, 2009). Förförståelsen kan vara subsidiär och inte språkligt formulerad. Carr (2007) skriver, med hänvisning till Gadamer och Aristoteles, att den praktiska filosofin är vetenskapen som ger möjligheter för praktiker att genom reflektionen blottlägga sin förförståelse – något som har stor betydelse för möjligheterna att göra tolkningar.

[...] practical philosophy is simply the name of that tradition of inquiry which, by promoting historical self-consciousness, enables each generation of practitioners to make progress in achieving excellence in their practice and, by so doing, ensure that tradition through which it is sustained progressively evolves (Carr, 2007, s. 281).

Även traditionen har betydelse för hur reflektionen kan användas. Förståelse grundar sig i och ges förutsättningar av historiskt nedärvda strukturer som kan kallas för fördomar (Gadamer, 2013). Det finns kritik mot detta sätt att se på traditionens betydelse. Traditionsbegreppet har tolkats som ett utslag för konservatism som värderar traditionen högre än förändringen och därmed svunna tider före

nutiden. En syn som bygger på ett missförstånd enligt Leiviskä (2015) som istället menar att begreppet visar på det orimliga i att tro att reflektionen kan frigöras från de historiska förutsättningarna för en situation som någon befinner sig i. Att se på fördomarnas betydelse på detta sätt är en förutsättning för att göra fenomen begripliga när vi möter dem (Leiviskä, 2015). När en lärare befinner sig i en situation, uppfattar ett problem eller möter ett fenomen som är svårt att förstå befinner sig läraren mitt i situationen och samtidigt mitt i läraryrkets historia. Det går inte att frigöra sig från historien och bli helt medveten om sig själv i situationen (Gadamer, 2013). Samtidigt som läraren utvecklar sina kunskaper förs en tradition vidare i en ständigt utvecklad form.

Att ett fenomen alltid betraktas från en unik position i historien gör att varje ny förståelse innehåller spår av tidigare förståelser. Traditionen är alltså inte ett konservativt bevarande utan är istället något som är under ständig omformning. Tolkning handlar inte om att fångas av fenomenets inneboende tradition utan att få fram de påståenden från svunna tider som finns inbäddade i det. Att tolka på detta sätt kräver en viss distansering till fenomenet och till fördomarna och skapar en rörelse fram och tillbaka, mellan de olika perspektiven förr och nu. Det är när perspektiven möts som något nytt kan framstå. Fördomarna hjälper exempelvis en lärare att kunna reflektera över dåtiden, så att nya aspekter av nuet framträder och ett problem kan bli lättare att förstå (Leiviskä, 2015).

Olika sätt att se på reflektionen och dess beståndsdelar

En utgångspunkt för lärares reflektion kan vara ett problem som uppstår i undervisningen. En utgångspunkt som är en likhet i många beskrivningar av reflektionen (Loughran, 2002). Det tysta i en situation behöver uttalas så att problemet kan behandlas som en problematisk situation och användas som grund för reflektion. Om problemet inte tydliggörs utan bara konstateras är det inte troligt att det kommer att föranleda några nya handlingar. Om en lärare bara förmår se ett problem i sin ursprungliga skepnad riskerar läraren att fastna i rationaliseringar, genom att klamra sig fast vid ett visst angreppssätt. På samma sätt räcker inte erfarenheten i sig själv alltid till för att skapa lärande utan erfarenheten måste begrundas med reflektionens hjälp. Det är det vedertagna sättet att agera som måste ifrågasättas och det är nya sätt att se på problemet och möjliga lösningar som gör reflektionen effektiv (Loughran, 2002).

För att utöva läraryrket krävs att en person utvecklar en pedagogisk eftertänksamhet (van Manen, 2016). van Manen (2016) utforskar en erfarenhetsbaserad tolkning av den pedagogiska reflektionen och menar att pedagogiken alltid är situerad, normativ och praktisk till sin natur. Han diskuterar frågan om vad som styr läraren i alla ögonblick av olika händelser i undervisningen. I dessa ögonblick kan varken inlärd metod och tekniker, fakta eller värderingar ge tillräcklig vägledning när läraren frågar sig vilket som är det bästa sättet att agera just då. Det läraren gör styrs istället av den pedagogiska eftertänksamheten vilken är nära besläktad med reflektionen och utgör något som kan kallas för pedagogisk *tact*. *Tact* är en beskrivning av vad en lärare faktiskt gör. Det är en beskrivning av en kunskap som finns i kroppen, en typ av förkroppsligad kunskap (van Manen, 2016).

Reflektion-i-handling

När vi tänker på en sak samtidigt som vi gör den kallar Schön (1991[1983]) det för *reflektion-i-handling*. Om reflektionen sker före eller efter handlingen kallas den för *reflektion-om-handling*.

Reflektion-i-handling uppstår när en praktiker möter ett praktiskt problem som varande något unikt (Schön, 1991[1983]). Praktikern angriper inte problemet som att hen aldrig erfarit något liknande utan har en befintlig handlingsrepertoar som är redo att användas. Men, praktikern respekterar också de olikheter som kan finnas jämfört med tidigare situationer och försöker hitta utmärkande detaljer i den nya situationen som kan ge ledtrådar till problemets lösning. Problemet är inte givet, utan den problematiska situationen konstrueras först till ett problem för att sedan kunna lösas. Det är här som reflektion-i-handling sker. Eftersom problemet är unikt kan gamla lösningar inte användas och då krävs reflektion för att komma vidare. Här använder Schön (1991[1983]) begreppet *artistic* för att beskriva det sätt som den praktiske problemlösaren angriper ett problem på. Ett sätt som kan framstå

som enkelt och spontant för en betraktare, men som inbegriper stora mängder information, flera olika sätt att förstå problemet och långa kedjor av tankar. Dessa tankekedjor hjälper praktikern att hantera ett problem och är en beskrivning av reflektion-i-handling.

Mycket forskning inom området reflektion tar åtminstone till del Schöns teorier som utgångspunkt. Det finns dock kritik mot teorierna, och kritiken rör framförallt begreppet reflektion-i-handling.

Reflektion i själva handlingsögonblicket är bara möjlig ibland, när vi har möjlighet att stanna upp, gå utanför oss själva och betrakta situationen från ett annat perspektiv menar van Manen (2016). Delningen mellan oss själva som den som handlar och samtidigt betraktar situationen, som begreppet reflektion-i-handling ger bilden av, är ovanlig. Istället bestäms vårt handlande av personliga reaktioner och av vår pedagogiska eftertänksamhet. Reflektions roll är mer som reflektion *om* handling, före eller efter handlingen. van Manen (2016) sammanfattar sin kritik av teorin om reflektion-i-handling på följande sätt:

Life might well become unlivable if all of our actions always needed to be the result of immediate critical, rational reflection (van Manen, 2016, s. 120).

Det faktum att det finns olika sätt att se på reflektionen avslöjar en grundläggande tvetydighet i begreppet (Bengtsson, 1995). Bengtsson (1995) diskuterar även han begreppet reflektion-i-handling och precis som van Manen (2016) kommer Bengtsson (1995) fram till att det oftare förefaller rimligare att se reflektion som något som görs *om* handling. Det vill säga före, efter eller vid korta avbrott i handlandet.

Det går att ifrågasätta om begreppet reflektion-i-handling alls är en användbar beskrivning av praktikerns yrkesutövning (Erlandson, 2005, 2006, 2007). Reflektionen har blivit en nyckelkomponent i lärarutbildningar och även om det är svårt att hitta en exakt startpunkt så sammanfaller tidpunkten med utgivningen av Schöns böcker om reflektion (Erlandson, 2006). Erlandsons (2005, 2006, 2007) kritik mot teorin om reflektion-i-handling bygger på nya analyser av de exempel som Schön använder i sin bok (1991[1983]). De nya analyserna visar på alternativa sätt att förstå de återgivna beskrivningarna som Schön tolkar. Beskrivningarna av reflektion-i-handling som ges i Schöns forskning löser inte frågan om kopplingen mellan tanke och handling så att de kan anses ske simultant eller vara integrerade delar av samma fenomen. Istället förutsätter resonemanget om reflektion-i-handling förekomsten av en kontrollmatris (Erlandson, 2005, 2006, 2007). Begreppet kontrollmatris härstammar från Descartes dualism och innebär sammanfattningsvis en syn att det är själen som styr kroppens handlingar (Erlandson, 2006). Detta antagande är motsatsen till vad Schön anför (att tanken och handlingen sker samtidigt) och är istället något som liknar spöket i maskinen (Ryle, 2000) eller tankens primat (Carlgren, 2015).

En annan del i kritiken mot Schön gäller Schöns teori (1991[1983]) om att det är reflektion-i-handling som styr den skickliga praktikerns handlande.

The answer is not because he thinks faster, harder or more efficiently [...], *but because he usually does not have to 'think' at all* (Erlandson, 2006, s. 121).

Reflektionen är alltså inte det som skiljer den skickliga utförarens handlingar från novisens, utan det är istället att den skicklige utföraren inte alls behöva tänka på vad hen gör. Reflektion som verktyg för att utveckla lärares praktik behöver därmed ett annat teoretiskt ramverk än Schöns reflektion-i-handling (Erlandson, 2006).

I allt vi ser och allt vi gör finns en medvetenhet om oss själva. Vi är medvetna om oss själva, som subjekt, vid sidan om objektet. Fenomenet kan beskrivas med begreppet *apperception* (Bengtsson, 1995). Apperception betyder att två upplevelser går sida vid sida; upplevelsen av objektet och upplevelsen av subjektet i förhållande till objektet. Det är detta fenomen som gör det möjligt att vända uppmärksamheten mot sig själv. Apperceptionen är ett förstadium till reflektion och självmedvetenhet.

Apperceptionen är ständigt närvarande hos läraren som professionell praktiker och ger möjlighet till reflektion över den undervisning läraren bedriver. Teorin om apperceptionen kan bidra till en alternativ förståelse av begreppet reflektion-i-handling genom att betrakta det som att det är apperceptionens två samtidigt pågående processer, upplevelsen av subjekt och objekt, som beskrivs genom begreppet reflektion-i-handling (Bengtsson, 1995).

Reflektionen är inget entydigt begrepp. Istället präglas begreppet av mångtydighet (Bengtsson, 1995). I nästa avsnitt beskrivs fler olika sätt att beskriva reflektionen och olika sätt att använda olika typer av reflektion.

Djup, bredd, olika aspekter och effekter av reflektionen

Reflektion kan vara något som går ”på djupet” och som leder till genomgripande förändringar hos den reflekterande läraren. Om reflektionen inte når det önskade djupet finns en risk att yrkesutövande lärares reflektion leder fram till snabba lösningar, istället för att synliggöra underliggande orsaker till det som föranlett behovet av reflektion (Korthagen & Vasalos, 2005).

Ett annat perspektiv på reflektionen, utöver att beskriva behovet av djup, är att betona vikten av att det även finns bredd i reflektionen (Luttenberg & Bergen, 2008). Bredden i reflektionen utgörs av mängden olika innehåll som reflektionen behandlar. Som en utveckling av en grundläggande uppdelning av reflektionen i djup respektive bred föreslår Luttenberg och Bergen (2008) en typologi bestående av sex olika sorters reflektion. Typologin byggs upp av tre olika områden för reflektion: Pragmatisk, etisk och moralisk vilka alla tre kan vara antingen öppna eller stängda. Den pragmatiska reflektionen innehåller frågor om mål och medel för handlandet i en situation. Den etiska reflektionen uppstår när en situation tolkas utifrån frågan om ”vad är bra” (Luttenberg & Berger, 2008, s. 551). Den moraliska reflektionen innebär att en lärare tolkar situationen utifrån frågan ”what is just” (s. 552). Den stängda reflektionen har en färdig idé om vad som är mest praktiskt, mest etiskt och mest moraliskt medan reflektionen är öppen när det inte finns en entydig riktning i vilken lösningen kan hittas, utan flera olika vägar undersöks. Bred reflektion innebär, i förhållande till de sex olika typerna, att läraren förmår att reflektera över såväl de pragmatiska, etiska och moraliska aspekterna av en situation och den djupa reflektionen innebär att läraren även kan reflektera över en situation på både ett öppet och stängt sätt, att inte bara se situationen från sitt eget subjektiva perspektiv utan även väva in andra, bland annat mer teoretiska, perspektiv (Luttenberg & Berger, 2008).

Istället för att använda en beskrivning av sex olika typer av reflektion (Luttenberg & Berger, 2008) kan en klassificering som innehåller fyra olika typer av reflektion användas: 1) Reflektion som retrospektiv analys, som 2) problemlösningsprocess, som 3) kritisk reflektion eller som 4) reflektion-i-handling (Boody, 2008).

En av dessa fyra typer av reflektion är den kritiska reflektionen (Boody, 2008). Den kritiska reflektionen kan ses på två olika sätt, dels som ett kritiskt tänkande och dels som ett kritiskt synsätt mot den sociala kontext varinom utbildningen bedrivs (Saric & Steh, 2017). Det finns utmaningar som uppstår vid implementering av kritisk reflektion i arbete med utveckling av lärares professionella kunskaper och i lärarutbildning. Bland annat att det kan vara svårt för lärarstudenter att hantera de frågor som ryms inom den kritiska reflektionen och att studenternas erfarenheter övervärderas inom utbildningen. Det finns också en risk att lärare är olika motiverade att lära nytt vilket innebär att inte alla vill fördjupa sig i de problem de stöter på i sin verksamhet. Att fördjupa sig i problem krävs dock, tillsammans med en omgivning som är förändringsbenägen, för att den kritiska reflektionen ska fungera. Det finns två typer av reflektion vilka kan ses som ytterligheter och det är systematisk och analytisk reflektion kontra en mer holistisk ansats vilken grundar sig i fenomenologi och existentialism och som även är influerad av gestaltpsykologin (Saric & Steh, 2017).

Trots att reflektionen på många håll ses som viktig inom professionell utveckling av lärare finns det stora utmaningar i hur den ska genomföras på ett fungerande sätt. Saric och Steh (2017) tar upp en del tänkbara utmaningar, till exempel risken att övervärdera lärarstudenternas erfarenheter. En annan och

kanske mer grundläggande orsak till att reflektionen inte ger önskat utfall är att utbildning genom reflektion inte utgår från att först ge en teoretisk grund om undervisning som lärarens kompetenser sedan kan utvecklas från. Istället bygger den på tanken att praktikerns egna erfarenheter och kritiska tänkande är tillräckliga (Antoniou & Kyriakides, 2011). Även Bengtsson (1995) diskuterar att det inte räcker att reflektera över sig själv och att reflektionen bara är en av flera möjligheter till professionell utveckling. Det behövs istället en modell som innebär utveckling av både kunskap och intellektuella förmågor vilka kan bilda utgångspunkt för kritisk analys (Antoniou & Kyriakides, 2011).

Det finns begränsningar i bilden av den reflekterande praktikern som en isolerad och opolitisk professionell yrkesutövare. Reflektionen är både en metakognitiv och en social aktivitet (Hoffman-Kipp, Artiles & López-Torres, 2003). Ur ett sociokulturellt perspektiv kan reflektionen anses vara det som kopplar aktiviteterna till ett sammanhang och att reflektionen därmed är ett verktyg för att mediera lärande (Ottesen, 2007). Hoffman-Kipp et al. (2003) skriver in reflektionen i en större kontext. Reflektionen bör ses som en del i ett större system, vilket kan vara ett utbildningsprogram, en skola eller ett klassrum, där all aktivitet är kopplad till sin egen historia genom att rester av historien finns inbäddad i den kontext varinom reflektionen sker. En annan aspekt är att kunskapens ursprung är socialt. Kunskapen uppstår först på en social nivå för att sedan bli internaliserad hos individen. Lärares reflektion i sociala sammanhang sker i utbyte med kollegor. Människan är målinriktad och hennes aktivitet tillsammans med andra skapar lärandemiljöer och arbete med att finna gemensamma lösningar (Hoffman-Kipp, Artiles & López-Torres, 2003).

I en undersökning av effekten av två olika metoder för professionell utveckling för lärare, båda innehållande moment där fokus var utveckling av reflektion, har resultaten på de deltagande lärarnas elevers studieprestationer följts upp (Antoniou & Kyriakides, 2011). Undersökningen utgår först från en beskrivning av metoden *The Competency-Based Approach to teacher professional development* som förkortas CBA och som bygger på att de kompetenser som en lärare bedöms behöva lärs ut främst genom instruktioner. Antoniou och Kyriakides (2011) beskriver dock metoden som behäftad med svagheter. Bland annat att mängden olika kompetenser som förväntas utvecklas blir så omfattande att det finns en risk att lärarrollen fragmentiseras. Modellen uppmuntrar inte heller till kritiskt eller kreativt tänkande och den ger på längre sikt inte tillräcklig effekt. Som motpol till denna modell beskrivs *The Holistic/Reflective Approach* (HA) vilken bygger på att uppmuntra läraren till reflektion om bland annat undervisning och erfarenheter. Denna modell har dock inte heller visat sig ge några bestående effekter på lärarens undervisningsskicklighet. Ytterligare en annan modell kallas *Dynamic integrated approach* (DIA) och tar sin utgångspunkt i forskning om olika undervisningsstrategiers effekt på elevernas lärande samtidigt som den innehåller kritisk reflektion. DIA blir en modell som placerar sig mellan ytterligheterna CBA och HA. I en jämförande studie har två grupper av lärare arbetat med professionell utveckling på olika sätt. En grupp använde HA-modellen och den andra DIA-modellen. Därefter mättes skillnaderna mot ingångsvärdena rörande lärarskicklighet och på elevernas kunskapsresultat. Lärarnas undervisningsskicklighet bedömdes genom utvärderingar genomförda av externa observatörer och elevernas prestationer mättes genom ett för undersökningen utformat test. Den grupp som fick bäst resultat både rörande sin egen och sina elevers utveckling var den grupp som fick utbildning enligt DIA-modellen. En anledning till detta antogs vara att lärare utvecklar sin undervisningsskicklighet gradvis och att de först måste tillägna sig grundläggande lärarkompetenser, grundade i vad som är effektiv undervisning, för att sedan kunna lära sig att använda andra mer utvecklade sätt att undervisa på (Antoniou & Kyriakides, 2011).

Reflektionen kan också anses behöva vara av en mer moralisk art. Boody (2008), som ovan beskrev fyra olika typer av reflektion, är samtidigt kritisk mot alla fyra. Han grundar ståndpunkten i resultat från en fallstudie som han genomfört med en lärare. De fyra sätt att reflektera som han först definierat (ovan) beskrivs som episodiska och som att de inte förmår fånga frågan om långsiktig förändring hos läraren. Den reflektion som framkom i studien är istället mer moralisk och sträcker sig över längre tidshorisonter. Den handlade mer om frågor om lärarens ansvar för andra människor och vad som är det rätta agerandet i mötet med en elev. Sammanfattningsvis går lärarens reflektion, i studien, att fånga

i de två orden *kärlek* och *ånger*. Kärleken handlar bland annat om att ta in andras verklighet och låta dem träda in i ens egen värld. Att lära sig nya saker om sig själv som lärare kräver ett öppet sinne, även för det man gör fel eller det som inte fungerar. Det blir allvar för läraren när målet med elevens bästa i kombination med lärarens egna eventuella tillkortakommanden utgör grunden för reflektion och lärande (Boody, 2008).

Reflektion som fronesis

Den kunskapsform som handlar om att göra kloka saker kallas för *fronesis* (Gustavsson, 2000). Reflektionen kan fungera som ett verktyg för läraren att göra det rätta, att välja det handlingsalternativ som är bäst för eleven.

Med utgångspunkt i Aristoteles *Den nikomachiska etiken* och i kunskapsformen *fronesis* bygger Birmingham (2004) upp en moralisk modell för reflektionen. Hon tar också upp Aristoteles beskrivning av *fantasia*, fantasi. Fantasin är ett viktigt bidrag till *fronesis* genom att den gör det möjligt för lärare att se möjliga lösningar på problem. Fantasin är som närmast kopplat till *fronesis* när läraren är öppen för de olika möjligheter som fantasin visar på. Det är det goda målet som skapar det moraliska handlandet och det är reflektionen som skapar bryggan mellan handlingarna och människans karaktär. Genom djup reflektion kan lärarens bästa kvaliteter aktiveras (Korthagen & Vasalos, 2005). Att göra moraliska handlingar bygger i sin tur upp möjligheten till ytterligare moraliska handlingar (Birmingham, 2004).

Det behövs en rad olika egenskaper för att kunna agera *fronesiskt*, som exempelvis mod och generositet (Birmingham, 2004). Ett resonemang som liknar det som Korthagen och Vasalos (2005) kallar *core qualities* vilka exemplifieras som empati, medkänsla, kärlek, flexibilitet, mod, kreativitet, känslighet, beslutsamhet och spontanitet. Även Luttenbergs och Bergers (2008) typologier etisk och moralisk reflektion beskriver ett liknande perspektiv. *Fronesis* roll i reflektionen berörs även av Gadamer (Leiviskä, 2015). Gadamer betonar betydelsen av att vi ständigt är öppna för nya intryck som kan skapa distans och reflektion som motverkar att vi fastnar i stelade tankar. Denna öppenhet blir i Gadamers filosofi detsamma som *fronesis*.

In other words, *phronesis* enables one to decide what the correct application of the norm is in the light of the particular features of a given situation and thus allows one to act in the right way (Leiviskä, 2015, s. 594).

Fronesis innebär att ta hänsyn till såväl traditionen som till gångna tiders sanningar och att försöka förstå hur dessa har betydelse i nuet. För en lärare betyder det att förhålla sig till sin egen unika position i traditionen och historien. *Fronesis* innebär att läraren går till botten med de tankar och idéer läraren själv ärvt och ser förbi deras förmodade självklarhet för att finna nya och bättre sätt att förstå (Leiviskä, 2015).

Sammanfattning

Det finns olika sätt att se på lärares kunskaper och varför lärare gör som de gör när de utövar sitt yrke. Det tekniskt rationella synsättet innebär synen att teorin och tanken föregår handlingen. Ett annat sätt att se på detta är att inte betrakta tänkandet och görandet som två olika saker som sker efter varandra, utan att de istället sker samtidigt (Ryle, 2000).

Att se kunskapen som tyst, personlig, tätt sammankopplad med handlingen och något som kan synliggöras genom reflektion är det sätt att se lärarens kunskap som utgör den teoretiska grunden för denna studie och det utvecklingsarbete som studien bygger på.

Reflektionen är ett mångfasetterat begrepp och det finns en rad olika beskrivningarna och förslag till definitioner av reflektionen och av olika typer av reflektion. Det är inte säkert att reflektion utifrån lärarens egna erfarenheter alltid är tillräcklig för att finna nya lösningar utan det kan även vara fruktbart att tillföra kunskaper om undervisning grundade i annan forskning.

I det utvecklingsarbete som denna uppsats bygger på är handledning en central del. Ett sätt att se på handledningen är att lärare genom den, tillsammans med sin handledare, via reflektionen kan lösgöra sin tysta kunskap från den subsidiära nivån och därmed göra den till ett objekt för tankar och samtal. Handledningstraditionen som beskrivs nedan har just detta syfte, att göra det osynliga synligt och därmed möjligt att prata om, reflektera kring och genom detta även möjligt att förändra.

Handledning

Det finns mycket skrivet om handledning men det mesta beskriver handledningens praktik och är inte grundat i forskning *om* handledning (Kroksmark & Åberg, 2007). Individuell handledning är också mindre beforskad än grupphandledning (Skolverket, 2015).

Begreppet handledning kan användas för en rad olika typer av samtal (Birnik, 2010). Handledningen kan därför vara svår att exakt definiera. Ett sätt att beskriva den är som en kompetensutveckling som innehåller både teori och praktik där två eller fler deltagare interagerar (Lindén, 2014). Handledningen är en läroprocess vars motor är mötet mellan handledaren och den handledde (Franke, 2011). Därför är relationen viktig för handledningen. Handledningen är ett gemensamt sökande efter förståelse där det främst är den handledde, som under handledarens ledning, ska få förståelse för sina och andras handlingar (Birnik, 2010).

Åberg (2009) beskriver sex olika traditioner och hur dessa avspeglar sig i handledning i skolan: Mentorstraditionen, hantverkstraditionen, seminarietraditionen, caseworktraditionen, psykoterapitraditionen och phronesistraditionen.

De former av reflektion som diskuterats i tidigare avsnitt om tidigare forskning återfinns i handledning inom *phronesistraditionen* (Åberg, 2009). I denna tradition används en reflektion genom vilken läraren synliggör sina egna handlingar så att de kan granskas, ifrågasättas och därmed förändras. Den handledning som ingår i det utvecklingsarbete som bildar utgångspunkt för denna studie ryms inom denna tradition. Det är en typ av handledning som riktar fokus mot den tysta kunskapen inom ramen för ett individuellt lärande.

Yrkesinriktad handledning

Inom *phronesistraditionen* (Åberg, 2009) ryms en handledningsmodell som kallas yrkesinriktad handledning vilken grundar sig i något som kan kallas lärarens praktiska yrkesteorin (Lauvås & Handal, 2015). Alla lärare har en praktisk yrkesteorin som är en avgörande faktor för lärarens handlingar. Den praktiska yrkesteorin utgör en handlingsberedskap som bygger på lärarens föreställningar om sin praktik. Den praktiska yrkesteorin är tyst och börjar utvecklas redan från tidig ålder. En lärare gör det som hen tror fungerar, vilket ofta innebär att läraren gör på samma sätt som hen gjort tidigare i liknande situationer (Lauvås & Handal, 2015).

Lärare befinner sig under något som kan kallas för ett handlingstvång (Lauvås & Handal, 2015). Handlingstvånget innebär att lärare ofta måste agera som en direkt reaktion på något som händer i klassrummet och måste snabbt besluta sig för vad de ska göra. I dessa situationer styrs lärarens handlingar av den praktiska yrkesteorin. Lärarens praktiska yrkesteorin är dock inte alltid tillräcklig för att vägleda läraren i sitt handlande, utan problem som uppfattats i olika situationer kan behöva hanteras på annat sätt. Att definiera ett problem är något som kan göras under handledning. Sedan ska lösningar på problemet tas fram och omsättas i praktik och i handling. Lärarens tankemönster möter i praktiken nya situationer och ett lärande uppstår. Lärarens praktiska yrkesteorin får ett nytt inslag (Lauvås & Handal, 2015). Denna beskrivning av lärarens praktik och utveckling av praktiken knyter tydligt an till traditionen kring den tysta kunskapen.

Den yrkesinriktade handledningen (Lauvås & Handal, 2015) utgår från och syftar till att utveckla den praktiska yrkesteorin och beskrivs enligt följande:

- Den försiggår mellan två eller ett fåtal personer.
- Den ingår i en professionspräglad utbildning eller yrkespraktik.
- Den tar upp förhållandet mellan teori och praktik inom professionen eller yrket.
- Den knyter an till [...] yrkesutövarens egen verksamhet.
- Den syftar till att utveckla den ”praktiska yrkesteorin” hos den som får handledning.
- Den bedrivs i en samtalsform som präglas av reflektion om praktiken och är delvis frikopplad från ”handlingstvånget” (Lauvås & Handal, 2015, s. 49).

Reflektion om praktiken har som mål att synliggöra det som ligger till grund för ett agerande. Handledaren ska inte förmedla nya och vad handledaren anser vara mer korrekta sätt att handla. Det är genom att den handledde får syn på sin egen yrkeskunskap som den blir möjlig att omforma. Men det är inte säkert att reflektionen kommer av sig självt. Handledarens roll är därför att se till att reflektionen kommer till stånd (Lauvås & Handal, 2015).

Handledningens genomförande

En serie handledningssamtal bör inledas med att gemensamt bestämma samtalens ramar såsom tid, plats, innehåll och andra praktiska frågor. Utöver detta ansvarar handledaren även för att avgränsa och problematisera innehållet i handledningen och för att utmana den handleddes tankar (Birnik, 2010).

Handledning handlar till stor del om kommunikation. Handledning handlar om att lyssna för att förstå, om att använda tystnaden som verktyg så att den handleddes tankar ges tid att formuleras i ord och det handlar om att ställa frågor som leder vidare. Det är frågorna som ska få fart på den handleddes reflektioner (Birnik, 2010) och i handledningen får den handledde hjälp av handledaren att ställa frågorna i förgrunden. Bland annat genom att handledaren använder flera olika frågetekniker vilka kan sammanfattas på följande sätt:

Allmänt kan man säga att berättarfrågor, att följa upp frågor och att ställa en fråga i taget är en grundregel som bär långt. (Birnik, 2010, s. 56)

Det är, tillsammans med frågandet, handledarens förmåga att lyssna på den handledde som skapar framåtskridandet i samtalet (Birnik, 2010). I handledningen kan något som liknar Deweys (2005[1910]) reflektion skapas, där den ena tanken är en konsekvens av den förra samtidigt som den leder vidare till ytterligare nya tankar.

Handledning inom aktionsforskningen

Ansatsen i den här studien är aktionsforskning och aktionsforskningens arbetssätt ingår också som en beståndsdel i den handledning som genomförts. Aktionsforskningen beskrivs mer utförligt i senare avsnitt, men här görs en kort beskrivning av handledningen i förhållande till aktionsforskningen.

I aktionsforskningen sker ett möte mellan praktiken, aktionerna och forskningen och det är i handledningen som dessa perspektiv möts. Utgångspunkten i aktionsforskningen och dess handledning är att det är praktikern själv som lyfter den fråga de vill arbeta med (Rönnerman, 2007).

Aktionsforskningen syftar till förändring och då blir lärarens handlingar en central del. För att inte riskera att bara bli ett teorilöst görande behöver handlingarna behandlas i den reflektion som handledningen kan erbjuda. Samtidigt som lärarens handlingar diskuteras i handledningen kan läraren utveckla kunskaper om den egna praktiken. Handledningen inom aktionsforskningen är cyklisk genom att den utmanar lärarens tankar om de handlingar som gjorts, för att ge möjlighet att blicka framåt, mot nya handlingar och aktioner (Rönnerman, 2007).

Handledning inom aktionsforskningen kan antingen vara inriktad på att utveckla *förståelsen* för lärarens egen praktik, eller också kan den vara inriktad på att *förändra* lärarens praktik genom att bidra till att den handledde utvecklar och prövar nya sätt att handla (Rönnerman, 2007).

Kritik mot handledning

En kritik mot handledning är att vilken form av samtalspraktik som helst kan inrymmas i begreppet. Handledningsbegreppet används för flera olika typer av samtal där andra begrepp kanske hade varit mer rättvisande, exempelvis begrepp som coachning, konsultation eller rådgivning (Birnik, 2010).

Det finns också tankar om att handledning är ett tecken på den tid vi lever i nu, en senmodern eller postmodern tid, där människor söker efter identitetsutvecklande samtalsstöd (Lindén, 2014). Ett synsätt som är besläktat med den risk som Åberg (2009) beskriver och som innebär att det i handledningen uppstår en frestelse om att den ska vara terapeutisk. Handledningen kan ligga nära psykoterapitraditionen och därmed riskera att mer handla om självförverkligande än om professionell utveckling. Lauvås och Handal (2015) menar att detta är en risk och att det är handledarens ansvar att se till att inte samtalen glider över i terapi.

Genom grupphandledningens kraftiga utbredning och långa tradition inom vissa verksamheter och yrken riskerar handledningen även att bli omöjlig att ifrågasätta (Åberg, 2009). Handledningen riskerar att bli en praktik i sig självt som blivit skild från dess egentliga syften. Åberg (2009) skriver också, i en genomgång av kritik som förts fram mot handledningen som fenomen, att det saknas evidensbaserad kunskap som kan legitimera förekomsten av handledning. I avsnittet om tidigare forskning har frågan om reflektionens roll i lärarutbildning diskuterats på ett liknande sätt. Finns det evidens för att den ger önskat resultat? Forskning om handledning bygger oftast på deltagarnas uppfattningar av handledningen och inte på de faktiska resultaten av handledningen (Åberg, 2009).

Det finns även risker att de handledda kan uppleva utsatthet, att inte alla arbetsplatser är mottagliga för de nya perspektiv som handledningen kan bidra med eller att de som får handledning inte är motiverade när den beslutats av någon annan personalkategori, högre upp i organisationen (Åberg, 2009).

Det finns även kritiska röster specifikt mot Lauvås och Handals tankar om att handledningen ska innehålla reflektion som syftar till att utveckla den handleddes praktiska teorier och vilja att vidareutvecklas. Det finns de som menar att färdighetsträningen får för litet utrymme och att kriterier för god undervisning inte är en naturlig del i denna form av handledning. Det finns också kritiker som menar att Lauvås och Handal fokuserar för mycket på de individuella processerna och tar för lite hänsyn till att lärandet är situerat i en social praktik (Åberg, 2009). Detta är samma sorts kritik som tidigare tagits upp rörande reflektionen, att handledningen och lärandet kan riskera att bli en privat aktivitet istället för en social aktivitet och att deltagarnas egna erfarenheter inte i sig själva räcker som grund för att utveckla läraryrket.

En modell för lärande i tre nivåer (The Three-level model of Learning)

Nedan beskrivs en modell för lärande i tre nivåer som bl a söker överbrygga gapet mellan teori och praktik (Korthagen & Lagerwerf, 1996; Korthagen & Kessels, 1999 & Korthagen, 2009, 2010, 2017a, 2017b).

Bakgrund till modellen för lärande i tre nivåer

En bakgrund till modellen för lärande i tre nivåer är det gap mellan teori och praktik som tycks finnas på lärarutbildningar och att lärarutbildningarna har svårt att påverka de blivande lärarnas praktik (Korthagen & Lagerwerf, 1996). Tillkortakommanden som delvis förklaras som ett transferproblem bestående av svårigheter att överföra det som lärts på lärarutbildningen till den praktik som läraren sedan möter. Mycket av det som lärts på lärarutbildningen försvinner under lärarens första år i yrket, menar Korthagen och Kessels (1999).

Transferproblemet har i huvudsak tre orsaker (Korthagen & Kessels, 1999). Den första orsaken är att lärarstudenters förförståelse om läraryrket kan vara så pass kraftfull att den motstår de teorier som tas upp på lärarutbildningen. Sedan tycks det finnas ett reellt motstånd mot att lära sig teorier hos

lärarstudenterna. De ser inte nyttan av teorier när de inte ser teoriernas koppling till egna erfarenheter av läraryrket. Slutligen, när lärarstudenterna börjar arbeta efter utbildningen, ser de ett behov av stöd i att agera i klassrumssituationer där en lärare inte har någon tid att tänka efter, och då kan de teorier som lärts ut under lärarutbildningen kännas otillräckliga. Praktiken lämnar oftast ingen tid att applicera teorier utan kräver istället omedelbart handlande (Korthagen & Kessels, 1999). Dessa tre orsaker kan kompletteras med ytterligare två. Den första är att det, när läraren börjar sin yrkesutövning, finns en socialisering som styr mot rådande strukturer för undervisning på den skola där den nyblivna läraren hamnar. Den andra är undervisningens komplexitet, som gör att undervisningen inte på något enkelt sätt låter sig fyllas med teorier som ger möjlighet till någon generaliserad tillämpning (Korthagen, 2010b).

Det finns ett antagande att lärare som beslutsfattare analyserar situationer och sedan löser dem genom ett beslut om att tillämpa en särskild teori, något som inte stämmer överens med hur det egentligen går till (Korthagen & Lagerwerf, 1996). Detta antagande ligger i linje med bilden av lärare som rationella utövare i linje med det tekniskt rationella synsättet på lärares yrkesutövande som beskrivits i avsnittet om tidigare forskning. Korthagen och Lagerwerf (1996) menar att det är omöjligt att särskilja uppfattningen, tolkningen och lösningen av en situation från varandra, utan de sker i princip i exakt samma stund.

Problemet med teorins roll kontra praktikens roll leder till frågor om vilka kunskaper som ska ha företräde på en lärarutbildning. Korthagen och Kessels (1999) diskuterar olika former av kunskap som lärare kan inneha i termer av *episteme* kontra *fronesis*. Den teoretiska kunskapen som de menar förmedlas på lärarutbildningar är epistemisk, en kunskap som innebär att lärare lär sig att *veta* något om en situation. Men den kunskap som nyblivna lärare efterfrågar är mer situerad och bunden till en viss kontext. Det handlar för läraren om att veta *hur* läraren ska *göra* i en given situation i klassrummet. En kunskap som mer kan beskrivas som *fronesis*. Risken är dock, om fokus sätts endast på handlandet, att det istället skapas en lärarutbildning som mer består av att lära ut ett teorilöst hantverk, med yrkets tips och tricks. Frågan är alltid hur teori och praktik ska kunna integreras, inte om det är det ena eller andra som ska användas (Korthagen, 2010b).

Modellen för lärande i tre nivåer kan även diskuteras i förhållande till yrkesverksamma lärares utveckling (Korthagen, 2017b). Professionell utveckling 1.0 var det sätt att arbeta som utgick från att teorier skulle omvandlas till praktik. En övergång till att sätta praktiken i centrum och att lärandet skulle ske på arbetsplatsen blev ett nytt sätt för professionell utveckling vilket kan kallas för professionell utveckling 2.0. Nivån för professionell utveckling 3.0 är ett sätt att arbeta som sätter lärarens personliga erfarenheter i centrum för arbetet med att integrera teori och praktik (Korthagen 2017b), en beskrivning som liknar det utvecklingsarbete som bedrivits i den här studien.

De tre nivåerna – gestalt, schema och teori

I modellen beskrivs tre olika nivåer i lärares lärande. Dessa är *gestalt*, *schema* och *teori*.

Gestalten är det sätt att omedelbart agera och reagera i olika situationer som uppstår i undervisningen. Agerandet är inte medvetet genomtänkt utan styrs istället av de bilder, känslor, värderingar, behov m.m. som kommer till lärarens medvetande, mer eller mindre automatiskt i situationen (Korthagen, 2017a). Bilderna baseras i sin tur på tidigare erfarenheter av liknande situationer och formar ett omedvetet konglomerat av kognitiva, känslomässiga, motivationsstyrda och beteendeorienterade faktorer. Gestalten motsvarar lärarens samlade perception av en situation. För varje tillfälle som gestalten aktiveras blir det mer troligt att den aktiveras även nästa gång i liknande situationer. Gestalten är en omedveten helhet av olika stimuli och reaktioner som triggar ett rutinmässigt handlande och som ofta räcker som stöd i vardagen (Korthagen & Lagerwerf, 1996). Bildandet av gestalter är den vanligaste typen av lärande och det är ett lärande som startar tidigt i livet (Korthagen & Lagerwerf, 1996).

En lärare som är på gestaltnivån svarar på frågor om hur något är genom att ge personliga exempel, kunskapen är situerad (Korthagen & Lagerwerf, 1996).

Ibland går lärandet längre än till gestaltbildningen. Läraren upplever ett behov av att reflektera över en gestalt. Exempelvis för att något som läraren nyss gjort i klassrummet rönt till eftertanke. Detta är ett första steg mot schematiseringen.

Schemat är en medveten mental karta som går att iakttä för läraren själv (Korthagen, 2017a). Ibland stöter läraren på ett problem och läraren vill veta mer om den aktuella gestalten. Om läraren önskar få kontroll över ett skeende är det lättare att kontrollera något som läraren först förstår (Korthagen & Lagerwerf, 1996). Schematiseringen stärks genom att läraren med ord beskriver det som hen ser, tänker och gör och att läraren genom detta kan betrakta det som känns självklart på ett noggrannare sätt. Schemat beskriver gestalten mer i detalj och på ett mer generaliserat sätt. Schemat skapar också ett längre avstånd mellan gestalten och den faktiska situationen (Korthagen & Lagerwerf, 1996). Korthagen (2010a) använder begreppet desituering för detta. Desitueringen är en övergång från gestalt till schema, där gestalten är grundad i konkreta händelser medan schemat är ett mer distanserat sätt att betrakta gestalten.

En lärare som befinner sig på schanivån kan beskriva och ge exempel på delarna i en situation. Beskrivningen avser inte längre helheten utan fokuserar på dess delar och sambanden mellan dessa (Korthagen & Lagerwerf, 1996).

Teorin är den nivå i modellen där de logiska sammanhangen i schemat börjar framträda. På teorinivån kan läraren logiskt förstå och analysera olika situationer (Korthagen, 2017a). Läraren upplever ett behov av att förstå och förklara schemat och att kunna se logiken bakom det. Att ta steget från att känna till vad som karakteriserar en viss situation till att istället logiskt kunna förklara kopplingen mellan situationens olika beståndsdelar leder till att teorier bildas (Korthagen & Lagerwerf, 1996).

Under schematiseringen beskrivs gestalterna i ord och bilder. Logiska argument är dock inte så lätta att beskriva i bilder. Därför måste läraren, för att förflytta sig till teorinivån, sätta ord på teorin vilket kan vara ganska krävande. Exakta begrepp och definitioner kan vara svåra att finna. Det är heller inte alltid önskvärdt att skapa övergångar från gestalter och schan till teorier. Ofta klarar en lärare sig bra med gestalterna. Det är för att verkligen utveckla expertkunskaper inom ett område som förståelsen av teorierna och deras inneboende logik är nödvändiga (Korthagen & Lagerwerf, 1996).

Ett problem som kan uppstå när läraren för tidigt, innan schemat är fullständigt uppbyggt, vill finna logiska förklaringar till gestalterna är att läraren istället för att nå teorinivån skapar förklaringsmodeller som är subjektiva, men inte korrekta. Om förklaringsmodellerna är starka kan de visa sig vara svåra att rubba (Korthagen & Lagerwerf, 1996).

En lärare som nått teorinivån kan ge en definition, som svar på en fråga om hur något är, genom att förklara situationens delar som ett nätverk av logiska samband (Korthagen & Lagerwerf, 1996).

Reflektionens och nivåreducerings roll

Gestalten är sällan helt medveten för läraren (Korthagen & Lagerwerf, 1996). Genom reflektionen kan en tidigare omedveten gestalt bli synlig och efterhand övergå till att bilda ett schema (Korthagen, 2010a). För att byta nivå, från gestalt till schema och från schema till teori, måste läraren använda och lyfta upp den kunskap och de erfarenheter läraren redan har och försöka föra in dessa kunskaper i nya strukturer (Korthagen & Lagerwerf, 1996). Detta är reflektionens roll i modellen för lärande i tre nivåer.

Efter ett tag kan schematiserad kunskap användas på ett mer omedvetet och intuitivt sätt. Schemat har reducerats till att ånyo utgöra en gestalt. Schemat har sjunkit ner en nivå genom *nivåreducering* vilken innebär att läraren kan använda sin kunskap för att styra handlingar utan att behöva reflektera under

tiden (Korthagen & Lagerwerf, 1996). Detta är en syn på handlingen som är en annan än den som Schön (1991[1983]) beskriver med sitt begrepp reflektion-i-handling. Korthagen och Lagerwerf (1996) avskriver inte helt Schöns teori, men de säger att en lärare inte hinner reflektera mer än några få gånger under en lektion. Istället menar de att reflektionen i modellen för lärande i tre nivåer mer är att likna vid det som Schön (1991[1983]) kallar reflektion-om-handling, när läraren reflekterar efter lektionen.

Empiriskt stöd för modellen för lärande i tre nivåer

Korthagen och Lagerwerf (1996) beskriver ett behov av empiriskt stöd för modellen för lärande i tre nivåer. Den lärutbildning som byggts upp med utgångspunkt i modellen för lärande i tre nivåer och på den djupa formen av reflektion som kallas *Core reflection* (Korthagen & Vasalos, 2005) har prövats empiriskt och resultaten visar att det är ett sätt att bedriva lärutbildning som fungerar väl gällande att lärarstudenterna kan utveckla en förståelse för kopplingen mellan teori och praktik:

[...] graduates of the program reported a seamless connection between theory and practice, and that classroom observations showed specific effects on their teaching behavior, concurrent with program goals (Korthagen, 2017a, s. 540).

Modellen för lärande i tre nivåer har också prövats i en undersökning där lärarstudenter gjorde skriftliga reflektioner kring bloggposter som deras lärare skrivit och som varit kopplade till föreläsningar (Westrick & Morris, 2016). I analyser av lärarstudenternas kommentarer syntes att deras första reaktioner på föreläsningar och bloggposter kunde vara känslomässiga, som att de beskrev upplevelser av överraskning eller häpnad. Detta anses visa att lärarstudenternas gestalt aktiverats genom att de konfronterats med något nytt som aktiverat deras sedan länge bildade gestalter om lärares agerande i olika situationer. Sedan syntes även hur lärarstudenterna på ett mer kognitivt sätt kunde undersöka sina känslomässiga reaktioner. Detta tolkas som att gestalterna, genom reflektion, kan omformas till scheman som i sin tur kan ersätta den mer naiva syn på undervisning som lärarstudenterna byggt upp under en rad av år som observatörer, som elever själva. Förutom att studien visar förekomsten av de olika nivåerna i modellen om lärande i tre nivåer hos lärarstudenterna visar den att det kan vara effektivt att starta en lärandeprocess med något som är dramatiskt nytt och som därigenom utmanar de befintliga gestalterna och antagandena om undervisning och lärande (Westrick & Morris, 2016).

I en annan studie används modellen för lärande i tre nivåer i syfte att undersöka hur planeringen av en kurs inom en lärutbildning kan överbrygga gapet mellan teori och praktik genom att koppla samma lärarstudenters förförståelse med en praktisk och konceptuell kunskap (Hennissen, Beckers & Moerkerke, 2017). Undersökningen var kvantitativ, inbegrep drygt hundra lärarstudenter och gjordes bland annat i form av undersökningar före och efter det att lärarstudenterna gått en tio veckor lång kurs som byggts upp enligt med modellen för lärande i tre nivåer. Resultaten visar bland annat att studenterna efter kursen uppvisade en ökad förmåga att använda såväl praktisk som konceptuell kunskap vid problemlösning (i form av ett "case" från en tänkt undervisningspraktik) och en utveckling av sina kognitiva scheman. Slutsatsen av studien är att undervisning av lärarstudenter som syftar till att koppla samman teori och praktik i enlighet med modellen för lärande i tre nivåer kan utveckla studenternas scheman och förmåga att tillämpa konceptuell kunskap i specifika *case* (Hennissen, Beckers & Moerkerkes, 2017).

Modellens koppling till tidigare forskning

Den teoretiska bakgrunden till modellen för lärande i tre nivåer är kopplad till den tradition av tankar kring lärarkunskapen och bakgrunden till lärares handlingar som beskrivits tidigare i avsnittet om tidigare forskning. Precis som hos Liedman (1997), Molander (1983) och Gustavsson (2002) problematiseras kunskapsformernas roll och den epistemiska kunskapens hävdvunna företräde. Gestaltens styrande roll i lärares rutinartade handlande i olika situationer kan ses som något som motsvarar den tysta kunskap som bland andra Polanyi (2009) och Schön (1991[1983]) beskriver och

den liknar även Lauvås och Handals (2015) handlingstvång och praktiska yrkesteori eller van Manens pedagogiska *tact* (2016).

Schöns (1991[1983]) olika former för reflektion och Deweys (2005[1910]) beskrivningar av reflektionen är användbara för att förstå reflektionens roll i modellen för lärande i tre nivåer. Reflektionen är ett sätt att tydliggöra samband och orsaker till varför en situation ter sig som den gör och reflektionen bidrar därmed till schematiseringen. Schöns (1991[1983]) beskrivningar av hur ett problem måste definieras, tydliggöras och förstås för att kunna hanteras och mötas liknar tankarna om hur kunskapen genom reflektionen förflyttar sig från gestalt- till schemanivå.

Nivåreduceringen liknar mycket Polanyis (1962) tankar kring hur uppmärksamheten förflyttas mellan det som är i fokus för medvetandet och det som är omedvetet. Det är när något som varit fokalt åter blir subsidiärt och kan användas mer automatiskt som kunskapen sjunker ner till den lägre nivån.

Modellen innehåller också ett dialektiskt förhållande mellan induktion och deduktion (Dewey, 2005[1910]). Teorierna induceras fram genom observationer av situationer och deras implikationer. Handlandet utvecklas genom att teorierna prövas (deduktion), och om de motstår verklighetens prövning kan de tillåtas bli subsidiära igen, som en del av en förändrad gestalt (nivåreduceringen).

Korthagen (2010a) betonar att lärarens kunskap inte bildas endast i individen utan att det sker även i ett socialt sammanhang. Teorin implicerar dock ganska tydligt att kunskapen i mångt och mycket är personlig. Gestalten är personlig och lärandet beskrivs som att det sker inne i individens medvetande, på samma sätt som Polanyis (1962) personliga kunskap.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att besvara följande frågor:

- Varför gör lärare som de gör i olika undervisningssituationer?
- Hur resonerar och tänker lärare kring sin egen undervisningspraktik under en period av förändring av undervisningen?

Svaren ska ge kunskaper om lärares kunskapsgrunder och deras lärande som kan utveckla organiseringen och planeringen av skolutveckling, systematiskt kvalitetsarbete och kompetensutveckling för lärare.

Studiens och utvecklingsarbetets kontext – det systematiska kvalitetsarbetet

Mitt arbete består främst i att samordna och utveckla det systematiska kvalitetsarbetet på enhets- och huvudmannanivå för samtliga skolformer i min kommun. Efter att ha arbetat med detta sedan 2011 finns en tydlig och välfungerande struktur för det systematiska kvalitetsarbetet uppbyggd. Dock finns det en fråga jag ställt mig själv och som ännu inte är helt utredd. I vilken utsträckning lyckas kvalitetsarbetet påverka den enskilde lärarens undervisning? För att kvalitetsarbetet ska komma eleverna till del i form av högre kvalitet i undervisningen behöver varje lärares individuella arbete med att planera, följa upp och utveckla sin undervisning vara en del av kvalitetsarbetet. Att lära sig mer om hur den individuella delen av kvalitetsarbetet kan utvecklas bildar bakgrund till såväl studiens syfte som det utvecklingsarbete som bedrivits inom ramen för denna uppsats.

Sedan de förändringar i skolans huvudmannaskap som genomfördes på 1990-talet – det som ofta kallas för *kommunaliseringen* av skolan – har det funnits krav på huvudmännen att följa upp kvaliteten i den skolverksamhet som huvudmännen bedriver. Kraven har sin grund i den ansvarsfördelning som också beslutades på 1990-talet där ”staten anger mål, krav och riktlinjer för utbildningen” och där ”huvudmannen ansvarar för att organisera utbildningen samt för att följa upp och utvärdera måluppfyllelsen för att vid behov kunna förbättra verksamheten så att målen uppfylls” (Skolverket, 2012, s. 13).

I Skollagen (SFS 2010:800) framgår att såväl huvudmannen som rektor och förskolechef ska bedriva ett systematiskt och dokumenterat kvalitetsarbete genom att planera, följa upp och utveckla utbildningen så att de nationella målen uppfylls. De nationella målen återfinns i de lagar och andra författningar som styr verksamheten i skolan. Målen kan vara de som beskriver verksamhetens genomförande eller de mål som finns för barnens och elevernas lärande och utveckling (Skolverket, 2012).

Ett exempel på vad en uppföljning av måluppfyllelsen kan vara ges i de *Allmänna råden för kvalitetsarbetet* (Skolverket, 2012). ”Det kan vara resultatet av [...] hur ett förändrat undervisningssätt [...] påverkat barns och elevers utveckling och lärande” (ss. 12-13).

Huvudmannen har ett övergripande ansvar för kvalitetsarbetet men rektor och förskolechef har också ett tydligt ansvar för att det bedrivs ett systematiskt kvalitetsarbete på deras skol- eller förskoleenheter. Att personalen är delaktig är en grundläggande förutsättning för arbetet (Skolverket, 2012):

I en verksamhet som är förändringsbenägen och som fungerar som en lärande organisation är kvalitetsarbetet ständigt närvarande på alla nivåer; individuellt, i arbetslaget, på enheten som helhet och hos huvudmannen för verksamheten. Målet är ett professionellt förhållningssätt och arbetssätt som leder till en ständig utveckling av verksamheten” (Skolverket, 2012, ss. 11-12).

För att personalen ska kunna vara delaktiga i kvalitetsarbetet ska rektor eller förskolechef också se till att personalen har de kunskaper som krävs för att följa upp sin undervisning och att de har tid att utföra detta arbete (Skolverket, 2012).

Metod

Utvecklingsarbetet

Studien tar sin utgångspunkt i ett utvecklingsarbete som genomförts inom ramen för mitt arbete med systematiskt kvalitetsarbete. Utvecklingsarbetet genomfördes genom individuell handledning av fem lärare i syfte att kunna bidra till utveckling av deras undervisningspraktik. Arbetssättet med individuell handledning är inte något som vanligtvis används i kvalitetsarbetet i vår organisation. Syftet med att använda individuell handledning har varit att genom utvecklingsarbetet skapa ett underlag av ny kunskap om lärares lärande som kan bidra till utveckling av framtida arbetssätt eller till utveckling av befintliga arbetssätt inom kvalitetsarbetet.

Utvecklingsarbetet har genomförts i form av aktionsforskning. Aktionsforskningen som sådan uppvisar ett tydligt släktskap med den tanketradition som beskrivits i avsnittet om tidigare forskning och som ligger till grund för såväl studiens syfte som dess forskningsfrågor.

Aktionsforskning som ansats

Aktionsforskning kan vara många olika saker (Hansson, 2003). Utan att gå igenom hela aktionsforskningens tradition eller historia kan konstateras att det finns en rad olika sätt att arbeta som alla kan beskrivas som någon form av aktionsforskning. Den modell som tillämpats i denna studie bygger i första hand på beskrivningar och definitioner av Rönnerman (Nylund, Sandback, Wilhelmsson & Rönnerman, 2010 & Rönnerman, 2012).

Aktionsforskningen är en ansats som:

[...] tar utgångspunkt i de frågor man själv ställer sig i praktiken, verkar för att söka kunskap och djupare förståelse kring dessa frågor och verkar för en forskning som leder till förändring. Aktionsforskning innebär därmed en relation mellan tänkandet om praktiken och handlandet i praktiken. Det handlar med andra ord om att utveckla fördjupad förståelse och att förändra verksamheten, men också om att skaffa sig kunskap om hur denna förändring går till och vad som sker under arbetets gång, vilket då kan relateras till den vuxnes lärande (Rönnerman, 2012, s. 21).

Citatet kan kopplas till diskussionerna kring tanke och handling som berörs i avsnittet om tidigare forskning. Det beskriver aktionsforskningen som ett lärande, vilket i sin tur kopplas till de reflektiva praktiker som syftar till att förändra lärarens tysta och subsidiära kunskap, gestalt eller stil, för att hänvisa till några av de begrepp som diskuterats tidigare. Även förståelsen, som tidigare diskuterats ur perspektiv från Schön (1991[1983]) och Gadamer (2013, 2015), finns med i Rönnermans (2012) beskrivning.

De centrala moment som ingår i en aktionsforskningsstudie är att:

[...] som praktiker ställa frågor till praktiken, iscensätta en handling, följa processen och reflektera över vad som där sker. Det blir alltså en relation mellan å ena sidan handlandet och å andra sidan förståelsen av vad som sker. Genom denna relation blir praktikern delaktig i vad som sker och kan därmed åstadkomma en bättre grund att agera utifrån (Rönnerman, 2012, s. 21).

En central roll i aktionsforskningen är att exempelvis en lärare ställer frågor till sin egen praktik. Reflektionens roll är att skapa kopplingen mellan tanke och handling. Läraren testar sin tysta kunskap och sina tysta teorier i praktiken. Läraren är delaktiga i skeendet vilket visar att aktionsforskningen som den beskrivs här tar avstånd från synen på läraren som varande endast en tillämpare av andras teorier. Carr (2005) beskriver en syn på lärarens reflektion över sin egen undervisning som att den kan ses som en forskningsprocess i sig själv.

Aktionsforskningsprocessen kan beskrivas i form av en spiral innehållande de olika stegen planera – agera – observera – reflektera (Rönnerman, 2012). Spiralen bildas av att resultatet av en genomförd aktion utgör utgångspunkt för planering av nya aktioner, en process som kan pågå under en längre tid.

Detta är ett annat sätt att gripa sig an en forskningsprocess än den som syftar att utveckla eller pröva generella lösningar på praktikens utmaningar. Aktionsforskningen startar istället i de frågor som uppstår i praktiken och syftar till att ge lösningar i den kontext där de uppstått. I arbetet utvecklas ett samarbete mellan forskare och lärare, där bådas perspektiv väger lika. Det är inte en person som forskar ”på” en annan person för att finna lösningar åt denne, utan det är ett samskapande av kunskap genom en situerad och systematisk undersökning av såväl frågor som svar. Carr och Kemmis (1986) betonar att forskningen ska vara kritisk, att den ska involvera lärarna och handla om att förändra praktiken:

It takes a view of educational research as critical analysis directed at the *transformation* of educational practices, the educational understandings and educational values of those involved in the process, and the social and institutional structures which provide frameworks for their action. In this sense, a critical educational science is not research *on* or *about* education, it is research *in* and *for* education (Carr & Kemmis, 1986, s. 156).

De situationer och kontexter där aktionsforskningen genomförs kan aldrig vara helt och hållet lika varandra vilket gör att aktionsforskningens resultat inte säkert går att överföra till andra situationer. Genom koppling till annan forskning och till teorier kan aktionsforskningen ändå bidra till en kumulativ kunskapsstillväxt inom ett område, även om resultaten inte kan ses som generellt tillämpbara lösningar på problem (Rönnerman, 2012).

Viktiga delar i aktionsforskningen är att tydliggöra den frågeställning som ska utgöra grunden till de aktioner som ska genomföras (Rönnerman, 2010). I det utvecklingsarbete som bedrivits inom denna studie har detta skede behandlats under såväl intervjuerna som under handledningssamtal 1. En annan viktig del är att välja det verktyg som ska användas för att följa och synliggöra processen under aktionerna och samla in data som sedan utgör grunden för reflektion över processen och för att kunna beskriva, tolka och analysera resultaten (Rönnerman, 2010). I denna studie är verktyget inspelningar och transkriberingar av intervjuer och handledningssamtal. Resultatet av de aktioner som lärarna har genomfört inom ramen för handledningen har samlats in på andra sätt, med andra verktyg. Vilka dessa är beskrivs mer detaljerat senare.

Ytterligare en viktig del i aktionsforskningen är dokumentationen av processen. Dokumentationen bidrar till att skapa en nödvändig systematik. Att göra förändringar i praktiken kan beskrivas som ett utvecklingsarbete. Ett utvecklingsarbete där systematisk planering, genomförande och analys av resultaten dokumenteras kan bli något mer och bidra till kunskapsutveckling utanför den egna praktiken (Rönnerman, 2012).

Genom lärarens dokumentation presenteras observationer och analyser av det enskilda utvecklingsarbetet blir vardagen distanserad. Resultatet av den egna studien kan relateras till annan kunskap genom anknytning till teorier och andra studier. I denna process kan också existerande teorier utmanas. Om man går ett steg vidare och gör en publikation av lärarnas egna dokumentationer kan erfarenheterna spridas och kommuniceras med andra lärare, som i sin tur kan ta till sig, diskutera och reflektera över framkomna resultat (Rönnerman, 2012, s. 33).

Urval av deltagare

Studiens och utvecklingsarbetets urvalsförfarande planerades som ett strategiskt urval med en kontrastrik grupp lärare på 4-5 personer (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012). Kontrasten mellan lärarna i gruppen planerades att bestå i att deltagarna skulle bidra med olika erfarenheter från olika typer av läraruppdrag och ha olika bakgrund, kön och antal år i yrket. I första skedet avgränsades urvalet till en specifik yrkeskategori vilken var lärare i grundskola.

Inledningsvis skickades ett erbjudande ut till samtliga grundskollärare i kommunen där de erbjöds att vara med i ett utvecklingsarbete och därmed i en studie inför min kommande uppsats. Inbjudan skickade ut via mejl (bilaga 1) till kommunens alla grundskolors rektorer i juni 2017 för vidare

befordran till alla grundskolelärare. Det går inte att säkert säga om alla mejl vidarebefordrades och att alla lärare nåddes av erbjudandet då ingen kontroll av detta gjordes. Utifrån de som anmälde sig var sedan avsikten att ett urval skulle göras. Två svar kom in och de som svarat fick en bekräftelse och ett meddelande om att de skulle få mer information efter att det slutliga urvalet gjorts.

I augusti 2017 skickades en påminnelse ut till alla grundskolelärare i kommunen, på samma sätt och med samma innehåll som i juni. Inga nya svar inkom. En förnyad förfrågan (bilaga 2) till de två som anmält sig skickade också ut, för att fråga om de fortfarande var intresserade av att vara med, vilket båda svarade att de var.

I det läget, när bara två lärare hade anmält sitt intresse att delta i studien, övervägdes olika alternativ för hur studien skulle kunna genomföras. Ett alternativ som övervägdes var att fortsätta med de två som anmält sig, ett annat alternativ var att bredda urvalsramen och ett tredje att helt göra om forskningsplanen och utforma en ny design. Valet gjordes att i första hand undersöka möjligheterna att bredda urvalsramen, då den design för undersökningen som planerats hade behövt ganska omfattande ändringar om studien skulle genomföras med färre deltagare. Då skulle fler olika aktioner behövt genomföras för att kunna göra undersökningen ”tjockare”, en s.k. thick description, som är lämplig om man arbetar med noggranna fallbeskrivningar (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012) vilket kunde passat som beskrivning på en design med endast två deltagare.

En omläsning av forskningsplanen gjordes i syfte att se om det var något i den som egentligen sade att det bara var möjligt att genomföra studien med grundskollärare. Slutsatsen av omläsningen var att det inte var så, utan att det var fullt möjligt att erbjuda andra lärarkategorier att vara med. Den avgränsning som gjorts i utgångsläget grundade sig i min egen förväntade nivå av förståelse av den empiri som aktionerna skulle generera. Det fanns ingenting i bakgrunden, teorierna eller syfte och frågeställningar som skulle vara annorlunda beroende på vilken lärarkategori som deltog i studien. Därför beslöts att urvalsramen skulle vidgas till att även innefatta lärare i gymnasieskola, vuxenutbildning, grundsärskola och gymnasiesärskola.

Efter att även dessa lärarkategorier erbjudits möjlighet att vara med, via mejl med samma innehåll som i första utskicket (bilaga 1) men med den skillnaden att mejlet till gymnasielärarna vidarebefordrades av verksamhetschefen för gymnasieskolan. Mejlet skickades inte ut via rektorer som den första inbjudan gjorde. Verksamhetschefen gjorde också en muntlig introduktion till berörda lärare innan mejlet skickades ut. Inbjudan till lärare i grundsärskola och vuxenutbildning gjordes via deras rektorer, alltså på samma sätt som till grundskolans lärare.

Efter denna inbjudan inkom tre nya svar och dessa personer fick i sin tur svar att mer information skulle ges när urvalet var klart. Efter dessa tre anmälningar var det fem lärare som anmält sig.

De som anmält sig fördelade sig på olika skolformer enligt följande:

- Två lärare i grundskolan
- Två lärare i gymnasieskolan
- En lärare på vuxenutbildningen

Spridningen bedömdes vara bra och urvalet ur denna aspekt kontrastrikt. De anmälda lärarna har mellan 3 och 20 års erfarenhet som lärare efter genomgången lärarutbildning. Alla fem är legitimerade lärare.

För att upprätthålla anonymiteten så utelämnas vilka ämnen deltagarna undervisar i. Även ämnena uppvisade en spridning som innebar en god kontrast i urvalet. Respektive deltagares kön utelämnas i sammanställningen ovan, också detta av anonymitetsskäl. Av de fem var tre män och två kvinnor och de fingerade namnen (nedan) stämmer överens med deltagarnas kön. Det som inte var tillräckligt kontrastrikt är vilken typ av lärarutbildning deltagarna genomgått. Fyra av de fem lärarna har gått en kortare lärarutbildning där de läst sina ämnen på andra sätt än uteslutande inom ett lärarprogram.

Alla fem anmälda lärare erbjöds slutligen att vara med i studien och alla fem tackade ja. Urvalet blev därmed slutligen ett icke-slumpmässigt urval (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012). Det som bäst beskriver det urval som gjordes är det som Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2012) kallar för ett självselektionsurval, där deltagarna har anmält sig själva.

En inbjudan skickades ut till en första intervju (bilaga 3) och alla fem lärarna återkom snabbt med förslag på tider för den första intervjun som kunde fastställas.

I denna uppsats används fingerade namn för deltagarna. De kallas i texten för Lars, Fredrik, Helena, Eva och Per.

Aktionsforskningsplan och genomförda aktioner

Aktionsforskningen inom utvecklingsarbetet utgörs av aktioner på två olika nivåer: En övergripande nivå som bildar grundstrukturen för studien och en annan nivå där aktioner genomförts av lärarna inom ramen för handledningssamtalen.

De tre aktionerna på övergripande nivå bestod av två intervjuer (per lärare) och därefter en serie handledningssamtal (2-3 st. per lärare). Innehållet i intervju 1 var planerat i förväg. Innehållet i intervju 2 var delvis planerat i förväg men innehöll även anpassningar och återkopplingar till vad som framkommit i intervju 1. Vid båda intervjuerna diskuterades möjliga utvecklingsområden inom lärarnas undervisning som sedan skulle tas upp i handledningen. Handledningssamtal 1 tog sin utgångspunkt i det utvecklingsområde som diskuterats under intervjuerna och detta, tillsammans med genomförda aktioner, var sedan ämnet för handledningssamtal 2 och 3.

Med utgångspunkt i slutsatserna från avsnittet om tidigare forskning om risken med att förlita sig på reflektion som uteslutande grundar sig i lärarens egen erfarenhet genomfördes, med fyra av lärarna, även viss läsning av litteratur om lärarens valda utvecklingsområde. Innehållet i den lästa litteraturen användes sedan i handledningssamtalen genom att det behandlades i reflektionen och kopplades till lärarnas praktik, deras frågeställningar och genomförda aktioner.

Tabell 1. Översikt över genomförda aktioner

Aktion 1	Aktion 2	Aktion 3
<i>Intervju 1</i>	<i>Intervju 2</i>	<p><i>Handledning Lars (3 tillfällen)</i> Aktion 3a: Planering och genomförande av en ny undervisningsaktivitet Aktion 3b: Gemensam reflektion över genomförd aktion 3a Aktion 3c: Gemensam läsning av litteratur Aktion 3d: Gemensam reflektion över läst litteratur</p>
		<p><i>Handledning Eva (3 tillfällen)</i> Aktion 3e: Gemensam läsning av litteratur Aktion 3f: Gemensam reflektion över läst litteratur</p>
		<p><i>Handledning Per (2 tillfällen)</i> Aktion 3g: Gemensam läsning av litteratur Aktion 3h: Filmning av två lektioner Aktion 3i: Gemensam reflektion över filmat material Aktion 3i: Gemensam läsning av litteratur Aktion 3j: Individuell fördjupning i litteratur som förberedelse till aktion 3k Aktion 3k: Planering och genomförande en förändrad undervisningsaktivitet Aktion 3l: Gemensam reflektion över genomförd aktion 3k</p>
		<p><i>Handledning Helena (3 tillfällen)</i> Aktion 3m: Gemensam läsning av litteratur Aktion 3n: Fördjupande frågor till eleverna</p>

		<p>Aktion 3o: Gemensam reflektion över läst litteratur och vad eleverna svarat på frågorna (från aktion 3n)</p> <p>Aktion 3p: Planering och genomförandet en förändrad undervisningsaktivitet</p> <p>Aktion 3q: Gemensam reflektion över genomförd aktion (3p), insamlat material och tänkbara sätt att fortsätta utvecklingsarbetet.</p>
		<p><i>Handledning Fredrik (3 tillfällen)</i></p> <p>Aktion 3r: Planering och genomförande av observation (av Christian) av en lektion</p> <p>Aktion 3s: Gemensam reflektion över insamlad data från observationen</p> <p>Aktion 3t: Planering och genomförande av en ny undervisningsaktivitet</p> <p>Aktion 3u: Gemensam reflektion över genomförd aktion (3t) och dess resultat</p>

Intervjuerna – aktion 1 och 2

De intervjuer som inledde studien var så kallade semi-strukturerade intervjuer (Edwards & Holland, 2013). Kvale och Brinkmann (2014) kallar denna typ av intervju för halvstrukturerad och Esaiasson et. al (2012) kallar typen för samtalsintervju. Esaiasson et. al (2012) beskriver samtalsintervjun som ett interaktivt samtal förs mellan forskaren och den intervjuade. Intervjuformen kan användas både för att samla in data som kan bilda grund för att utveckla kategorier och begrepp och för att förstå hur människor tänker om mer komplicerade frågor än vad en mer styrd intervjumetod kan ge svar på. Det är personernas uppfattningar och tankar om ett fenomen som ska fångas in genom samtalsintervjuer (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012). Denna intervjumetods användningsområde bedömdes stämma väl med syftet för intervjuerna och vara lämpad att skapa underlag som kunde användas för analyser i syfte att besvara studiens frågeställningar.

Intervjuerna spelades in och transkriberades. Transkriberingen gjordes i två steg, där det första innebar att allt som sades, med felsägningar, upprepningar etc. skrevs ner i det närmaste ordagrant. I steg två strukturerades sedan transkriberingen så att den blev mer språkligt korrekt och läsbar. Analysobjektet är inte språket utan innehållet (Kvale & Brinkmann, 2014) och den metod som skulle användas i analysen av intervjuerna var den som Kvale och Brinkmann (2014) kallar analys som har fokus på meningen. Denna görs på manifest nivå (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012) och inriktas på den information som finns i det direkt sagda.

Som nämns ovan är målet att fånga undersökningspersonernas uppfattningar och tankar om något. Intervjufrågorna var konstruerade så att undersökningspersonerna skulle beskriva sin tankar om sin undervisning och varför de gör som de gör inom ramen för sin undervisning. Denna ingång i intervjuerna hämtades direkt från studiens frågeställningar och rörde bakgrunden till varför lärarna gör som de gör och hur lärarna resonerar och tänker kring sin praktik. Handledningen knöts sedan samman med detta. Handledningens syfte var att utveckla relationen mellan lärarnas tankar och handlingar. Det lärarna sagt i handledningen används för att förstå deras tankar om undervisningen och bakgrunderna till varför de gör som de gör.

Intervju 1

Intervju 1 genomfördes med samtliga fem deltagare under vecka 37 och 38 hösten 2017. Alla intervjuer genomfördes på min arbetsplats, i ett samtalsrum eller på mitt kontor. Ursprungligen lämnades även möjligheten att intervjuerna kunde genomföras på deltagarnas arbetsplatser. Samtliga deltagare valde att den första intervjun skulle genomföras på min arbetsplats och efter första intervjuomgången gjordes bedömningen att en fortsättning där intervjuerna, och sedermera även handledningssamtalen, genomfördes på min arbetsplats var det bästa sättet att uppnå mesta möjliga anonymitet för deltagarna och likvärdighet i förutsättningarna för intervjuerna och handledningssamtalen.

Intervju 1 (bilaga 4) inleddes med en genomgång av förutsättningarna och av planeringen för studien. Inledningsvis under intervjuerna redogjordes också för en del av de teoretiska perspektiv som utgjort bakgrund till studiens frågeställningar och om aktionsforskningen som ansats. Sedan gick samtyckesblanketten igenom (bilaga 5). Alla deltagare läste igenom blanketten och skrev under. Särskilt poängterades noggrannheten med anonymiteten och konfidentialiteten och att utskrifter och inspelningar skulle förvaras på ett säkert sätt. Möjligheten för deltagarna att när som helst avbryta sitt deltagande tydliggjordes också.

Intervju 1 behandlade sedan två huvudsakliga teman. Det första temat handlade om deltagarens skolas systematiska kvalitetsarbete och det andra om deltagarens egna pågående utvecklingsområden inom ramen för sin egen undervisning. Svaren på frågorna om kvalitetsarbetet har inte använts i resultat- och analysdelen eftersom där inte fanns några utsagor som kunnat användas som svar på forskningsfrågorna. I slutet på intervju 1 diskuteras slutligen vilket utvecklingsområde som vore lämpligt att behandla i den kommande handledningen. För några av deltagarna framstod ett område tydligt med en gång, medan andra behövde återkomma till valet av utvecklingsområde vid intervju 2. Efter intervjufrågorna redogjordes för hur handledningen var tänkt att läggas upp och vilken metod för handledning som skulle användas.

Informationen, praktiska frågor och frågorna i intervju 1 kunde genomföras inom ramen för den timme som avsatts. Samtalen spelades in och transkriberades. Intervjudelens längd varierade för de olika deltagarna mellan 10 min 23 sek och 24 min 52 sek. Sammanlagt för de fem deltagarna gav intervju 1 ca 83 minuter inspelat material.

Intervju 2

Intervju 2 genomfördes med samtliga deltagare under vecka 38 – 40 hösten 2017. Intervjuerna startade med en gemensam genomläsning av transkriberingen från intervju 1 där deltagarna fick möjlighet att påpeka eventuella missuppfattningar och även säga om det var någon del i transkriberingen av intervjun som de inte önskade skulle vara med i studien. Det bestämdes sedan att transkriberingarna fortsättningsvis skulle skickas via mejl till deltagarna inför nästkommande samtal.

Intervju 2 behandlade två teman (bilaga 6). Det första temat rörde deltagarens bild av varför han eller hon gör som hon gör i olika undervisningssituationer och sedan om bakgrunden till valet att bli lärare. I slutet av intervju 2 återknöts till ett citat från deltagarens första intervju. Utifrån detta diskuterades frågan om varför deltagaren gjort, tänkt eller sagt så som citatet beskrev. Denna del var både tänkt att vara en del i datainsamlingen men också att fungera som en introduktion till de samtal som skulle komma under handledningen, där samtalet skulle skapa en djupare förståelse av deltagarnas bakgrunder till olika val och handlingar i undervisningen.

Efter detta diskuterades, på samma sätt som i slutet på intervju 1, vilket område som skulle kunna vara aktuellt att behandla i handledningen. Diskussionen fungerade väl och med alla fem deltagarna kunde ett område för utveckling att behandla från och med handledningssamtal 1 bestämmas.

Informationen, praktiska frågor och frågorna i intervju 2 kunde genomföras inom ramen för den timme som avsatts. Samtalen spelades in och transkriberades i två omgångar. Intervjuernas längd varierade mellan 25 min och 5 sek och 35 min och 32 sek. Sammanlagt för de fem deltagarna gav intervju 2 ca 146 minuter inspelat material.

Handledningen – aktion 3

Den form av handledning som valdes ut för att användas i utvecklingsarbetet är handledning som kallas yrkesinriktad handledning och som bedrivs som en del av en lärarens yrkesutövning (Lauvås & Handal, 2015). Handledningsformen bygger på liknande teoretiska bakgrunder som den forskning som beskrivits i avsnittet om tidigare forskning och har även ett tydligt släktskap med aktionsforskning och handledning inom aktionsforskning.

Handledningssamtalen spelades in och transkriberades, på samma sätt som intervjuerna. Handledningssamtalen genomfördes mellan vecka 39 och 46 hösten 2017.

Det visade sig ganska snart att handledningsmetoden och upplägget av samtalen som användes för de olika deltagarna behövde varieras efter hur samtalen med de olika deltagarna utvecklades, även om grundtanken om att utgå från relationen mellan lärarens tankar och handlingar (Lauvås & Handal, 2015) hela tiden var den bärande idén i handledningssamtalen. I genomgången nedan görs korta beskrivningar av handledningens innehåll och metod för respektive deltagare.

Handledning Lars

Lars valde ett utvecklingsområde som bedömdes lämpa sig väl för en ganska typisk aktionsforskningsdesign. Det var ett särskilt moment i undervisningen, inom en avgränsad del av ett ämne, som varit föremålet för tankarna och samtalen hittills. Det rörde elevernas befastande av matematiska begrepp.

Handledningssamtal 1 kom därför att bestå av design av en aktionsforskningsinsats där utformning av frågeställning, val av aktion, val av verktyg och planering av efterföljande reflektion kring resultatet av genomförd aktion ingick. Lars fick också ett utdrag ur Rönnerman (2010, ss. 13 – 30), för att kunna läsa mer om aktionsforskning som metod.

Vid handledningssamtal 2 redovisade Lars hur det hade gått att planera och genomföra aktionen, resultatet av aktionen och sina reflektioner över resultatet. Vi bestämde att vi båda skulle läsa *Mer än matematik – om språkliga dimensioner i matematikuppgifter* (Myndigheten för skolutveckling, 2008) och sida 31-34 i Illeris (2015) till handledningssamtal 3. Syftet med detta var att ytterligare kunna fördjupa analyserna av resultaten från den genomförda aktionen.

Vid det avslutande och tredje handledningssamtalet återkopplades först till reflektionerna kring aktionerna från föregående samtal. Sedan handlade samtalet om olika delar av texten (*Mer än matematik*) som väckt särskilt intresse i förhållande till den genomförda aktionen eller som var mer allmänt kopplade till vad som diskuterats i övrigt under de föregående intervjuerna och handledningssamtalen. Handledningssamtalet avslutades med en uppsummerande reflektion kring Lars genomförda aktionsforskning och de genomförda samtalen som helhet.

Det inspelade materialet från Lars tre handledningssamtal består av ca 75 minuter inspelat material.

Handledning Eva

Med utgångspunkt i samtalet med Eva under intervju 2 bedömdes handledningssamtal 1 behöva starta med en noggrannare kartläggning av vilka utmaningar och arbetsuppgifter som ingick i Evas valda utvecklingsområde. Samtalet började med en genomgång av nuläget kring dessa och sedan gjordes en kartläggning av vilka andra utmaningar och arbetsuppgifter som låg framför Eva. Handledningen kom mycket att handla om rent praktiska göromål och utmaningar och inspelningen stoppades därför en stund, och en diskussion om vilken typ av handledning som skulle kunna hjälpa Eva inom hennes valda utvecklingsområde fördes. Den typ av handledning som vi beslöt att använda var en modell där jag som handledare skulle hjälpa Eva att sätta upp mål, tydliggöra de olika beståndsdelarna i arbetet med att nå dessa och sedan, i nästa samtal, följa upp och reflektera kring hur detta gått. Eva sade att denna modell skulle kännas som ett stöd i de utmaningar som hon stod inför. Vi bestämde också att vi båda mellan handledningssamtal 2 och 3 skulle läsa en bok (bokens titel utelämnas av anonymitetsskäl).

Vid handledningssamtal 2 gicks de mål som sattes upp vid handledningssamtal 1 igenom. Sedan gjordes en avstämning av en del andra praktiska frågor i Evas vardagliga praktik, som ”hängde i luften” vid senaste tillfället. Sedan definierades en del delvis nya mål inför Evas vidare arbete. Därefter diskuterades vad Eva hittills lärt sig under arbetet med det utvecklingsområde som bestämts. I slutet av samtalet bestämdes hur vi skulle läsa och behandla boken vid handledningssamtal 3.

Vid handledningssamtal 3 följdes inledningsvis samma modell som vid handledningssamtal 2 där vi först gjorde en avstämning av en del praktiska frågor och de utvecklingsområden som Eva arbetat med sedan sist. Avslutningsvis lyfte vi två saker var ur boken vi läst och förde en dialog kring dessa avsnitt och hur de kan hänga samman med Evas undervisning och arbetsuppgifter.

Det inspelade materialet från Evas tre handledningssamtal består av ca 94 minuter inspelat material.

Handledning Per

I slutet av intervju 2 hade ett område för utveckling bestämts. Utifrån vad som sagts under intervju 1 togs ett förslag på bokkapitel fram för Per att läsa, ur *Synligt lärande för lärare* (Hattie, 2012, ss. 99-102). Texten behandlade den utmaning som Per först hade definierat som sitt utvecklingsområde. Det bestämdes att Per skulle filma en eller två lektioner som vi sedan skulle titta på tillsammans, under handledningen. Per informerade sina elever och deras vårdnadshavare om syftet med filmningen i förväg. Det planerade tillvägagångssättet var att vi skulle titta igenom filmerna innan handledningssamtalet, välja ut några intressanta passager i filmerna, titta tillsammans på dessa och samtala om våra iakttagelser och vilka frågeställningar som dök upp.

Vid handledningssamtal 1 önskade Per att först få höra mina reflektioner rörande de filmade lektionerna och jag återgav mina tankar kring vad jag sett. En av frågeställningarna som jag lyfte upp rörde Pers frågasvarsmodell i de helklassdiskussioner som ingick i de filmade lektionerna. Pers sätt att ställa frågor till eleverna bedömdes vara särskilt intressant för vidare handledning. Vi diskuterade kommunikationsmönstret I-R-E (Initiation – Response – Evaluation) där läraren ställer frågor till eleverna och sedan bedömer deras svar (Håkanson & Sundberg, 2012). Per fick i uppgift att fördjupa sig i detta område, reflektera vidare och om tid fanns, genomföra någon förändringsaktivitet (en aktion) i undervisningen. Jag beskrev målet för nästa handledningssamtal som en fördjupning av reflektionerna kring det definierade utvecklingsområdet, utifrån inläsning och reflektioner kring detta. Sedan diskuterades, lite mer översiktligt, några andra iakttagelser som vi båda gjort i de filmade lektionerna. Per ombads också att ta bort filmerna så att jag inte längre kunde komma åt dem eller titta på dem.

Vid handledningssamtal 2 diskuterades det som Per läst in sig på inom området I-R-E och vilka nya sätt att föra samtal med och ställa frågor till eleverna som han prövat sedan sist. Per uppfattade området som viktigt och att det vi pratat om och det Per gjort sedan sist varit ett intressant område för utveckling av hans undervisning. Vi enades tillsammans om att avsluta handledningsdelen av studien nu, och sålunda inte genomföra handledningssamtal 3. Det område som valts och det arbete som Per gjort upplevdes som avslutat som ämne för handledning och att det bedömdes inte var aktuellt eller tidsmässigt möjligt att ta upp ett område till.

Det inspelade materialet från Pers två handledningssamtal består av ca 60 minuter inspelat material.

Handledning Helena

Handledningssamtal 1 startade med en återkoppling till vad Helena sagt under den intervju 2. Vi tittade på en särskild passage i transkriberingen där Helena beskrivit vilket utvecklingsområde hon ville arbeta med i handledningen och vi diskuterade några fördjupande frågor, i syfte att ytterligare tydliggöra Helenas frågeställning.

Vid läsningar av transkriberingarna från intervju 1 och 2 noterades att Helena hade en tydlig önskan om större elevinflytande i sin undervisning. Resonemangen kring detta område tog sin utgångspunkt i förklaringsmodeller, jämförelser och exempel som kan anses ingå i en konstruktivistisk syn på lärande och undervisning. Upplevelsen var dock att Helena inte hade någon aktuell teoretisk referensram att förhålla sina funderingar till. En artikel ur boken *Det goda lärandets grunder* (Ekholm & Scherp, 2014) skriven av Hans-Åke Scherp (Scherp, 2014, ss. 87-101) introducerades under handledningssamtalet och gavs sedan i uppgift för Helena att läsa till nästa tillfälle.

Helena fick sedan ytterligare en uppgift vilken var att ställa frågor till eleverna om deras tankar kring den svårighet i det elevaktiva arbetssättet som Helena valt ut som utvecklingsområde. Under tidigare samtal, utifrån Scherps (2014) artikel och de svar som eleverna gett, bestämdes att vi vid handledningssamtal 2 skulle designa en aktionsforskningsinsats kopplad till Helenas frågeställning och utvecklingsområde som sedan, vid handledningssamtal 3, skulle användas för gemensam reflektion. Som underlag inför samtal 2 fick Helena ett utdrag ur Rönnerman (2010, s. 13 – 30), för att kunna läsa mer om aktionsforskning.

Vid handledningssamtal 2 gjordes en avstämning av hur det gått med uppgiften och vad eleverna hade svarat på frågorna som Helena ställt till dem. Sedan diskuterades några korta utdrag ur texten (Scherp, 2014). Det var två delar som valts ut och som handlade om hur läraren ska skapa utmanande frågeställningar för att trigga elevernas egen motivation och aktivitet. Efter denna del av samtalet planerades en aktionsforskningsinsats där Helena skulle genomföra en lektion efter en ny planering, för att komma vidare med elevernas möjlighet till inflytande i det område som var aktuellt i undervisningen. Frågeställningen tydliggjordes, planering av aktionen och val av verktyg gjordes. Under handledningssamtal 3 skulle vi sedan reflektera över och analysera resultatet av den då genomförda aktionen.

Vid handledningssamtal 3 återknöts först till bakgrunden till den planerade aktionen och sedan beskrev Helena genomförandet av aktionen och resultatet av den. Vi reflekterade gemensamt över resultatet och diskuterade hur Helena planerade att fortsätta med att utveckla sin undervisning inom det valda utvecklingsområdet.

Det inspelade materialet från Helenas tre handledningssamtal består av ca 61 minuter inspelat material.

Handledning Fredrik

Vid en genomläsning av transkriberingen från intervju 2 syntes att Fredriks utvecklingsområde inte tydliggjorts tillräckligt. Utvecklingsområdet var övergripande bestämt, men det fanns ingen tillräckligt tydlig frågeställning som handledningen kunde behandla. Handledningssamtal 1 inleddes därför med detta. Den slutliga frågeställningen kom att handla om elevernas delaktighet i klassgemensamma skapande aktiviteter.

Vi bestämde att jag skulle genomföra en observation av Fredriks undervisning varefter mina iakttagelser från observationen skulle ligga till grund för handledningssamtal 2. Vid handledningssamtal 2, bestämde vi preliminärt, skulle vi sedan tillsammans designa någon form av aktion som Fredrik sedan kunde genomföra. Resultaten av aktionen skulle sedan ligga till grund för handledningssamtal 3.

Därefter operationaliserade vi tillsammans vad som skulle observeras, utifrån den valda frågeställningen. Observatören skulle vara icke-deltagande men observationen skulle vara öppen och observationsanteckningar skulle göras utifrån teman/öppna kategorier (Björndahl, 2013). Fredrik fick i uppdrag att informera elever och deras vårdnadshavare om observationen och dess syfte. Fredrik fick också i uppdrag att fysiskt organisera klassrummet för att skapa en lämplig plats för mig att observera från.

Vi diskuterade också att nu, i och med mitt besök på skolan, skulle Fredriks anonymitet bli svårare att upprätthålla. Hans kollegor kunde förstå att Fredrik var deltagare i studien, eftersom de fått samma mejl med erbjudande om deltagande. Detta kan göra att de, om de läser den färdiga uppsatsen, utifrån sin kännedom om Fredrik skulle kunna koppla delar av materialet direkt till honom. Jag lämnade det slutliga avgörandet upp till Fredrik som bestämde att observationen skulle genomföras.

Fredrik hade informerat eleverna om observationen och det fanns en plats i klassrummet varifrån jag kunde observera utifrån de förutbestämda kategorierna. Lektionen avlöpte på ett bra sätt, det moment

som var studieobjektet var tydligt definierat och det fungerade väl att anteckna på det sätt som var planerat.

Vid handledningssamtal 2 diskuterades iakttagelserna från den genomförda observationen. Vi lyckades tillsammans tydliggöra ett svar på den ursprungliga frågeställningen och utifrån detta svar planerades ytterligare en aktion. Fredrik skulle genomföra samma undervisningsaktivitet, men på ett delvis annat sätt, i en annan klass och därefter notera och reflektera över eventuella likheter och skillnader. Resultatet av aktionen skulle sedan utgöra underlag för handledningssamtal 3.

Vid handledningssamtal 3 redovisade Fredrik sin senast genomförda aktion och resultaten av den. Vi reflekterade och drog vissa slutsatser tillsammans.

Det inspelade materialet från Fredriks tre handledningssamtal består av ca 69 minuter inspelat material.

Handledningarna – samlad data

Sammanlagt utgörs handledningssamtalen (14 samtal) av ca 360 minuters inspelat material vilket tagit mellan 30 och 40 timmar att transkribera.

Etik

Utgångspunkten för de etiska avvägningarna i förhållande till de deltagande lärarna har varit Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. De fyra grundläggande kraven är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, u.å.).

Rörande informationskravet säger Kvale och Brinkmann (2014) att det är viktigt att avgöra hur mycket och vilken information som ska ges till deltagarna. I och med att syftet med studien varit att skapa lärande och utveckling hos deltagarna och att analyserna var tänkta handla om deras handlingar och tankar om handlingar lämnades tämligen omfattande information om studien till deltagarna. Jag har inte sett några argument, i förhållande till undersökningen design, att undanhålla någon information. Deltagarna har också fått ta del av samtliga transkriberingar och har fått välja om det varit något material som de inte ville skulle användas.

Målet med studiens genomförande har varit att undersökningen ska vara helt anonym och deltagarna ska inte (ens) känna till varandra vilket, vad jag kan förstå och bedöma, har fungerat. Inga intervjuer eller handledningssamtal har genomförts på ett sätt som gjort att deltagarna kunnat träffas i samband med dessa. Skriftligt samtycke har inhämtats från deltagarna och allt material som använts har avidentifieras. Ett undantag gjordes när en observation i Fredriks klassrum genomfördes. I och med att jag besökte Fredriks skola så kunde jag inte garantera anonymiteten. Det slutliga avgörandet lämnades till Fredrik som valde att observationen skulle genomföras som planerat. Även för Per finns den här risken, men då genom att det är elever och elevers vårdnadshavare som vet att han deltagit i en studie, eftersom Per informerade om att det var därför lektionerna filmades.

Att anonymisera deltagarna så att inte deras identitet kan röjas med hjälp av de citat och referat som finns i uppsatsen har varit en utmaning. I uppsatsen har alla detaljer som skulle kunna ge ledtrådar till vilka som deltagit utelämnats samtidigt som målet varit att inte ta bort kärnpunkterna i vad deltagarna berättat. Om någon av deltagarna själva berättat för någon, som sedan läser denna uppsats, att de deltagit är det självklart möjligt för denne att lista ut bakom vilket av de fingerade namnen som just den deltagaren gömmer sig.

Det har också varit viktigt för mig att de exempel som lyfts fram varit tydliga och att de grundat sig i problem eller utmaningar som läraren själv beskrivit eller lyft fram. Detta är utgångspunkten i den form av handledning som använts. En risk med detta ”problemfokus” är att citaten och referaten av en läsare kan missuppfattas som något som visar att deltagarna är lärare som inte vet ”vad de gör”. Så är

inte fallet. Min bedömning, utifrån samtalen, är att alla fem är kunniga, genomtänkta och reflekterande lärare som medvetet agerar för utveckling av sin undervisning för elevernas bästa.

Alla inspelningar har under studiens gång sparats på ett inspelningsverktyg med lösenord som har förvarats hemma hos mig, utom de dagar när intervjuer och handledningssamtal genomförts. De transkriberingar som gjorts har sparats i min dator, med lösenordsskydd och övriga skydd som en dator inom en kommuns nätverk erbjuder. I samband med att studien avslutas kommer inspelningar, de första transkriberingarna, annat material och mejl som skickats från och till deltagare att raderas.

För att säkerställa att de elever som indirekt berörs av studien behandlas på ett etiskt riktigt sätt har jag utgått från lärarnas yrkesetiska principer (Lärarnas yrkesetiska råd, u.å.). En av de yrkesetiska principerna beskriver att det ingår i lärarens arbete att utveckla sin undervisning grundat i såväl vetenskap som beprövad erfarenhet, vilket varit studiens syfte. I de fall jag bedömt att jag direkt påverkat deltagarna att göra förändringar i sin undervisning, har jag informerat om hur jag ser på detta i förhållande till Lärarnas yrkesetiska principer och vi har diskuterat detta tillsammans under handledningen. Att lärare deltar i handledning som berör deras undervisning är inte något ovanligt och kan anses vara en tämligen vanligt förekommande och allmänt vedertagen kompetensutvecklingsinsats inom skolverksamheter.

Information om elever som kommit fram under handledningssamtalen har behandlats med stor försiktighet. Delar av vad som sagts har utelämnats redan i transkriberingarna och inga känsliga uppgifter som kan kopplas till någon enskild elev har tagits med i citat och referat i resultatredovisningen.

I de två fall där observationer genomförts (en gång på plats och en gång via inspelade lektioner) har lärarna i förväg informerat sina elever och elevernas vårdnadshavare om att detta skulle ske. Filminspelningar har raderats så att jag inte haft tillgång till dem mer än under den period när de användes i handledningen.

En fråga värd att diskutera är hur deltagarna upplevt sitt deltagande i förhållande till mig och min roll i den organisation som vi tillsammans ingår i. Även om jag inte har något formellt mandat att fatta beslut som berör enskilda medarbetare så har jag, genom mina arbetsuppgifter och ansvarsområden, tämligen stor påverkan på beslut som rör utvecklingen av all verksamhet inom organisationen. Min uppfattning är att deltagarna inte upplevt detta som ett problem, ingen har lyft frågan och jag har upplevt samtalen som öppna och ärliga. Själv har jag varit mycket noga att inte använda den information jag fått om deltagarna i något som helst syfte utanför undersökningen, i enlighet med de forskningsetiska principerna. Resultat och slutsatser från studien kommer dock att vara underlag i det fortsatta kvalitetsarbetet inom organisationen.

Metod för analys

Målet med analysen är att finna svar på de två forskningsfrågorna i transkriberingarna från intervjuer och handledningssamtal. Analysen har utgått från modellen för lärande i tre nivåer (Korthagen & Lagerwerf, 1996; Korthagen & Kessels, 1999 & Korthagen, 2009, 2010, 2017a, 2017b) och dess bakgrunder.

Analysen syftar till att nå en teoretisk förståelse (Kvale & Brinkmann, 2014), där modellen för lärande i tre nivåer ska bidra till förståelse för bakgrunderna till deltagarnas utsagor.

Forskningsfrågorna:

- Varför gör lärare som de gör i olika undervisningssituationer?
- Hur resonerar och tänker lärare kring sin egen undervisningspraktik under en period av förändring av undervisningen?

Svaren på *den första frågan* söks genom att finna ut och analysera utsagor under intervjuer och handledning som beskriver:

- Hur lärarnas gestalter har bildats
- Lärarnas syn på frågan om sig själva som beslutsfattare
- Lärarnas vilja att göra det rätta för sina elever (fronesis)

Den andra frågan besvaras genom analys av utsagor under intervjuer och handledning som beskriver:

- När lärarens gestalter möter problematiska situationer i undervisningspraktiken
- Reflektion över gestalter, som leder till schematisering
- Reflektion över scheman, som leder till teoribildning
- Nivåreducering

För att kunna förstå och följa hur reflektionen leder läraren mellan de olika nivåerna har Deweys (2005[1910]) modell för ett reflekterat tänkande i fem steg kompletterat modellen för lärande i tre nivåer.

Uttryckta tankar där svårigheten definieras, lokaliseras (framförallt punkt 2) och där delarna i gestalten börjar framträda ur helheten har setts som exempel på schematisering och när de logiska sambanden tydliggörs (framförallt punkt 3 och 4) så att en ny förståelse och/eller ett nya lösningar, nya sätt att handla utvecklas har setts som exempel på teoribildning.

1. Konstatera en upplevd svårighet
2. Lokalisera och definiera svårigheten
3. Ta fram förslag på lösningar
4. Utveckla resonemang som ger eller inte ger stöd för de olika förslagen
5. Pröva och observera i syfte att bekräfta eller förkasta de olika förslagen
(Dewey, 2005[1910], s. 58, min översättning):

Validitet och reliabilitet

Esaiasson et al. (2012) beskriver validitet som något som visar hur väl det som beskrivits på en teoretisk nivå stämmer överens med det som undersökts på empirisk nivå. För att bedöma validiteten delar Esaiasson et al. (2012) in validiteten i de två definitionerna *begreppsvaliditet* och *resultatvaliditet*. Begreppsvaliditeten tillsammans med *reliabiliteten* skapar resultatvaliditeten (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012).

Begreppsvaliditet handlar om hur väl en teoretisk definition stämmer överens med en operationell indikator (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012). Den teoretiska definitionen av det som undersöks utgörs av hur lärares tysta kunskap beskrivs i avsnittet om tidigare forskning som i sin tur utgör grunden för modellen för lärande i tre nivåer (Korthagen & Lagerwerf, 1996; Korthagen & Kessels, 1999 & Korthagen, 2009, 2010, 2017a, 2017b). De begrepp som i denna modell utgör de teoretiska definitionerna är *gestalt*, *schema* och *teori*. Till dessa kan även *reflektion* och *nivåreducering* läggas. Med utgångspunkt i dessa begrepp har analysmetoden byggts på att söka utsagor i intervjuer och handledningssamtal som kan kopplas till de olika begreppen. Det går att diskutera hur nära det är mellan teori och empiri och där synes det finnas en viss skillnad i hur tydlig kopplingen är mellan begreppen och det som operationaliserats i analysen. Beskrivningarna av tidig gestaltbildning, agerande som grundar sig i gestalter, tankar som tyder på reflektion med utgångspunkt i kunskapsformen *fronesis* och nivåreduceringen går att finna, i intervjuer och handledningssamtal, genom tämligen explicit uttryckta utsagor. Reflektionen som sådan ses med bakgrund framförallt till Deweys (2005[1910]) beskrivningar av reflektionen och analyser som gjorts utifrån denna teori visar att reflektionen syns tydligt i lärarnas utsagor.

De svåraste delarna att operationalisera i förhållande till teorin har varit utsagor som visat på bildandet av *scheman* och *teorier*. Det kan vara svårt att se när en gestalt övergår i ett schema och när ett schema övergår till att bli en teori. För att kunna göra denna analys har både beskrivningarna av schema- och teorinivåerna från modellen för lärande i tre nivåer och Deweys (2005[1910]) modell för ett reflekterat tänkande i fem steg använts. Detta gör att dessa två operationaliseringar delvis är ett teoretiskt steg längre bort från den ursprungliga teorin, d.v.s. modellen för lärande i tre nivåer.

Sammantaget görs bedömningen att det ändå till största delen finns en god överensstämmelse mellan de teoretiska definitionerna och de operationella indikatorerna, även om de olika begreppens operationella närhet till empirin varierat. Några indikatorer har framgått omedelbart tydligt medan andra först kunnat förstås när de även analyserats genom den kompletterande teorin (Dewey, 2005[1910]). Esaiasson et al. (2012) menar att validitetsproblemet ökar när avståndet mellan den teoretiska definitionen och den operationella indikatorn ökar. Det kan alltså vara så att olika delar i resultaten i denna studie kan bedömas vara olika valida.

Reliabiliteten kan ses i förhållande till förekomsten av systematiska och osystematiska fel och dessa orsakas främst av slump- och slarvfel (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012). Det är därför viktigt med en hög noggrannhet i undersökningen.

Datainsamlingen i studien är därför redan i planeringsstadiet gjord med stor noggrannhet, även om undersökningens design där aktionsforskningsansatsen gjort att en del av teoretiseringen gjorts i efterhand och att därmed undersökningen inte i utgångsläget varit direkt kopplad till just en teoretisk definition i varje del.

Intervjuer och handledningssamtal har genomförts på ett rigoröst sätt. Varje tillfälle har varit noga förberett med skriftliga underlag och noggrann inläsning av de texter som behandlats vid de olika samtalen. Alla samtal utom ett (där deltagaren glömde bort tiden och blev försenad till handledningssamtalet) har genomförts helt i enlighet med planering gällande lokal, tid som avsatts, med fungerande inspelningsutrustning och vi har också kunnat vara helt ostörda av andra personer som arbetar i angränsande lokaler.

Alla transkriberingar har lästs och godkänts löpande av deltagarna allteftersom intervjuerna och handledningssamtalen fortskridit. Transkriberingarna har gjorts så snart efter genomförda samtal som möjligt och alla har varit klara för genomläsning av deltagaren innan genomförandet av nästkommande intervju eller handledningssamtal.

Frågorna i intervjuerna var till största delen utformade innan undersökningen startade, även om det som togs upp i intervju 2 till viss del anpassades efter det som framkom under intervju 1. De flesta av intervjufrågorna i intervju 2 har använts vid ett tidigare tillfälle, i en kurs om intervjumetod, och de två intervjuer som genomfördes under den kursen har därmed fungerat som provintervjuer.

Syftet med intervjuerna har delvis varit att få svar på forskningsfrågan om varför lärare gör som de gör i olika undervisningssituationer men också att utgöra bakgrund och underlag till handledningssamtalen. Med den metod för analys som använts och där teorin, modellen för lärande i tre nivåer, inte var känd vid planeringen av utvecklingsarbetet så är inte frågorna i intervjuerna i förväg anpassade efter att kunna analyseras utifrån denna teori. I efterhand gör detta att vissa frågor under intervjuerna visat sig innehålla material som inte varit användbart vid analysen och att vissa frågor kunde formulerats annorlunda. Detta kan eventuellt göra analysen något svagare, då svar på olika frågeställningar under analysen delvis har fått sökas i frågor som inte formulerats med exakt samma begrepp som teorin använder.

Denna eventuella svaghet i analysen av intervjutranskriberingarna har under handledningssamtalen istället varit en styrka. Handledningssamtalen kunde genomföras på ett tämligen teorilöst sätt, i den mening att jag inte under samtalen haft någon färdig tanke om hur de deltagande lärarnas utsagor

skulle analyseras utan samtalen har helt kunnat inriktas på att vara fungerande handledningssamtal i en verklig kontext med mål att bidra till utveckling av lärarnas undervisning.

Analysen av det transkriberade materialet har gjorts i form av flera genomläsningar. Först har hela materialet lästs igenom ett par gånger och anteckningar, understrykningar och markeringar av intressanta partier i förhållande till forskningsfrågorna, teorierna och de operationella indikatorerna har gjorts. Därefter har utsagor och passager i transkriberingarna valts ut för att användas i resultatkapitlet.

Lärarnas bakgrunder beskrivs i form av narrativ vilka är korta sammanfattningar av vad som sades i intervjuerna och dessa utgår helt från det direkt sagda av deltagarna. Berättelserna bedöms inte kunna beskrivas på så många olika sätt utan ligger nära det som sagts under intervjuerna.

Citat och referat i resultatkapitlet består av ett urval, där det som valts ut är tänkt att fungera som illustrationer på hur lärare tänker och resonerar om sin undervisning under en period av förändring och citaten och referaten har sedan analyserats med hjälp av modellen för lärande i tre nivåer. Här kan det tänkas att det i transkriberingarna finns andra exempel att lyfta fram, som kan visa på andra sätt att tänka, eller att det som valts ut kan läsas och förstås på ett annat sätt.

Resultatvaliditeten i studien skapas sammantaget genom en kumulativt grundad begrepps- och resonemangsvaliditet och en noggrannhet som ger reliabilitet. De slutsatser som dras är grundade i den empiri som samlats in. De fem deltagande lärarna har uppvisat sätt att tänka och resonera som stämmer väl med modellen för lärande i tre nivåer. Frågan är snarare i vilken utsträckning resultaten är generaliserbara till andra lärare eller till lärarkollektivet som helhet. I denna del finns en svaghet i undersökningen genom det självselektionsurval som använts och den ur en aspekt bristande kontrasten i urvalet, där fyra av fem deltagare gått en kortare lärarutbildning och studerat på universitet innan påbörjad utbildning. Dessa fyra lärare har därmed haft en annorlunda gestaltbildningsprocess innan lärarutbildningen än lärare som gått direkt från gymnasiet till en lärarutbildning vilket kan påverka både hur de uppfattat sin lärarutbildning och hur deras gestalter och andra kunskaper utvecklats under lärarutbildningen. Det kan också påverka deras sätt att undervisa och tänka kring sin undervisning även efter genomgången lärarutbildning. Självselektionsurvalet i studien kan också ha styrt mot att lärare som är extra intresserade av att utveckla sin undervisning och att samtala om sin undervisning är de som valt att anmäla sig vilket kan göra att deltagarna tänker och resonerar om sin undervisning på ett annat sätt än en ”genomsnittlig” lärare gör.

Analyserna bygger på en teoretisk modell som bygger på en lång tradition av forskning kring lärares lärande, tyst kunskap, koppling mellan teori och praktik i läraryrket samt reflektion och handledning. Mycket av det som framkommer i resultaten och analyserna stämmer väl överens med tidigare forskningsresultat, vilket kan peka på att det är tämligen allmängiltiga aspekter av hur lärare tänker som framkommit och som därför även kan tänkas säga något om även om andra lärare med liknande bakgrund och erfarenhet (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012). Sammanfattningsvis görs bedömningen att resultaten inte kan anses utgöra en heltäckande bild av hur lärare tänker men att de ändå ger en bild av faktiskt förekommande fall av sätt att resonera hos lärare (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012). Sammanvägt med den tydliga kopplingen till tidigare forskning görs bedömningen att dessa kan antas finnas även hos andra lärare, om än inte på exakt samma sätt eller i samma utsträckning hos alla.

Resultat

Resultaten redovisas i två kapitel vilka är kopplade till var sin av de två forskningsfrågorna.

Det första kapitlet inleds med sammanfattande beskrivningar av lärarnas tidigare erfarenheter av läraryrket, bakgrunden till varför de valt att bli lärare och hur de beskrivit att deras bilder av läraryrket sett ut och utvecklats före, under och efter genomgången lärarutbildning. Beskrivningarna redovisas som korta narrativ där intervju svaren sammanfattats till en berättelse för var och en av de fem lärarna.

I analysen av de fem berättelserna söks svar på hur lärarnas gestalter bildats och utvecklats. Här lyfts även några ytterligare iakttagelser av intresse för studiens övergripande syfte fram.

Sedan görs en särskild analys av svaren på frågor som ställts under intervjuerna i syfte att utröna huruvida lärarna uppfattar sig som beslutsfattare och på vilka sätt de i så fall beskriver bakgrunderna till de beslut de fattar. Resultaten redovisas i form av citat och korta referat av vad lärarna svarat enligt en tematisk struktur och resultaten redovisas inte, som i den första delen, lärare för lärare. Istället redovisas citat och referat som ska fungera som exempel på teman och mönster som syns i intervju svaren.

Avslutningsvis, i kapitlet som svarar på den första forskningsfrågan, finns en redovisning av exempel på utsagor som belyser en särskild aspekt i lärarnas reflektioner om sin undervisning. Det rör frågan om att göra kloka saker och det är exempel på tankar som specifikt rör kunskapsformen *fronesis* som lyfts fram.

I det andra kapitlet redovisas återigen resultaten uppdelade per lärare och mer i form av narrativ. Resultaten svarar på den andra forskningsfrågan om hur lärare tänker och resonerar kring sin undervisningspraktik under en period av förändring av undervisningen.

Det andra kapitlet bygger till viss del på intervjuerna men till största delen på handledningssamtalen. Ett utvecklingsområde från respektive lärare har valts ut i syfte att fungera som en illustration av ett tankespår där det framgår hur de tänker och resonerar om sin undervisning under en period där handledningen syftar till att bidra till förändring. När dessa tankespår följs analyseras lärarnas resonemang utifrån hur de förflyttar sig mellan gestalt-, schema- och teorinivåerna i enlighet med modellen för lärande i tre nivåer. Mellan de citat som valts ut för att illustrera utvecklingen av lärarnas tankar görs vissa löpande analyser och tolkningar.

Resultatkapitlen avslutas med en sammanfattning av hela det resultat som framkommer som svar på de två forskningsfrågorna. Denna sammanfattning leder sedan över till diskussionsdelen där resultaten tillsammans med vissa andra iakttagelser av vikt för förståelsen utifrån studiens övergripande syfte diskuteras i förhållande till tidigare forskning.

Varför gör lärare som de gör i olika undervisningssituationer?

Tidigare erfarenheter och vägen till läraryrket

Den första forskningsfrågan handlar om varför lärare gör som de gör? I en analys som tar sin utgångspunkt i modellen för lärande i tre nivåer (gestalt, schema och teori) kan svaret på den frågan delvis sökas i lärarnas bakgrunder, i deras egen skolgång, tidigare erfarenheter av läraryrket och deras lärarutbildning. En teori bakom modellen för lärande i tre nivåer är att gestalterna grundläggs tidigt i livet och sedan utvecklas över tid, genom cykliska processer. Varje gång gestalterna används förstärks de, eller om de till viss del omformas efter att de behandlats i reflektionen. När de nya sätten att agera använts ett tag sjunker de åter ner och blir en ny del i en delvis omformad gestalt som kan användas meroreflekterat i undervisningen, men som vid behov kan lyftas upp och betraktas igen.

En cyklisk rörelse av det här slaget behöver ha en start. Inledningsvis beskrivs och analyseras lärarnas tidiga bilder av läraryrket och deras väg till de lärare de är idag. Svaren är hämtade från intervju 2, där frågan löd: *Varför valde du att bli lärare?*

Per

Per beskriver sin historia om vägen till läraryrket som något av ett sökande. När han gick på gymnasiet tänkte han inte att han skulle bli lärare. Däremot hade han en vilja att läsa på universitetet. Av en tillfällighet blev han efter några års universitetsstudier tillfrågad om att arbeta som vikarie på en skola, där han sedan stannade kvar under ett par år. Under den perioden förstod han att läraryrket var "hans grej" och att han gillade det. Per studerade olika ämnen på universitetet både före och efter den stund han förstod att han skulle bli lärare och därmed var det – när var dags att slutligen utbilda sig till lärare – en kort lärarutbildning som var aktuell.

Bilderna av läraryrket som förmedlades på lärarutbildningen stämde dåligt överens med de bilder som Per hade med sig sedan tidigare, genom sin egen direkta erfarenhet. Utbildningen var alldeles för abstrakt och det var heller ingen som tittade på Pers undervisning och kunde bedöma den. Per hade bilder av sig själv som att han hade vissa egenskaper och kunskaper som behövs för att undervisa. Under praktiken på lärarutbildningen utmanades dessa. Praktiken tycker Per var riktigt bra, och han uppfattar att han under den perioden lärde sig saker genom att han började tänka mer om sin undervisning. Per fick hjälp att ifrågasätta sina handlingar, att se på sig själv på ett självkritiskt sätt och att ställa frågor till sig själv och sina handlingar. Per beskriver också någon föreläsning under lärarutbildningen som haft liknande effekt genom att han fått möta något som uppmuntrat till utveckling av praktiken eller tankarna om sin praktik.

Per tycker att hans tidiga erfarenheter av att arbeta i skola och, som beskrivs ovan, en välfungerande praktikperiod gjorde honom väl förberedd inför sitt första lärarjobb. Per beskriver hur han sedan, på flera sätt, under ganska långa skeenden, förändrat sin undervisning på ett tämligen genomgripande sätt. Han har svårt att peka på exakta startpunkter eller orsaker till detta, men det är tydligt att han varit en del i några av de övergripande utvecklingsspår som kunnat ses i svensk skolutveckling de senaste decennierna, om lärarens roll i klassrummet – som föreläsare eller som att ta mer utgångspunkt i elevernas erfarenheter – och i övergången från en summativ till en mer formativ bedömningspraktik. Per berättar hur han sedermera dock backat något i fråga om lärarens roll i förhållande till eleverna. Han tycker att han tog det lite för långt, och nu befinner han sig någonstans mellan startpunkten och vändpunkten rörande avvägningen mellan förmedlandet och de mer elevaktiva arbetssätten.

Lars

Lars har gått en liknande väg som Per. Från att först ha studerat några år på universitetet till att sedan jobba i skolan i flera år i olika roller. Dock inte som lärare. Han upplevde att det var roligt, att han hörde hemma i skolan och utifrån detta gjordes valet att påbörja en lärarutbildning.

Lars såg brister i den pedagogiska delen lärarutbildningen, även om han tyckte att andra delar var bra. Lars hade önskat lära sig mer praktiskt om läraryrket. När han började jobba som lärare efter utbildningen tyckte han ändå att hans bilder av hur det skulle vara att arbeta som lärare stämde ganska bra. Detta kopplar Lars till sin praktik, men också till duktiga lärare på lärarutbildningen. Han tycker att delar av utbildningen förberedde honom på ett bra sätt inför att börja arbeta som lärare. De delar av utbildningen som han är mer kritisk mot är de som han upplevde mer som beskrivningar av hur man arbetar i en "idealklass". Beskrivningar som sedan inte klarat mötet med en mer dynamisk verklighet i ett klassrum. Han beskriver att det fanns enskilda föreläsningar som var jättebra, som gav något som han fortfarande kan bära med sig, som en målbild över hur han själv vill vara som lärare. I övrigt är Lars tveksam till den teori han mötte på lärarutbildningen, om den egentligen stämde överens med verkligheten. Lars menar att det är så olika förutsättningar för undervisningen beroende på vilken skola det är och vilket elevunderlag man möter som lärare.

Lars beskriver lärarerfarenheter från en skola där det behövdes ett helt annat sätt att bygga upp undervisningen än vad som sagts på lärarutbildningen och vad som krävs på Lars nuvarande arbetsplats. Där fanns ett behov av en omfattande tydlighet i strukturerna för undervisningen som Lars beskriver inte behövs på samma sätt nu. Lars berättar också hur han har utvecklats till att vara mer ”avslappnad” och mer kunna utgå från elevernas behov än tidigare när han lät läroplanerna och kursplanerna vara mer styrande.

Eva

Eva visste att hon skulle bli lärare redan när hon var barn. Hon tyckte det var roligt att lära ut och lekte att hon var lärare. Först var det hennes dockor som fick vara elever och senare var det andra barn. Under en period funderade hon på att bli forskare men till slut valde hon att gå den korta lärarutbildningen, efter ett antal år med ämnesstudier på universitetet. Eva hade då en tydlig bild av hur läraryrket skulle te sig. Denna var kopplad till ämneskunskaperna och hur hon själv tillsammans med eleverna skulle fördjupa sig i dessa.

Den bild hon hade byggt upp om läraryrket stämde sedan bara delvis med det hon mötte på lärarutbildningen. Vissa delar var bra, men det fanns en skillnad mellan vad olika universitetslärare förmedlade. Skillnaden gick mellan de universitetslärare som mer tydligt hade sina rötter i lärarpraktiken och de lärare som kom från akademien. Eva hade tänkt sig pedagogiken mer som ett hantverk, men säger att hon mötte en teori som ”svävade lite ovanför verkligheten”. Sedan, under praktiken, mötte Eva ”verkligheten”. I denna krävdes mycket energi åt delar av läraryrket som inte så tydligt fanns med i Evas tidigare bilder, exempelvis att hålla ordning och att organisera undervisningen.

Under Evas första år som lärare mötte hon situationer som hon beskriver som omvälvande och jobbiga, men som samtidigt varit värda det, säger hon. Eva har gått igenom flera perioder som fått henne att omvärdera viktiga delar i sina bilder av läraryrket. Sedan beskriver hon hur hon även genomgått en långsam och gradvis uppbyggnad av sin lärarerfarenhet.

Helena

Helena beskriver sig som en person som själv inte passade in riktigt i skolan och som någon som inte självklart var förutbestämd att bli lärare. Utan att det var del av någon egentlig plan, utan mer som ett jobb av nödvändighet, började hon jobba i köket på en förskola och fick då även möta barn i barngrupp. Sedan arbetade hon på fritids och fick själv flera egna barn. I efterhand ser hon att hela hennes vuxna liv handlat om att vara tillsammans med barn. Helena beskriver att ett av hennes egna barn en gång frågade henne varför hon inte blev lärare. Då dök tanken upp om att det kanske vore en möjlig väg att gå. Helena hade en annan utbildning i grunden, men det var svårt att hitta jobb som passade hennes intresse vid den här tiden. Då blev en kort lärarutbildning Helenas väg in till läraryrket.

Helena beskriver att hon inte hade någon särskild bild av läraryrket innan lärarutbildningen. Men samtidigt beskriver hon egenskaper hos sig själv som tyder på att det ändå fanns en bild av vad som förväntas av en lärare. Hon beskriver sig själv som att hon kan förklara saker på ett strukturerat sätt och att hon har ett stort tålamod. Sedan beskriver hon hur lärare under hennes skolgång har präglat henne på olika sätt. Hur vissa lärare var fantastiska och levte kvar som förebilder medan andra inte fungerade alls för eleven Helena. Inte heller på lärarutbildningen fick Helena någon egentlig bild av läraryrket. På praktiken mötte hon verkligheten för en utövande lärare, men då var det egentligen inget som skilde så mycket mot vad hon förväntat sig att möta.

Sedan, när Helena efter utbildningen mötte egna klasser, då mötte hon situationer där hon inte alls gått in i med korrekta förväntningar på eleverna. Hon beskriver det som att hon hamnade i konflikt med eleverna, konflikter som förvisso gått att lösa, men som fungerat som en ”smäll på fingrarna”, som verkligen fått henne att tänka på hur hon handlar och agerar som lärare.

Fredrik

Fredriks väg mot läraryrket började med ett lärarvikariat efter gymnasiet. Fredrik trivdes och såg en framtid som lärare framför sig. Den lärarutbildning som Fredrik gick hade delvis en annan inriktning än det vikariat han haft innan och han säger att han inte hade någon jätteklar bild av hur det blivande yrkesutövandet skulle se ut. Han beskriver det som att han formades in i en bild av läraryrket när han väl började arbeta. Delar av det han ändå förväntat sig att möta infriades medan annat han mötte var nytt, saker som han fick ”lära sig att hantera, ute i verkligheten”.

Fredrik tycker inte att han behövt ändra sig på något mer omvälvande sätt under sin lärarkarriär utan att han istället gradvis utvecklats som lärare på olika sätt. Det är ganska stor skillnad nu, mot när han började som lärare, även om det inte är omvälvande annorlunda. Han beskriver det som att han kunnat förflytta sitt fokus från att klara av själva läraruppgiften i klassrummet till att bli mer lyssnade gentemot eleverna, att arbeta mer med skapande och elevmedverkan och att engagera sig mer i helheter, även utanför sitt eget klassrum.

Sammanfattning – tidigare erfarenheter

Hos samtliga fem lärare finns exempel på hur bilder av läraryrket börjat byggas upp tidigt. Från Evas tidiga undervisning av dockor och lekkamrater och Helenas minnen av sina bra eller mindre bra lärare under de första åren i skolan till de andras erfarenheter av att jobba i skolan innan det slutliga valet av yrke. Dessutom har alla fem egen erfarenhet av skolgång som elever och studenter. Denna tidigt inledda och långvariga uppbyggnad av bilder av hur en lärare ”är” och agerar svarar mot den tidiga gestaltbildning som modellen för lärande i tre nivåer beskriver.

Det glapp mellan teori och praktik under lärarutbildningen som beskrivs i bakgrunden till modellen för lärande i tre nivåer berörs i lärarnas svar, åtminstone hos de fyra första (Per, Lars, Eva och Helena). Bland annat beskrivs erfarenheter och gestalter som byggts upp tidigt, innan de startade lärarutbildningen, som att de inte stämt helt överens med de teorier som de sedan mött på sina lärarutbildningar. Beskrivningarna visar på hur en förmedlad teori inte alltid förmår påverka de gestalter som lärarna har med sig in i utbildningen. Exempel som ges på när gestalterna verkar ha rubbats under lärarutbildningen är när någon föreläsare eller lärare lyckats utmana studenternas förförståelse på ett särskilt minnesvärt sätt.

Fyra av lärarna (undantaget är Fredrik, denna fråga togs inte upp i hans intervju) beskriver sin praktik under lärarutbildningen. De beskriver hur deras gestalter och bilder av läraryrket skapats, utvecklats, utmanats eller omformats i olika utsträckning under denna period. Det finns också exempel på när praktiken förstärkt befintliga gestalter, när det som lärarna mött som lärarstudenter stämt överens med vad de förväntat sig. Flera av lärarna har mött situationer som tydligt utmanat deras gestalter senare under den första tiden som självständigt yrkesutövande lärare. Förr eller senare så har de tidigt uppbyggda gestalterna mött en praktik som visat på att alla gestalter inte varit fullt ut ändamålsenliga.

Alla fem beskriver sin väg till den lärare de är idag på ett eller annat sätt som en väg bestående av gradvis utveckling. Det har också funnits tillfällen och perioder hos flera av lärarna där snabbare förändringar av deras sätt att undervisa behövt iscensättas. Detta har inträffat när gestalterna mött en verklighet som kraftigt utmanat lärarnas tidigare bilder och föreställningar och gestalterna visat sig inte vara tillräckliga som underlag för lärarnas handlande.

Beslutsfattande, reflektion eller gestalter

Ovan syns hur lärarnas tidigare erfarenheter påverkat hur de utövar läraryrket idag. Gestaltbildningen synes ha startat tidigt. Sedan har gestalterna ömsom förstärkts, ömsom utmanats och ibland omskapats. Nästa del i analysen består i att undersöka vilka bakgrunder som lärarna själva beskriver att de använder för de val av olika handlingar de ständigt gör i sin yrkesutövning.

Lärare som beslutsfattare, lärares handlingstvång, reflektion-i-handling, tillämpade teorier eller eftertänksamma val. I tidigare forskning finns flera olika sätt att se på läraren i agerandets ögonblick

beskrivna. Den ursprungliga tanken inför intervjuerna var att metaforen om *lärare som beslutsfattare* var välfunnen och användbar för att besvara frågan om varför lärare gör som de gör. Därför bygger en av intervjufrågorna vars svar redovisas nedan direkt på denna tanke.

Första frågan rörde om lärarna någon gång *tänker på varför de undervisar på det sätt som de gör?*

I intervjusvaren finns tydliga beskrivningar av tankar om undervisningen, reflektion och av frågor som läraren ställer till sig själv och till sin egen praktik. Reflektionen som beskrivs är ofta en form av reflektion som sker före eller efter handlingen och som därför är bakåt- eller framåtriktad. Oftast är det reflektion *om* handling som beskrivs. Reflektionen används både som utvärdering och som grund för val av (ny) väg framåt. En cyklisk dimension och ett dubbelriktat tänkande i reflektionen framträder tydligt.

Per: Jag försöker alltid att göra en kort utvärdering efter varje lektionstillfälle. Bara mentalt. "Hur gick det här? Gick det bra, varför då? Gick det dåligt, varför då? Och ifrågasätta; "varför gör jag så här? Varför har jag det på det här viset?"

Eva: Jag känner att jag hela tiden får anpassa mig efter vad målgruppen klarar av. Jag blir väldigt frustrerad över när elever inte visar framgång eller progression. Och det tar jag ganska personligt, oftast. Så det är lite en drivmotor, för att ta mig framåt. Om en metod inte funkar, då måste jag hitta något nytt.

Lars: "Var det så här få som förstod det här, som vi pratade om nu?". Det blir oftare att man tvingas tänka; "hur kan jag göra, på ett annat sätt?". [...] "Hur och varför gör jag så här och måste jag göra så här, eller kan jag göra på ett annat sätt?".

De tre lärarna ovan svarar *inte* att de funderar över sin undervisning genom att ge en tydlig beskrivning av att de vet vad som ska göras, på vilket sätt det ska göras, att detta leder i rätt riktning och att det ska förbli lärarens sätt att agera i liknande situationer. Det är istället ett mer utvärderande perspektiv som blir tydligt. En bild av lärarna som reflekterande och undersökande individer tonar fram. Intervjufrågan var inte ställd så att lärarna ombads beskriva hur de gör för att komma fram till vad de ska förändra i sin undervisning. Frågan var istället konstruerad utan en inbyggd förväntan på beskrivningar av utvärdering eller behov av förändring. Frågan löd; tänker du på varför du gör på ett visst sätt? De skulle kunnat svara: "Ja, jag har ett sätt som jag vet fungerar", men de svarade istället att de tänker på vad de ska göra annorlunda. Detta perspektiv i svaren skulle kunna uppstå eller förstärkas av att kontexten för den studie som lärarna vet om att de är med i handlar om utveckling. Möjligtvis att de tänker att det är den typen av svar som förväntas. Samtidigt finns det ett antal berättelser i svaren om läraryrket och i lärarnas egna beskrivningar av sina bakgrunder som stärker bilden av deras utövande av läraryrket som en praktik i ständig förändring.

Helena beskriver ett övergripande mål för sin undervisning, hämtat ur sina egna tidiga erfarenheter av hur lärare gör, från sin egen tid som elev.

Jag skulle vilja att de [eleverna] förstår helheten, för den saknade jag själv, när jag gick i skolan.

Sedan fortsätter hon:

Ja, jag försöker tänka; hur ska jag få dem att förstå att det är en slags helhet?

Helena har en målbild som är inspirerad av egna erfarenheter från den utbildning hon gått innan hon bestämde sig för att bli lärare. Hon vill förmedla helheter men hon beskriver egentligen inte hur detta faktiskt ska gå till. Istället frågar hon sig själv hur hon ska göra? Helena beskriver reflektionen och frågandet mer än hon beskriver ett sätt att undervisa. Hon har ett mål för eleverna, hon reflekterar över detta och frågar sig själv hur hon ska agera för att få eleverna att utvecklas mot målet. Det synes inte vid tillfället för intervjun finnas någon helt färdig lösning som Helena vet kommer att förmå eleverna att förstå de eftersträvade helheterna.

Per beskriver, som även nämnts ovan, förändring av sin undervisning i ett längre tidsperspektiv. Han beskriver hur han under lång tid utvecklat och förändrat sin undervisning i en särskild riktning, för att sedan, inspirerad av en bok, vända tillbaka, återuppta en del gamla sätt att undervisa och sedan stanna någonstans på en skala mellan utgångsläget och vändpunkten (där boken gav honom en ny riktning).

Eva beskriver något liknande. Hon beskriver sig själv som en lärare ”som aldrig blir färdig”. Lärarpraktiken är för henne en resa genom förändring där undervisningen hela tiden ställs under utvärdering, när ständigt nya elevgrupper kräver nya sätt att undervisa. Samtidigt säger hon att hon känner att vissa kurser behärskar hon, och att hon därför inte tänker så mycket på dessa. Det är istället utmaningen i att göra något nytt som är Evas främsta drivmotor.

När Lars reflekterar på liknande sätt berättar han att hans nuvarande elevgrupp är mer utmanande och skapar fler ”Aha-upplevelser” och att hans reflekterande över sin undervisning i den här miljön är mer omfattande än när han på ett tidigare arbete kunnat bedriva en mer traditionell undervisning. När förutsättningarna och omständigheterna sett annorlunda ut så har undervisningen inte i lika hög grad varit föremål för Lars egna reflektioner, eftersom han inte behövt göra förändringar i samma utsträckning.

Både Eva och Lars beskriver alltså sin undervisning som vid olika tillfällen bestående av en iblandoreflekterad praktik och ibland som en praktik som kräver mer reflektion och eftertanke. De beskriver gestalter som fungerar i vissa situationer men att andra gestalter behöver ifrågasättas.

Fredrik ger en delvis annan bild av sitt sätt att tänka kring sin undervisning än de andra lärarna. Han beskriver sin egen praktik som att han, i den undervisningssituation han använder som exempel, vill utmana sig själv till nya tankar och lärdomar och till att lära nytt genom att prova nya infallsvinklar och idéer när liknande undervisningssituationer upprepas. Fredrik ger en beskrivning av hur han varierar ett moment som han gjort på samma sätt i flera år.

Jag vill hitta utmaningar. Det kan kännas lite grann som att; ”nu kastar vi oss utför ett stup och ser vad som händer”. Och det känns ju väldigt stimulerande och spännande. [...] Jag vet inte hur lektionen kommer att sluta. Det är kittlande och stimulerande.

Det är alltså inte alls säkert att Fredrik tänker fortsätta att använda metoden på samma sätt. Han improviserar runt sitt undervisningsupplägg för att ”provocera” fram frågeställningar om hur han eventuellt kan komma att behöva göra annorlunda. Han låter medvetet den gestalt drivna undervisningen möta nya utmaningar. Ett fokus på förändring syns alltså även hos Fredrik, som hos de andra deltagarna. Det sätt som Fredrik undervisar på idag är inte med säkerhet det sätt han tänker undervisa på i morgon.

Bilderna av lärarnas tankar om bakgrunderna till undervisningens genomförande som tonar fram i intervjuerna är att det på många sätt handlar om en cyklisk förändring av en befintlig undervisningspraktik genom ständig utvärdering, inte om att läraren en gång för alla gjort ett medvetet val av en särskild undervisningsmetod som förväntas fungera framåt i liknande situationer.

Men det finns ändå något i bakgrunden till hur undervisningen genomförs som kan beskrivas som en metod. Lärarna går rimligtvis inte in i klassrummet utan att ha någon bild alls av hur de ska bedriva den undervisning de planerat, men det som framkommer är att denna metod inte varje gång verkar vara ett direkt föremål för tankarna och reflektionerna, när jag ställer frågan om varför de gör som de gör. Metoden verkar istället finnas med utan att uppmärksamheten hela tiden riktas direkt mot den. Istället handlar svaren mer om vad lärarna vill eller behöver göra annorlunda. Det är detta de tänker på och reflekterar över i intervjun. Det är beskrivningar av hur lärare griper sig an ett problem som deras gestalter inte omedelbart förmår att hantera och när därför något nytt måste till som tonar fram.

Nästa fråga handlade om lärarna själva *uppfattar sig som någon som fattar beslut*, att det var deras medvetna val mellan olika handlingsalternativ som drev undervisningen framåt?

Per delar bilden av en lärare som en person som fattar beslut, men säger samtidigt att alla beslut inte alltid kan vara medvetet genomtänkta.

Nej, det går ju inte. Man fattar ju beslut hela tiden.

De beslut som fattas beror på omständigheterna. De kan därmed beskrivas som situerade och kontextbundna. Lärare möter ständigt nya och oväntade situationer där det i förväg planerade inte fungerar. Per beskriver hur en elevs individuella behov kräver ett beslut i form av förändring i den planering som gjorts för lektionen.

Så hen är ett typexempel på hur jag går in i klassrummet och så inser jag; Nej, detta fungerar ju inte. Då får jag göra på ett annat sätt. Så är det ju hela tiden.

Även Lars bekräftar på ett sätt bilden av läraren som beslutsfattare och att det finns valsituationer. Men när han exemplifierar beslutsfattande så berättar han också om de frågor han ställer till sig själv före och efter undervisningen, inte bara om de beslut han fattar i stunden.

Men jag brukar inte tänka i just de banorna så mycket. Jag tänker mer, för när vi pratar om beslutsfattande nu, då tänker jag i stunden, precis på lektionen; "göra si eller göra så?". Men, när jag själv tänker på min undervisning så reflekterar jag nog mer övergripande. Hur ska jag; "vilket område ska vi läsa mer, är det boken eller ska jag ta fram egna uppgifter, ska det vara muntligt, ska det vara skriftligt?". Mer de valen. Inte de snabba besluten, på samma sätt.

Lars beskriver beslutsfattandet som en reflekterande praktik där det är reflektion *om* handling som han använder. Även om han funderar över olika handlingsalternativ så är det en tämligen öppen och bred reflektion. Handlingsalternativen är mer preliminära förslag än färdiga lösningar och de kräver därmed mer reflektion och arbete för att kunna utvecklas till färdiga sätt att agera. Lars söker i reflektionen olika vägar att möta undervisningens utmaningar.

Eva har en delvis annan berättelse. Hon beskriver sig själv som snabb att fatta beslut. Kanske till och med för snabb.

Jag har väldigt lätt att anpassa mig till olika situationer och fatta beslut i stunden. Och det gör att jag måste tänka efter väldigt mycket, att jag inte bara.; en elev kommer fram och ber mig om någonting, och så fattar jag ett beslut där och då och sedan går det inte ihop med den övriga planeringen.

Citatet visar hur Evas gestalt föregår hennes reflektioner. Hon agerar på ett sätt som skulle kunna beskrivas som automatiskt. I efterhand så hinner reflektionen dock ikapp och hon kan fundera över om hennes svar egentligen var det bästa.

Helena resonerar på ytterligare ett annat sätt. Hon förefaller inte, innan hon hörde min fråga, sett på sig själv som en beslutsfattare. Hon kopplar frågan till att elever är olika och har olika behov. Vilket i sig kan vara en grund för beslutsfattande. Men, på ett liknande sätt som de andra, så är det öppna frågor, utan fasta svarsalternativ, som hon ställer till sig själv.

Man träffar olika elever, olika elever har ju olika behov, olika grupper har olika behov och det måste jag ju ta hänsyn till hela tiden.

Fredrik säger att han absolut känner igen sig som en beslutsfattare, till och med som att han hinner reflektera och överväga handlingsalternativ i en valsituation samtidigt som han gör annat. Fredrik beskriver en situation där han upplever att en elev stör den gemensamma aktiviteten som pågår i klassrummet:

Då får jag ha balans. Är det mig det stör eller är det klassen det stör? Och ofta får jag lägga lite band på mig. För jag märker att eleverna inte störs av det som händer i det hörnet. Och då måste jag... då försöker jag fortsätta så länge det bara är möjligt. Och kanske lite, så smidigt som möjligt, kanske lägga en hand på axeln...

Fredrik beskriver hur han måste stoppa ("lägga band på") sin gestalt, som först styr honom mot att ingripa direkt i det som stör lektionen men han stannar istället upp och reflekterar. Fredrik beskriver här en situation som behöver hanteras med expertkunskap. Att kunna distansera sig och kunna se situationen utifrån så som han beskriver är rimligen svårt. Kanske till och med att detta skulle kunna vara ett exempel på reflektion *i handling*. På min fråga om hur man lär sig att hantera en situation på det sättet svarar Fredrik:

Ja, det är ju "mängdlära", höll jag på att säga. Man får jobba länge och vara lyhörd, naturligtvis. Och självreflekterande, det tror jag att jag försöker vara. "Vad funkar? Blir det bra nu, om jag bryter?"

På frågan om läraren som beslutsfattare är svaren alltså delvis olika varandra. De innehåller både beskrivningar som kan liknas vid beslutsfattande men de innehåller också delar som pekar på att gestalterna finns med och styr lärarens agerande. Olikheten i svaren kan vara en effekt av den ständiga pendlingen mellan att medvetet reflektera över sina gestalter och att låta gestalterna styra i form av tyst kunskap. När lärare medvetet tänker på en handling uppfattar de det eventuellt som beslutsfattande, när de inte tänker på handlingen ser de däremot inte på sitt agerande i form av beslutsfattande.

Det finns två andra saker som binder samman flera av svaren på andra sätt. För det första att de situationer och frågor som beskrivs ofta är öppna. Det finns i intervju svaren sällan en beskrivning av ett enkelt val mellan färdiga handlingsalternativ som läraren kan bedöma som rätt eller fel i ett regelrätt beslutsfattande. Det andra som knyter svaren samman kan hänga samman med det första. Det som kan skönjas är att de frågor lärarna ställer sig, valen de gör och om det nu är så – besluten de fattar – ofta grundar sig i en bedömning av vad som är bäst för eleverna i den aktuella situationen.

Nästa fråga i intervju 2 berör bakgrunderna till valen av väg att gå, *vilka tankar som finns bakom besluten (om det nu är beslut) om att handla på ett särskilt sätt.*

Per beskriver bakgrunden på ett ganska omfattande sätt:

Framförallt så kommer det av erfarenhet. Inte bara, men framförallt. Jag känner mig ganska trygg i min yrkesroll. Vilket för mig, i alla fall, är en förutsättning. [...]

Sedan, utöver erfarenheten, så ligger ju också en, tycker jag, professionell akademisk kunskap. Jag vet ju, inte bara vad jag ska göra utan oftast, inte alltid naturligtvis, men ofta så vet jag ju varför jag ska göra det också. [...] Och i och med att jag vet det så är det lättare för mig att anpassa mig i situationen snabbt [...]

Att man har en förståelse; vad poängen är med det man gör och sedan, att man känner sig trygg och har, naturligtvis en repertoar av alternativ i ryggen. Man har varit med om situationerna innan och kan koppla till erfarenheterna [...]

Lars beskriver bakgrunderna till de val han gör i olika situationer så här:

Ja, de "kläcks" i mitt eget huvud. Och – jag själv som lärare är ju ett resultat av min utbildning, min VFU, mitt möte med alla kollegor jag haft och har nu. Så att det som till ytan bara "kläcks" i mitt huvud, när jag säger så, är ju ett resultat av möten med andra lärare, diskussioner med dem och allt jag lärt mig på utbildningen. Men jag brukar inte bena ut det och alltid tänka varifrån någonting kommer.

Fredrik har en berättelse som påminner om Pers och Lars svar:

Mycket gör man väl spontant nu. Eller, att man inte reflekterar för man har gjort det så mycket. Jag får nästan tänka på något exempel. Om jag märker att, nu lär sig de inte det här, då får jag ju gå tillbaka, vad kan jag göra nu? Vad är det som är problemet?

[...] dels kommer det väl lite från min utbildning, naturligtvis. Och sedan har jag ju lärt mig vad det är som funkar. [...]

Men nu när du ställer frågorna så är det... har jag reflekterat över det här, egentligen?

Svaren innehåller många beståndsdelar som motsvarar beskrivningar av gestalter. De tre lärarna beskriver en rad olika bakgrunder och erfarenheter som de samlat på sig under lång tid. De beskriver också hur det är när gestalterna fungerar, hur erfarenheten räcker och stödjer läraren i ett tryggt utövande av läraryrket.

Eva och Helena resonerar mer kring eleven och gruppen som svar på samma fråga. De säger att det är elevernas behov och olikheter som styr vad de väljer att göra. Dessa svar leder över till nästa tema, där lärarna ger olika bilder av hur deras val styrs av frågan om vad som är det bästa för eleven.

Fronesis – viljan att göra det rätta

Frågan om viljan att göra det rätta för eleverna är en beståndsdel i det cykliska och reflekterande sättet att arbeta med förändring av undervisningen som framkommer hos lärarna och som beskrivits ovan. Möten med olika elever tonar i intervjuerna fram som en av de viktigaste grunderna till behov av att förändra praktiken. Mötena ger upphov till frågor som lärarna ställer sig själva.

Per reflekterar över frågeställningen om elevens bästa. Han har en grundläggande pedagogisk utgångspunkt där han vill att gruppen ska utgöra en miljö där det finns goda förutsättningar för alla elever att lära:

Och att i detta skapa en trygghet, men också se individen och se individens behov. Hur jag bäst för individen framåt med hjälp av gruppen.

Lars uttrycker det som att det är viljan att uppnå det bästa för eleven som en viktig bakgrund i valen av handlingsalternativ i undervisningens genomförande:

[...] det är ju viljan att uppnå det bästa för eleverna.

Eller, som Eva uttrycker det:

Vad behöver den här personen av mig?

Föränderligheten i elevgrupperna och olikheter mellan grupper är ett viktigt underlag för lärarnas reflektion. Helena beskriver det så här:

Man träffar olika elever, olika elever har olika behov, olika grupper har olika behov och det måste jag ju ta hänsyn till hela tiden.

Fredrik beskriver delar av undervisningens innehåll och delar av sitt sätt att undervisa som ganska konstant men att han ändå ständigt möter unika undervisningssituationer, genom att han ständigt möter nya elever.

Några moment kör jag som jag har gjort i många år. Man återkommer till samma metodik och visst kan det ibland kännas som man kanske borde tänka lite nytt någon gång. Men samtidigt är det hela tiden nya individer. Det kan vara gammalt innehåll, men det är ändå fräscht. För det är nya möten. [...] Hur får jag den här individen att lyckas med detta? För alla individer är unika [...].

Det är tydligt i dessa exempel att frågorna är öppna och att svaren på dessa behöver vara både breda och djupa. Även om en lärare är erfaren finns det alltid nya frågor som läraren kan ställa sig själv och dessa skapas ofta av eleverna de möter. Detta sätt att "fatta beslut" är något annat än den tekniska rationalitetens bild av läraren som en praktisk tillämpare av teorier. Utmaningen för läraren är tydlig. Oavsett om bakgrunderna till lärarnas handlingar styrs av teorier eller inte, så ska ändå en tillämpning som passar just den här eleven i just den här situationen användas och då är frågan åter öppen. Hur ska läraren göra för att göra det bästa för den här eleven?

Sammanfattning – beslutsfattande och viljan att göra det rätta

Frågor om bakgrunderna till lärarnas handlande besvaras i intervjuerna ofta med beskrivningar av hur de tänker på hur det de gör fungerar och vad de eventuellt behöver göra annorlunda, mer än att de beskriver ett färdigt sätt att agera som kan ses som praktisk tillämpning av teorier. Läraren som beslutsfattare visar sig därför vara en tveksam metafor. Även om det i intervjuerna framkommer svar och beskrivningar som kan ses som just beslutsfattande så är situationerna öppna på så sätt att det finns flera olika vägar att gå men de olika alternativa vägarna är inte tydliggjorda i förväg. Det är dessutom inte tydligt explicitgjort att lärarna tänker att de fattar beslut, utan deras agerande i klassrummet förefaller ofta ske mer intuitivt eller rutinmässigt.

Om det ändå skulle kunna beskrivas som beslutsfattande, så är det ett *självständigt* beslutsfattande som utförs, vilket kan sägas vara något som utmärker en professionell yrkesutövare. Ibland beskriver lärarna hur de söker stöd hos kollegor, men det finns inget i svaren som säger att det skulle finnas färdiga manualer någonstans där de kan hitta svar på sina frågor. Besluten blir därför, precis som problemen och frågorna, situerade. Besluten som fattas avser att lösa en uppkommen situation med utgångspunkt i den unika situationens kontext och innehåll. Lärarna i studien beskriver ett sätt att tänka där de först ställer frågor till sig själva, som en start på en process där de sedan söker en reflekterande väg fram mot ett val av handling. En särskild fråga visar sig flera gånger som extra tydligt styrande – och det är frågan om vad som är bäst för eleven.

Redan i svaren på dessa inledande intervjufrågor syns hur reflektionen används för lärarna att förflytta sig mellan gestaltnivån och schemanivån. Gestalten är det sätt att omedelbart agera och reagera på olika situationer som uppstår i undervisningen och som inte är medvetet genomtänkt utan styrs av de bilder, känslor, värderingar, behov m.m. som uppstår i lärarens medvetande i situationen. Schemat är istället en mer medveten mental karta som går att iakttä för personen själv. Ibland stöter läraren på något som bildar underlag till en fråga och läraren vill genom frågan lära sig mer om sin gestalt. Schemat beskriver gestalten mer i form av dess ingående delar. Schemat skapar också ett större avstånd mellan gestalten och den faktiska situationen. Med reflektionens hjälp distanserar sig lärarna från det omedelbara agerandet till att kunna se situationen mer i form av dess delar.

I nästa kapitel beskrivs hur reflektionen leder lärarna mellan de olika nivåerna i modellen för lärande i tre nivåer genom beskrivningar av ett urval av lärarnas olika utvecklingsområden och hur dessa behandlades i handledningen.

Hur resonerar och tänker lärare kring sin egen undervisning under en period av förändring?

Lärarkyrkans praktiska natur kräver att lärare hela tiden *gör* saker, lärare behöver ständigt utföra nya handlingar. I varje situation i klassrummet kan lärarens agerande skapa en riktning framåt på lektionen. Antingen genom en aktion eller som en reaktion på vad som sker i klassrummet. Lärarnas handlingar styrs, enligt modellen om lärande i tre nivåer, ofta av gestalter som gradvis byggs upp hos lärarna under lång tid. I handledningen är målet att tillsammans synliggöra och tydliggöra problem som uppstår i undervisningen i syfte att kunna göra förändringar och utveckla nya sätt att agera.

Det som beskrivs nedan är inte fullständiga referat av vad intervjuerna och handledningssamtalen innehåller. Urvalet är avgränsat till vissa delar av handledningssamtalen vilka är tänkta att fungera som illustrationer av utveckling genom ett tankespår där reflektionen gradvis förflyttar läraren mellan olika nivåer av förståelse för sin egen praktik. De reflekterande lärarnas utvecklingsområden och tankar kring dessa beskrivs för en lärare i taget.

Per

Per börjar i det första handledningssamtalet fundera över sitt eget sätt att leda en helklassdiskussion när jag tydliggör ett mönster av fråga-svar som jag sett att han använder i sin undervisning (på en videoinspelning av lektionen). Per använder ett sätt att ställa frågor till eleverna som liknar det som

kallas I-R-E (Håkanson & Sundberg, 2012). I handledningssamtalet framkommer att det jag uppmärksammat är en gestalt driven och därmed för tillfälletoreflekterad undervisningsaktivitet.

Jag går in i lektionerna i mitt andra ämne med ett annat fokus och en annan tanke... för där har jag tänkt på samtalet. Det har jag inte gjort i det här momentet utan här "kör" jag ju bara.

Pers gestalt fungerar, ur flera aspekter. Inget i undervisningsaktivitetens eller Pers handlingar skapar några direkta problem i undervisningen vilket framgår av den filminspelning som är utgångspunkten för handledningssamtalet. Lektionen är välstrukturerad och Per leder eleverna framåt enligt den planering som finns. Frågan som ställs i handledningssamtalet visar på en möjlighet till förändring av undervisningen som eventuellt ytterligare kan utveckla möjligheterna för elevernas lärande. Med utgångspunkt i den iakttagelse som gjorts av Pers frågasvarsmönster fick Per i uppgift att lära sig mer om detta och även att prova nya sätt att ställa frågor till eleverna. Vid nästa handledningssamtal beskriver han först hur han fördjupat sig i frågan sedan förra samtalet:

Jag läste texten du gav mig, om I-R-E. Jag läste det, men jag har aldrig stött på begreppet tidigare, det har i alla fall inte fastnat. Så jag började googla för att se vad som fanns. Jag hittade en intressant artikel [...] där de problematiserade I-R-E och I-R-U. Då är det inte "evaluate", utan "uppföljning". Och jag tog till mig det direkt, egentligen. Alltså, det är klart det är bättre, det känns självklart på något sätt. Men det sitter inte i ryggraden.

Per beskriver att han ser att det han tidigare gjort – och som tydliggjorts i och med min observation – är en gestalt, även om han inte använder det ordet. Det nya frågemönstret sitter inte i ryggraden, säger han. Detta kan tolkas som att det gamla sättet däremot gör det, att det är en tyst och automatiserad kunskap, en gestalt. Per beskriver också hur han läst att sättet att ställa frågor till eleverna enligt modellen I-R-E är, och länge har varit, vanligt bland lärare. Han reflekterar över hur det kan bli så här, varför detta lever kvar, trots att det inte finns några egentliga argument för att välja att ställa frågor till eleverna på det sättet:

Är det så att det är något som ligger naturligt för oss som människor, vår sociala samvaro, eller är det så att vi återupprepar det som vi själva varit med om i skolan? [...] det är klart att man blir påverkad av det på något sätt.

Beskrivningen tyder på att sättet att ställa frågor till eleverna skulle kunna vara grundat i en gestalt som följt med Per under en längre tid, kanske till och med från hans egen skolgång, och som inte utmanats eller ifrågasatts vare sig före, under eller efter hans lärarutbildning.

Per beskriver sedan hur han, när han reflekterat om sina handlingar (från den aktuella lektionen), i efterhand tydligt fått syn på vad och hur han har gjort. Han lyfter ut delar ur gestalten och bygger upp ett schema när han beskriver ett utsnitt ur lektionen (samma lektion där vi uppmärksammade frågan i första läget):

[...] sedan skulle vi diskutera det som vi pratat om förra gången, och så ville jag ha fram ett särskilt begrepp. Och då ställde jag I-R-E-frågor; "någon som kommer ihåg vad vi jobbade med sist?", och sådär. Ganska klassiskt. Och då började det med att någon svarade "fel". Inte fel egentligen [...] men det var inte det svaret jag ville ha.

Per tänker sig att han ska göra en förändring och vill ändra sättet han ställer frågor på till att innehålla fler följdfrågor och att låta den ena elevens svar leda över till nästa elev.

Och direkt, så blir det inte testande, utan det leder vidare. [...] jag tror, att om jag tänker till och förbereder, så kan jag förändra mitt beteende. För det är ju inte så svårt att ställa de här frågorna.

Genom reflektionen desituerar Per gestalten och beskriver sitt tidigare handlande i ljuset av dess effekter och hur ett nytt sätt att handla skulle kunna ge andra resultat. Per har en ny modell som han

vill testa, vilket han också redan har gjort. Han tycker att det nya sättet fungerat bättre, även om det är svårt att veta helt säkert vilka resultat som hänger samman med förändringen.

När den nya handlingen blir föremål för Pers reflektion syns teorinivån och logiska samband mellan schemats olika delar framträder:

[...] det är frågeställningarna jag har förändrat. Jag ställer inte en fråga där man kan svara rätt eller fel. Utan jag frågar vad du tänker, och varför, och hur. Och är det begrepp som jag vill ha fram, om jag inte får fram det, istället för att krysta det så säger jag själv begreppet.

Exemplet från handledningen med Per är intressant. Från att Per fått syn på det sätt han vanligtvis agerar på, som tidigare varit tyst och bestått av en gestalt, har han på ganska kort tid läst och lärt sig mer om fenomenet frågasvarsmodeller, reflekterat över sina egna handlingar och då identifierat vad i dessa som inte fungerar, utarbetat tankar kring hur en ny modell kan se ut och även testat och utvärderat denna. Avslutningsvis beskriver Per också att det nya schemat nu ska användas på ett medvetet plan tills det sjunker ner och bildar en ny gestalt, som sedan kan användas utan att han ständigt måste tänka på hur han gör. Han beskriver hur han ser fram emot en nivåreducering:

Jag vill införliva detta, i mig. Jag vill bli bra på I-R-U.

Lars

Lars utvecklingsområde grundar sig en fråga han ställt om sin undervisning redan under intervju 1. Han frågar sig varför hans elever inte kommer ihåg de begrepp som introducerats och behandlats i undervisningen när han återknyter till dessa några veckor senare. Frågan om varför det inte fungerar är startpunkten för reflektionen. Lars drar slutsatsen att det är hans undervisning, det vill säga hans handlingar, som inte ger önskat resultat. Lars reflektion kan beskrivas som en gestalts möte med dess inneboende handlingars (som det visat sig) otillräckliga resultat.

När jag tycker att vi har jobbat med här orden och begreppen i tre veckor och jag tycker att alla kan det här. Så går det två veckor till och så visar det sig att vid en vanlig fråga, då känner, märker jag, att halva gruppen, de vet inte vad ordet betyder. Då är det någonting jag har misslyckats med i min undervisning.

Lars har en idé om vad som skulle kunna hjälpa eleverna att befästa orden tydligare. Han säger:

Jag tror att eleverna behöver använda orden mer för att de ska sjunka in.

Lars säger sedan att han inte vid tillfället har någon teori "bakom" den här idén utan han tänker att "den får komma efter". Idén är i det här skedet mer att betrakta som en hypotes. En hypotes som sedermera visar sig välfunnen och intressant att arbeta vidare med. I intervju 2 tas samma tråd upp igen. Jag frågar varifrån han fått tanken om att orden sjunker in bättre när eleverna använder dem?

Ja, det är ju erfarenheten av att jag skriver ord på tavlan och att eleverna skriver av ordet, eller att de lyssnar på mig och de skriver av, så räcker inte det för att jag ska förvänta mig att de två dagar senare, på nästa lektion, kan det ordet.

Lars hittar genom sin egen erfarenhet stöd för sina tankar. Förvisso genom att hans tidigare sätt att agera falsifierats. Han betraktar preliminärt detta som ett stöd för sin hypotes om att ett annat sätt ska kunna fungera annorlunda och bättre. Lars reflekterar kring att eleverna kan uppfatta ett ord som svårare att lägga på minnet än ett annat, för att det är ett svårare ord, helt enkelt. Han berättar också att han börjat pröva att låta eleverna, i parövningar, träna på att använda orden i sina verkliga sammanhang. Lars har inte utvärderat om det nya sättet gett resultat, ännu. Men hypotesen visar sig ha växt fram under en period. Lars reflekterar vidare:

Men, kanske är det mer av den varan som behövs för att eleverna ska lära sig begreppen bättre.

Lars tankar (hypotesen) kring en ny väg att gå tar större och större plats i reflektionen, även om den inte är helt tydliggjord ännu. I handledningssamtal 1 tas frågan upp igen. Lars har nu ytterligare tydliggjort tankarna om att det just är den muntliga träningen som eleverna behöver mer av, istället för det sätt som Lars använt tidigare som byggt på information, instruktion och att eleverna antecknat.

Jag har upplevt att mycket så är det jag som introducerar och berättar för eleverna och ger exempel, och så får de skriva och lyssna. Men det är kanske väldigt lite prat.

[...] Det är inte alltid så enkelt att hitta de här sätten att träna begrepp, eftersom man i matematiken är väldigt knuten till räkningen och problemlösningen.

Fortfarande reflekterar Lars kring sin första iakttagelse, själva problemet och dess orsaker. Övergången från gestalt till schema innebär att han börjar urskilja delar ur helheten. I detta fall består delarna av orsaker till varför nuvarande praktik inte fungerar. I citaten ovan syns flera förslag till förklaringar till varför problemet finns: Orden kan vara svåra, undervisningen har innehållit för lite muntlig träning och detta beror på att fokus i undervisningen till stor del legat på andra delar av ämnet; räkning och problemlösning. När vi reflekterar över hur Lars skulle kunna prova att genomföra en förändring syns fler delar i helheten:

Det är egentligen först när de själva börjar använda orden som jag ser vilka olika sätt det gick att missförstå det.

Under handledningen designar vi gemensamt en aktion bestående av en övning för eleverna där Lars först noggrant introducerar nya begrepp. Sedan ska eleverna träna på orden i par, där en av övningarna innebär att eleverna ska hitta på egna exempel där begreppen sätts in i en korrekt mening. Till slut lyfts elevernas exempel upp till en gemensam övning där eleverna fått ställa frågor där begreppen ingått till andra elever, som då ska svara på ett adekvat sätt. I aktionen, det nya lektionsupplägget, är tidigare tankar och idéer ordnade i ett logiskt uppbyggt system, där elevernas arbete med att befästa begreppen ska gå igenom vissa förutbestämda steg.

Efter att aktionen genomförts, på efterföljande handledningssamtal, reflekterar vi över resultaten av aktionen och det nya sättet att arbeta med att lära eleverna begreppen:

Det blir hög grad av aktivitet i klassrummet [...]

Jag har talat om för dem också; ”det viktiga är inte att det blir rätt, själva mattetalet, utan det viktiga är att vi ska använda orden”. Det känns som om de köper det.

Och sedan tycker jag det är intressant att de gör kopplingar också, mellan de här begreppen.

Det utbryter matematiska diskussioner om olika påståendens rimlighet, till exempel.

Lars berättar hur eleverna var väldigt ”med” när han introducerade begreppen och funderar över om det är där han tänkt fel tidigare, att han tidigare kanske förväxlat ett starkt engagemang hos eleverna med att eleverna förstått och lärt sig.

En elev har använt ett av de nya orden i ett helt annat sammanhang på ett helt korrekt sätt, efter lektionen, när Lars träffat honom på lunchen.

Och då vet man ju inte om... alltså, nu är det en lektion när vi verkligen badat i de här begreppen och de har hört dem från mig och de har pratat om dem. Fram och tillbaka och det är inte säkert att den eleven hade använt ordet, på skoj visserligen, men ändå, i ett relevant sammanhang, om han bara hade läst ordet i boken och fått det förklarad en gång av mig, så är det inte säkert att vi haft samma koppling tidigare.

Lars utvecklar de logiska sambanden som det nya sättet att undervisa i detta moment innebär ytterligare. Även om han inte är säker på att det finns en tydlig orsaksförklaring mellan lektionen och det faktum att eleven använt ett begrepp de nyss arbetat med i ett nytt sammanhang. Lars slutsats är

ändå att det är att eleverna använt begreppen muntligt och självständigt på lektionen som befäst dem på ett sådant sätt att transfer av kunskapen till en ny situation kan göras. Lars beskriver något som bär kännetecknen av en teori.

I handledningssamtal 3, inför vilket vi tillsammans läst litteratur om matematik i förhållande till språket, utvecklar och fördjupar Lars sina tankar och utvecklar därmed teorin ytterligare:

Och det är lätt att tänka, liksom jämföra med sig själv, med nya ord och begrepp som man stöter på. Det tar ju ett tag innan man tar ordet i sin mun. Man har kanske slagit upp ett ord, förstår ordet och läser det i en text. Du vet ungefär vad det är, men du vill inte använda det. Nej, det väntar man med. Så jag tror det är väldigt viktigt att... [...] genom att tvinga eleverna att använda orden och även prova att använda dem, och hitta på sammanhanget själv.

Lars kopplar sedan även teorin till en mer generell teori om lärandet:

Och att höra orden. Första gången man hör dem så hamnar de bara i arbetsminnet och sedan försvinner de... sedan kanske det hamnar i minnet att man hört ordet. Men det är fortfarande en lång resa till att använda dem själv, på ett adekvat sätt.

Från att ha haft en fundering kring varför inte eleverna kommer ihåg de ord som Lars gått igenom har Lars gradvis byggt upp ett schema och en teori som visar på vikten av att "tvinga" eleverna att muntligt använda och upprepa orden i korrekta sammanhang, som eleven själv också är med och skapar. När detta görs befästs orden och begreppen på ett bättre sätt. Detta genom att de övergår från att lagras i korttidsminnet till att istället flyttas till långtidsminnet.

Lars vill göra den nya undervisningsaktiviteten till en naturlig del i undervisningen framgent och han vill att eleverna ska känna igen övningarna genom att de är återkommande när nya begrepp ska introduceras. Han funderar också över hur han kan göra detta på ett sätt:

[...] som inte kräver mycket tankeverksamhet varje gång.

Lars beskriver, på samma sätt som Per, hur han ser fram emot en nivåreducering där arbetssättet blir en naturlig del i en ny gestalt och en tyst kunskap om hur han introducerar nya matematiska begrepp för eleverna i sin undervisning.

Utöver att exemplet med Lars utvecklingsområde på ett intressant sätt tydliggör hur reflektion om samma fråga vid flera tillfällen gradvis både fördjupar och breddar bilden av objektet för tankarna så innehåller det också en tydlig bild av hur reflektionen går från induktion till deduktion och slutligen till bildandet av en teori. När schemat allteftersom görs tydligare framstår möjligheter att göra på ett annat sätt (induktion). När det nya sättet prövas och ger ett nytt resultat stärks de logiska sambanden (deduktion) så att de bildar något som bär kännetecknen av en teori.

Eva

Eva undervisar i en för henne ny kurs och hon arbetar med att planera hur kursen ska läggas upp. I handledningen diskuterar vi framförallt praktiska frågor och utmaningar, men en didaktisk frågeställning som tonat fram i starten av den nya kursen beskriver Eva på följande sätt:

Att motivera eleverna och att se till att eleverna har förstått strukturen och vad som förväntas av dem.

Eva beskriver något som kan anses vara en ganska allmängiltig didaktisk utmaning. Hon beskriver sedan en särskild beståndsdel i utmaningen mer utförligt och där blir det specifika problemet tydligare. Eva har gjort en planering där eleverna först ska göra två övningar som de ska rätta själva med hjälp av ett facit. Sedan ska de lämna in en tredje version till Eva för att hon ska rätta och ge respons. Alla tre uppgifterna behandlar samma lärandeobjekt men de är gradvis olika varandra i upplägget. Det visar sig dock att alla elever inte gör alla tre uppgifterna. Det finns elever som helst gör den tredje versionen

direkt, den som ska lämnas till Eva. Den första och andra uppgiften verkar inte vara lika stimulerande för eleverna. Eva funderar över elevernas drivkrafter:

Och då handlar det om att man vill motivera elever till att förstå varför de ska studera och vad jag ser eller inte, det är ju inte det viktigaste [...] utan de ska ju klara kursmålen [...]

Eva upplever en dissonans mellan sina förväntningar och utfallet av undervisningen. Eleverna förefaller inte motiveras på det sätt som Eva förväntar sig utan de verkar istället motiveras mer av att bli klara med uppgiften än av vägen dit. Frågan tas upp igen under handledningssamtal 2. Eva reflekterar kring att eleverna är olika och har olika erfarenheter. Eva säger att det handlar om ”att få dem att förstå varför de lär sig”.

Eva beskriver i handledningssamtal 3 att problemet kvarstår, till viss del. Några elever gör inte allt som Eva planerat att de ska göra och hon funderar över hur det ska fungera för eleverna att lära sig det som är avsett, om de väljer att inte göra alla övningar. Hon reflekterar kring sin bild av hur elevernas lärande går till. Evas bild är att det är viktigt att ”nöta detaljerna” och Eva säger att hon själv hade behövt göra mycket av samma sak för att lära sig. Eva har en bild av grunden för lärandet i sitt ämne, en bild som grundar sig i lärarefarenhet, men som också utgår från erfarenheter av Evas eget sätt att lära. Bilden av ett sätt att lära är att man tränar mycket på liknande uppgifter synes utgöra en gestalt. Gestalten grundas i Evas lärarefarenheter, hennes känslor och egna även hennes egna upplevelser av lärande, bland annat. Det finns rimligen inte så mycket som motsäger att det är viktigt att lägga ner mycket tid och att träna för att bli bra på något, där är Eva och jag överens under handledningssamtalet. Funderingar som vi tillsammans kom att reflektera mer kring rörde frågan om vad som motiverar en elev till att välja att träna och ”nöta”.

Vi läste under handledningen en gemensam bok (bokens titel utelämnas av anonymitetsskäl) i vilken det ges tips och råd för undervisningen och där det även förs didaktiska resonemang. I handledningen kan vi med hjälp av läsningen gemensamt ta ett steg tillbaka. I reflektionen börjar olika delar i gestalten träda fram och ett schema börjar bildas. En tanke från boken, som jag fångat upp, är vikten av att eleverna upplever en kognitiv utmaning i uppgifter som de förväntas göra. Jag reflekterar över om Evas tre uppgifter kring samma lärandeobjekt kan vara för lika varandra, att det därigenom inte blir någon ny utmaning i de olika uppgifterna utan istället känns mer som upprepningar. Eva håller inte helt med mig utan lutar fortsatt istället mer åt att uppgifterna kanske är för omfattande, även om hon fortfarande anser att ”nötandet” är viktigt och då måste uppgifterna ha ett visst omfång. Det visar sig att, när vi pratar om motivation, så har vi delvis olika syn på detta. Min bild är att motivationen ligger i den kognitiva utmaningen i att göra uppgifterna, vilket kommer ur min erfarenhet, medan Evas bild delvis grundar sig i hennes erfarenhet:

Och för mig har alltid, att göra prov, varit väldigt motiverande, men jag vet ju inte hur det funkar i alla andras huvuden.

Eva själv motiveras av att göra prov och att få ett resultat. Denna erfarenhet, desituerad från sin kontext och klargjord som sprungen ur Evas egen tid som elev, bär kännetecknen av ett schema. Eva är också öppen med att hon inte kan veta hur andra tänker kring detta vilket blir ytterligare en del i schemat. Människor synes fungera olika ur den här aspekten. I den gemensamma reflektionen kommer vi överens om tanken att alla elever inte blir motiverade av att göra prov. Det kan vara mer vanligt att det istället upplevs motiverande att få ett resultat i form av lärande. Eva börjar reflektera över möjligheten att använda det som kallas ”gamification” vilket är ett sätt att bygga upp uppgifter där eleven blir belönad om hen lyckas med uppgifter på en viss nivå, och när eleven lyckats med en uppgift förflyttas hen upp en nivå och möter där nya och gradvis svårare utmaningar i nya uppgifter. Tankarna kring hur ”gamification” fungerar är en beskrivning av logiska samband som visar att schemat utvecklas mot en bli en teori. Eva har en vän som jobbat med något liknande genom övningar som ger självrespons och som om eleven lyckas blir svårare och svårare. Eva säger att hon ska titta vidare på detta.

Efter detta var de tre handledningssamtalen slut. Ovanstående tankespår beskriver endast en liten del av allt som togs upp i handledningssamtalen.

Det utvalda tankespåret visar, som med de andra lärarna, att ett fortlöpande samtal om samma frågor kan leda fram till en ny förståelse. Det visar också vikten av att även lyfta in tankar ”utifrån” i samtalen. I mitt och Evas fall gjordes detta i form av gemensam läsning av en bok. Evas gestalt var stark och vi reflekterade tillsammans över sätt att tänka annorlunda. Slutligen, även om vi inte kan få veta hur det gått efter handledningen, synes de schematiseringar vi arbetat med ha öppnat en ny tankebanan, en ny möjlighet att se på utmaningen. En induktiv fas av reflektionen kan därmed ta sin början. Eva funderar över att förändra en del i sitt upplägg, för att möta elever som eventuellt stimuleras av ett annat sätt att undervisas, rätt eller fel, det har vi inte fått veta men det har blivit en del som kan komma att tillfogas Evas teori. Eva ser att hon, för att möta sin didaktiska utmaning och motivera eleverna, kan behöva erbjuda möjligheter att aktivera ett alternativt inre ”belöningsystem”, som ska få eleverna motiverade till det nötande och tränande som Eva menar behövs för att lärande ska uppstå.

Helena

Helenas utvecklingsområde grundade sig i en undran över varför hennes elever inte svarar upp mot de inbjudningar att få inflytande på undervisningen som hon tycker att hon ger dem. Något i det hon och hennes kollegor gör verkar inte fungera. Eleverna visar bland annat detta i sina svar på en enkät som görs regelbundet på skolan. Eleverna svarar i enkäten att de inte upplever att de har det inflytande som de vill ha.

Det är ju något vi inte lyckas med. Att år efter år få samma sak tillbaka. Vad är det som vi gör, vi gör ju inte rätt, uppenbarligen? Eftersom eleverna inte uppfattar det.

Helena uppfattar att eleverna tycker att hon och hennes kollegor gör på ett sätt som inte fungerar, men deras gemensamma nuvarande praktik är inte så tydligt gemensamt uttalad och reflekterad, visar det sig. Jag frågar Helena hur de pratar om elevinflytande i arbetslaget.

Jag tror att vi pratar om det väldigt olika, för vi har ingen konsensus kring ordet elevinflytande. Så det jag uppfattar som elevinflytande vet jag att min kollega inte skulle säga exakt samma sak om.

Citatet utgör ett exempel på hur olika lärare kan agera utifrån egna och därmed eventuellt tämligen olika gestalter. Jag frågar Helena vad som är elevinflytande för *henne*.

Ja, det är när eleven har inflytande över sitt lärande. Och att jag tillsammans med eleven kan funka som någon slags mentor och vara bollplank. [...] Jag kan bara lära ut. Men vad du lär dig sedan, det kan inte jag... [...] Eleverna befinner sig på så olika nivåer [...] En del elever kan ta för sig och andra elever kan absolut inte ta för sig och då får man hjälpa dem, stötta dem på ett annat sätt. De måste ju också ha ett inflytande över sin kunskap och sin kunskapsinhämtning. Så det är ett nära samarbete med eleven.

Helenas resonemang i citatet är tydligt reflekterande till sin karaktär och ger ett intryck av att hon låter tankarna utvecklas samtidigt som hon klär dem i ord. När uttalandet nått sitt slut har Helena gjort en beskrivning av något som kan beskrivas som ett schema för sin syn på elevernas inflytande. När jag först frågade fanns framförallt en iakttagelse av gestaltens otillräcklighet, att det just nu inte fungerar. I samtalet desituerar hon genom reflektionen sina tankar och beskriver mer abstrakta kopplingar inom området elevinflytande. Helena beskriver bland annat att elevinflytande i första hand handlar om lärande. Elevinflytande kan röra flera olika saker, men det Helena är ute efter är elevernas inflytande över sitt eget lärande. Hon beskriver sin stöttande roll som lärare i detta. En lärarroll som innehåller mer än att bara ansvara för att förmedla kunskaper. Helena beskriver också att hon behöver agera på olika sätt med olika elever och att arbetssättet bygger på ett nära samarbete mellan henne och eleven. Det finns även tydliga spår av teorier i hennes schema även om de fullständiga logiska sambanden ännu inte utkristalliserat sig helt.

I intervju 2 utvecklar Helena tankarna (och med dem sina teorier) om varför hon tror att eleverna måste vara medskapare i undervisningen, att det inte räcker att hon ”lärt ut”.

Jag tror att det måste komma från dig. Jag tror inte att jag kan ”pålägga” dig kunskap. Om du inte tar emot den och omsätter den, så är den inte värd någonting. Jag tror att den måste komma inifrån [...]

Jag kan förmedla, jag kan lära dig göra en sak, men tills den dagen du förstått sammanhanget och hur det här verkligen hänger ihop, så funkar det bara som utantillkunskap, mekaniskt.

För mig framstod detta – och även annat av det som Helena tog upp i intervjun – som ett exempel på ett konstruktivistiskt sätt att se på lärande. Jag tog därför fram en text om detta synsätt till handledningssamtal 1. Vi läste tillsammans ett utdrag ur texten: ”Lärande innebär förändringar av individens kognitiva strukturer. Att lära in så att man kan upprepa eller återge det man lärt in behöver inte innebära att man förstått det och ses inte som ett tecken på produktivt tänkande” (Scherp, 2014, s. 89). Jag säger att detta påminner tydligt om delar av det som Helena berättat för mig. Hon svarar:

Ja, så tycker jag... jag har själv haft sådan kunskap, som bara är utantillkunskap som jag aldrig, förrän långt senare... då ”trillade polletten ner”... vilken större förståelse jag fick för saker och ting då. Jag vill att det ska ändra mentala strukturer i huvudet, så att man får en annan bild och kan använda sin kunskap på ett mer funktionellt sätt.

Citatet verkar kunna ha bidragit med något nytt till Helenas teoribildning och kan därmed sägas utgöra ett exempel på något som flera forskare tar upp; att den reflekterande individens egna erfarenheter kanske inte alltid räcker till för att skapa nya sätt att se på en utmaning. När Helena fick höra och läsa citatet verkade hennes egna erfarenheter vara lättare att omvandla till en beskrivning på teorinivå.

Lite senare läste vi tillsammans ytterligare ett citat som handlade om Helenas utvecklingsområde rörande elevernas delaktighet: ”Elevernas delaktighet är viktigt när man definierar kunskapsområden som man ska arbeta med, eftersom man eftersträvar ett utmanande möte med elevernas vardagstänkande” (Scherp, 2014, s. 89). Helena hade tidigare frågat eleverna på ett öppet sätt, inför det nya arbetsområdet. Frågan hon ställt var ”vad vill ni göra?”. Det Helena möttes av från eleverna var mest tystnad. Helena fick i uppgift till handledningssamtal 2 att fråga eleverna om varför de inte kunde svara eller komma med förslag på hur de ville arbeta med det kommande arbetsområdet.

Vid handledningssamtal 2 återrapporterar Helena vad eleverna svarat på frågan om varför de reagerat som de gjort på Evas tidigare fråga till dem, ”vad vill ni göra?”. Eleverna hade svarat att ”det blev så stort”.

Det var så mycket valfrihet i det hela att de upplevde den valfriheten som förlamande.

Helena arbetar vidare tillsammans med eleverna och ställer frågan om vad de vill jobba med igen. Nu har elevernas tankar och arbete börjat komma igång. Helena reflekterar ändå över vad hon kunde gjort annorlunda från början. Hon tänker sig att hon kunde gett lite mer stöttning i början och kanske använt frågan om vad eleverna är intresserade av. Som det blev nu kände eleverna att de själva skulle planera ett helt arbetsområde. Helena reflekterar över att hon kanske ska arbeta mer med ”lockbeten” kring olika intressanta innehåll. Något som liknar Scherps (2014) beskrivning av att utmana elevernas vardagstänkande.

Senare under handledningen planerar vi gemensamt en förändring (en aktion) i Helenas undervisning som bygger Helenas tankar om ”lockbeten”. Helena reflekterar över om hon skulle kunna inleda ett arbetsområde med att beskriva vad kursplanerna säger om det område de ska jobba med för eleverna och sedan skulle eleverna få frågor som kunde öppna deras tankar för vad de ville lära sig mer om. Frågor som Helena sedan tillsammans med eleverna sedan använder i samtal där hon kan stötta deras tankar kring hur de själva vill arbeta vidare med arbetsområdet. Frågorna skulle sedan mynna ut i någon form av projektplan för varje elev.

Nu blev det inte riktigt så. Helena bestämde sig för att istället för att starta i kursplanerna inleda arbetsområdet med att göra en intresseväckande genomgång kring ämnesområdet, bland annat genom att visa olika filmklipp, och efteråt fråga eleverna vad de fått för tankar av det de fått se. Eleverna skulle skriva ner sina tankar och lämna in texterna till Helena. Det kom in en rad intressanta frågeställningar som Helena bedömde att eleverna mycket väl kunde jobba vidare med.

Vi reflekterar tillsammans i handledningen över vad det är som gjort att det nu gick bättre. Helena hade tidigare beskrivit att eleverna kommit igång lite grann efter ett tag, en viss tid hade förflutit sedan de första undervisningsaktiviteterna, vilket också kan ha spelat in.

Jag tror det beror på tiden och att jag ändå handfast tog tag i det. Men jag tror inte att jag fått lika mycket tankar om jag inte börjat plantera någon slags förförståelse.

Helena reflekterar vidare och hon omvandlar sin teori till en modell för hur hon skulle kunna arbeta i framtiden med liknande arbetsområden i undervisningen. Det är en modell som beaktar tidsaspekten men som också inbegriper aktiviteter som utmanar elevernas förförståelse.

Det är nog en tanke också, att jag haft någon kort föreläsning [...] och sedan har de fått skriva. Sedan har jag kommit tillbaka till [ämnesområdet]. Så får de gå fram och tillbaka i det. Man får vila en stund. Man får lyssna en stund och får vila, bearbeta, tänka själva. Man går lite fram och tillbaka innan man får börja med sitt eget jobb. Jag tror att det är någon växelverkan. Jag tror att tiden spelar roll och att man kanske bjuder dem på lite "aptitretare".

Helena har genom handledningssamtalen, med hjälp av reflektionen och inspiration från Scherp (2014), utvecklat sina tankar och sitt sätt att resonera kring elevinflytande och elevaktiva arbetssätt. Utvecklingen från gestalt till teori har inte gått i räta linjer och mycket av det som Helena beskriver i slutet av vår handledningsperiod fanns på många sätt med från början, men då mer i form av frågeställningar och allmänna funderingar kring lärandets natur. I det sista citatet ovan beskriver Helena en komplett metod för ett arbetssätt för att introducera ett arbetsområde där eleverna ska arbeta med utgångspunkt i sina egna intressen. Detta arbetssätt ska kunna bidra till att eleverna bildar kunskaper som ger kognitiva omstruktureringar av deras förförståelse.

Efter detta gick vi tillsammans vidare i utvecklingsarbetet med nya aktioner men vi kom aldrig så långt att någon nivåreducering gick att urskilja. Det sista Helena sade, via mejl, att hon nu kommit på ytterligare ett annat sätt att starta ett arbetsområde där eleverna själva ska vara delaktiga. Som sagt tidigare så är läraryrket en praktik som verkar kunna vara i ständig förändring.

Fredrik

Fredrik funderar över en detalj i en i övrigt fungerande undervisningsaktivitet och som grundar sig i en gestalt som byggts upp av erfarenhet. Ett moment där Fredrik leder ett gemensamt skapande i klassen. Han ställer sig en fråga, om alla elever är med?

Sedan har jag väl själv funderat; man står där inför gruppen och man upplever att [...] alla kommer med. Upplevelsen är att alla kommer med, men frågan är; är alla med? När jag brukar tänka efter, om man har en klass, när jag verkligen alla, eller förblindas jag?

Citatet är ett exempel på reflektion *om* handling. Fredrik resonerar kring huruvida han når det resultat han önskar. Fortfarande finns det inga klara svar men frågan är tydligt ställd. Självt finner Fredrik det svårt att kunna hitta svaret på sin egen fråga under tiden undervisningsaktiviteten pågår.

Jag och Fredrik planerar därför utifrån detta att jag ska observera en lektion och hjälpa Fredrik att bedöma huruvida alla "är med"? Observationen genomförs och när vi ses på handledningssamtal 2 delger jag resultatet från observationen. Med utgångspunkt i de förutsättningar för undervisningen som vi diskuterat och det observationsschema som jag gjort är resultatet av observationen att alla elever är med, på så sätt att alla elever på något sätt deltar i det som sker under lektionen. När det kommer till aktivt deltagande i det gemensamma skapandet, genom att som elev bidra med egna initiativ och

inspel, då är det två elever som under den tid undervisningsaktiviteten pågick inte bidrog aktivt till det gemensamma skapandet. Vi diskuterar detta under en stund. Sedan frågar jag Fredrik om han kan tänka sig att det finns något annat sätt att göra, för att verkligen säkerställa att han når alla?

Ja, det finns det. Då hamnar jag alltid i det här dilemmat då: Hur... för jag vill ju hålla igång den här kreativiteten, det kreativa rummet [...] Och det är därför som jag [...] dels försöker [...] vara snabb med att plocka upp idéer och jag är direkt på och säger; ”ja, vilken bra idé” och så vidare... Och naturligtvis kan jag då göra en mer, vad ska man säga...? Vara mer strukturerad, eller om man ska säga att man verkligen går in för att nu ska alla göra ett bidrag. Det kan ju vara ett skriftligt bidrag; att alla får en post-it-lapp och skriver ett ord som man förknippar med [temat för produkten av skapandet], till exempel. Det skulle ju kunna vara nästa steg. För nu har jag startat med det här stora kreativa. Och jag tror att, där jag är nu, så är den starten viktig. Men jag har aldrig testat att starta på ett annat sätt, och det skulle jag absolut kunna testa. Jag är lite rädd att då kan det bli... nej, vad skulle det vara för hinder med det, egentligen? Jag får fundera på det.

Lite senare i handledningssamtalet återkommer vi till Fredriks farhåga, som inte blev färdigutredd i citatet ovan. Fredrik säger:

Jag kan tappa tempo. Det går från att... nej, det är inte säkert att jag tappar något, men det blir en annorlunda ingång. Det blir en individuell ingång i detta. Här skriver vi kollektivt och nu tänker jag... det kan vara en variant att köra på detta.

Det är tydligt hur Fredrik genom reflektion undersöker sina egna tankar om bland annat risker och möjligheter med att genomföra undervisningsaktiviteten på ett annat sätt.

Vi bestämmer att Fredrik ska prova ett annat sätt att genomföra en liknande undervisningsaktivitet med en annan klass (en aktion). Det nya sättet byggs upp kring en teoretisk modell där varje steg har sitt eget syfte och där förändringarna gentemot det tidigare sättet är avsedda att råda bot på den problematik som syns i det tidigare sättet. Fredrik genomför det nya lektionsupplägget som planerat och han kompletterar dessutom aktionen med att göra en liten enkät med eleverna efteråt, där han frågar om de känt sig delaktiga i skapandet. Intressant nog visar enkäten mer eller mindre exakt samma resultat som vid observationen i den andra klassen. Det är några enstaka elever som inte förefaller känna sig delaktiga i samma utsträckning som de andra gör.

Fredrik beskriver en intressant episod från när han provat sitt delvis nya lektionsupplägg i den andra klassen. Eleverna hade själva fått skriva ord på post-it-lappar som sedan skulle bilda grunden till den gemensamt skapade slutprodukten. Men det är något i klassrummet som inte riktigt fungerar som det var tänkt och faktiskt hände något som liknar det som Fredrik sett som en risk inför aktionen, att tempot i lektionen bedarrar.

Och då satte vi upp alla orden på tavlan och gick igenom allas ord. [...] Men sedan kom någon slags ”vändpunkt”. [...] Jag kände; ”nu kommer det lite otålighet här”. Jag kände att det började ”dala” lite där... Så då gick jag in; ”nämen, nu har vi den här bakgrunden. Nu kör vi.” [...] Då gick jag in i samma metod som jag gjort innan. För klockan tickar ju. Vi skulle ju leverera något innan lektionens slut. [...] Då gick jag in i de gamla fotspåren.

Gestalter, rutin och erfarenhet – saker som är bra att ha för en lärare. Fredrik känner att det finns en avigsida i det nya undervisningsupplägget. Han känner att han snabbt behöver göra ett val, för att inte lektionen ska tappa det tempo och den gemensamma upplevelsen som Fredrik tidigare beskrivit att han vill ha i sitt klassrum. Han hinner inte reflektera i stunden så att han direkt kan hitta en helt ny väg att gå. Istället går Fredrik tillbaka till sitt ursprungliga sätt att agera i liknande situationer. Den tidigare använda gestalten återaktiveras på ett ögonblick.

Reflektionen om handlingen kommer tillbaka igen efter lektionen. Finns det ytterligare någon annan väg att gå, att prova, för att få svar på frågan om hur Fredrik ska göra så att verkligen alla elever är med? Fortsättningen på det undersökande som Fredrik inlett är att han tänker sig att vidareutveckla

och förfina sina metoder, för att alla elever verkligen ska komma med i det gemensamma skapandet. I och med att handledningen avslutades vet vi inte hur det gick, tyvärr.

Sammanfattande resultat

Ett rimligt perspektiv är att anta att så gott som alla människor har en bild av läraryrket och av hur undervisning bedrivs, grundad i sina egna erfarenheter. Detta innebär att gestalter som berör läraryrket och lärares handlingar börjar byggas upp tidigt hos de flesta, så också hos lärarna som deltagit i den här i studien. Gestaltbildningen har sedan fortsatt under deras lärarutbildningar och därefter har ytterligare erfarenheter från en längre och längre period som yrkesutövande lärare lagts till gestalterna. Gestalterna som styr hur lärarna i studien agerar på ett automatiskt eller intuitivt sätt i en given situation bär med sig spår av erfarenheter som skapats både före, under och efter lärarutbildningen.

Den tyngd som erfarenheter och gestalter ger i valet av handlingar i olika situationer gör att det framstår som att, hos de deltagande lärarna, gestalterna styr lärarens handlande, mer än att det är ett ständigt och aktivt beslutsfattande som pågår. Framförallt är det inte ett beslutsfattande där läraren enkelt har att välja mellan olika handlingsalternativ som är tydligt definierade i förväg, innan frågan ställts och problemet tydliggjorts. Det finns exempel i intervjuer och handledning där lärarna beskriver hur vissa delar av deras undervisning kan vara tämligen oreflekterade, åtminstone periodvis. De oreflekterade delarna av undervisningen fungerar och genomförs därför utan att lärarna ständigt reflekterar över dem. Det är exempel på hur gestalter styr undervisningen.

Gestalter som istället för att tillåtas styra undervisningen ifrågasätts kan däremot bilda underlag för reflektion om handling. Lärarna i studien beskriver hur de reflekterar över vad de vill, kan eller behöver göra annorlunda. Reflektionerna handlar ofta om något i undervisningen som är aktuellt just för tillfället, men det finns också ett långsiktigt utvecklings- och förändringsperspektiv i lärarnas berättelser. Reflektionen över gestalterna bygger på ett brett sökande efter nya handlingsalternativ som inte alltid är tydliga i förväg. Reflektionen är också att betrakta som djup i och med att den ofta berör viktiga frågor om lärarens agerande och tankar i förhållande till vad som är det bästa för eleverna.

I reflektionen skapas hypoteser och idéer om nya sätt att handla. När reflektionen pågår lösgör sig delarna från helheten och scheman börjar framträda. Lärarna i studien resonerar på denna nivå om olika aspekter och om olika delar i schemat. När de logiska sambanden mellan delarna tydliggörs övergår schemana till teorier. I undersökningen framkommer att teorierna vid flera tillfällen tar sig uttryck i förslag på nya sätt att agera som är underbyggda med logiska argument, till skillnad från den ursprungliga gestalten som aktiverats mer intuitivt och ofta utan medvetna tankar om dess logiska innehåll. I flera fall synes de nya handlingssätten och därmed dess inbyggda logik och teori skapas genom att reflektionen går från induktion till deduktion. Förslag på nya handlingsalternativ induceras fram genom reflekterandet. Nya handlingsalternativ prövas i reflektionen och sedan (i och med den aktionsforskningsansats som använts i handledningen) även i möten med verkligheten. Resultaten av de förändrade handlingarna stärker eller förkastar de nya teorierna och handlingssätten kan fintrimmas genom tester.

Gestalterna uppvisar stabilitet och det är inte alltid så lätt att förändra gestalter bara genom en stunds reflektion. Lärarna i studien är olika ur denna aspekt och det är skillnad på hur snabbt de förflyttar sig från gestalt till schema, till teorinivån och tillbaka till handlingen. Gemensamt för samtliga är att det behövs en del arbete genom handledning eller ett incitament i form av en kognitiv dissonans för att genom reflektionen kunna lösgöra scheman från gestalten. Den kognitiva dissonansen kan ha bestått i att läraren själv uppmärksammat något som inte fungerat som förväntat i undervisningen och i något fall har jag kunnat bistå med att tydliggöra en kognitiv dissonans efter en observation.

Vid flera tillfällen har det i handledningen även visat sig vara fruktsamt att tillföra teorier ”utifrån”, via en bok, en artikel eller genom något som jag sagt. Det verkar som att dessa utifrån kommande teorier kan fungera så att de underlättar övergången mellan de olika nivåerna. Inte för att det med

säkerhet går att säga att det är så, det kunde kanske gått att ta sig fram till samma resultat på andra sätt, men det finns åtminstone tecken som tyder på att det som flera forskare tagit upp, att reflektionen kring egna erfarenheter i sig själv kanske inte alltid är nog för att utveckla sina kunskaper om ett fenomen, kan ha visst fog för sig.

Det finns också exempel på hur de deltagande lärarna beskriver hur de ser fram emot det sista steget i modellen för lärande i tre nivåer, nivåreduceringen. Efter att reflektionen lyft tankarna till schema- och teorinivå och de nya sätten att handla prövats och visat sig fungera ska tankarna om handlingen återigen sjunka ner till lägre nivåer. Dock har handledningen inte pågått så länge att det har gått att belägga att nivåreduceringen verkligen skett.

Diskussion och slutsatser

Syftet med denna studie var att besvara följande frågor:

- Varför gör lärare som de gör i olika undervisningssituationer?
- Hur resonerar och tänker lärare kring sin egen undervisningspraktik under en period av förändring av undervisningen?

Svaren antas ge kunskaper om lärares kunskapsgrunder och deras lärande som kan utveckla organiseringen och planeringen av skolutveckling, systematiskt kvalitetsarbete och kompetensutveckling för lärare.

Kapitlet inleds med en diskussion om olika sätt att se på lärarkunskapen och om gestalternas roll i lärarens handlande. Sedan diskuteras frågan om lärares tänkande under en period av förändring i ljuset av modellen för lärande i tre nivåer (Korthagen & Lagerwerf, 1996; Korthagen & Kessels, 1999 & Korthagen, 2009, 2010, 2017a, 2017b). Därefter behandlas betydelsen av frågornas roll i reflektionen och olika aspekter av reflektion som framkommit i handledningssamtalen. Avslutningsvis kopplas resultaten till hur lärares kunskapsbildning i förhållande till modellen för lärande i tre nivåer och kunskapsformerna episteme, techne och fronesis kan beaktas vid planering av skolutvecklingsinsatser.

Varför gör lärare som de gör i olika undervisningssituationer?

Undervisning som teknisk rationalitet eller som konst

Två teoretiska perspektiv har under arbetet med studien tonat fram som tänkbara sätt att tolka de empiriska resultaten i förhållande till forskningsfrågan om bakgrunderna till lärares handlingar.

Det första perspektivet, att se läraren som en tekniskt rationell tillämpare av teorier, stöds inte av någon av de forskare vars arbete bildar bakgrund till studien. Det tekniskt rationella sättet att se på bakgrunderna till lärares agerande motsägs istället av flera forskare (Carr & Kemmis, 1986; Schön, 1991[1983]; Zeichner & Liston, 2014 & van Manen, 2016) och det finns heller inget i den empiri som samlats in i intervjuer eller under handledningen som stödjer en bild av att lärarna i varje situation, ur sitt minne, hämtar en teoretisk modell som förklarar situationen och pekar ut en entydig och tydlig riktning framåt. Därmed inte sagt att läraryrket skulle vara ett teorilöst och mekaniskt hantverk. Det är tvärtom en praktik som kräver yrkeskunskap och eftertänksamhet (van Manen, 2016). Teorier tycks spela roll för lärarna i deras yrkesutövning, men inte på det sätt som den tekniska rationaliteten förespeglar.

Det andra teoretiska perspektivet på vad som utgör bakgrunden till lärares agerande handlar om att lärarkunskapen mer kan liknas vid en konstform (Polanyi, 1962), eller som ett yrke som utförs på ett konstnärligt sätt (Schön, 1991[1983]) där den skicklige utförarens agerande innehåller de teorier som handlingen behöver och där kunskapen finns inbäddad i handlingen (Molander, 1993). När kunskaperna finns inbäddade i handlingen blir kunskapen och handlingen svåra att särskilja från varandra och denna typ av kunskap blir därmed också svår att formulera i ord. Som i uttrycket *we can know more than we can tell* (Polanyi, 2009).

Perspektivet att läraryrket mer är att likna vid en konstform och något som grundar sig i kunskap som inte ständigt uttrycks i ord utan istället visar sig genom handling är det som framkommer i resultaten i studien.

Att läraren är en konstnär och att undervisning är en konst kanske kan framstå som pretentiöst uttryckt. Men begreppen konst och konstformer (*ars* eller *artes*) måste inte bara syfta på de sköna konsterna utan kan även vara samlingsbegrepp för de vetenskaper som handlar om att *göra* saker. Begreppen härstammar förvisso från en tid för länge sedan, men skillnaden mellan de två perspektiven

på kunskapen som diskuteras här är också den en åtskillnad som har gamla anor. Skillnaden mellan *artes* och *scientiae*, mellan kunskaper om hur man *gör* något och att *veta* något. Eller mellan handlingens kunskapsformer *fronesis* och *techne* å ena sidan och *episteme*, vetenskapens kunskapsform framför andra, å den andra.

Undervisningens kunskap är tyst kunskap

Att inte i ord kunna beskriva allt man gör kanske till och med är ett önskvärt tillstånd. En kritik mot reflektionens roll i praktikerns handlande är att målet för den yrkesskicklige utövaren istället är att inte behöva tänka alls under utförandet av handlingar (Erlandson, 2006). Något måste dock rimligen skilja den skicklige utövaren från novisen och konstnären från amatören. Det hjälper inte mig, om jag ska göra något jag aldrig gjort förut, att bestämma mig för att inte tänka alls. Det vore tvärtom med största sannolikhet en ganska en förödande taktik, för att exempelvis lära sig att köra bil.

Flera av lärarna i studien berättar hur det fungerar för dem att undervisa utan att de medvetet reflekterar över varje handling. Det finns flera exempel där lärarna beskriver att vissa delar av deras undervisning inte för tillfället är föremål för medveten reflektion, men att undervisningen fungerar bra ändå. Vad är det som gör att de klarar av detta? Att lärare inte alltid medvetet tänker på varje sak de gör eller ständigt går runt och uttrycker sina handlingar i ord betyder inte att det inte finns någon kunskap inblandad. Ett sätt att beskriva detta är att kunskapen består av två olika delar där den ena är *fokal* medan den andra är *subsidiär* (Polanyi, 1962). Några delar av lärarens kunskaper är i fokus medan andra undandrar sig det aktiva medvetandet, men de finns där, på en subsidiär nivå, inne i handlingen (Molander, 1983). Kunskaperna kan också beskrivas som att de finns inne i kroppen, som en förkroppsligad kunskap (van Manen, 2016) eller att kunskapen på den subsidiära nivån är en *tyst kunskap* (Polanyi, 2009 & Schön, 1991[1983]).

Gestalterna styr lärarens handlande

För att belysa frågan om hur lärarkunskapen tar sig uttryck i tanke och handling har analysen av intervjuer och handledningssamtal gjorts genom att använda en modell för lärares lärande i tre nivåer: *Gestalt*, *schema* och *teori* (Korthagen & Lagerwerf, 1996; Korthagen & Kessels, 1999 & Korthagen, 2009, 2010, 2017a, 2017b).

Gestalten har i avsnittet om tidigare forskning beskrivits som lärarens sätt att omedelbart agera och reagera på olika situationer som uppstår i undervisningen. Detta sätt är inte medvetet genomtänkt utan styrs istället av de bilder, känslor, värderingar, behov m.m. som kommer till lärarens medvetande, mer eller mindre automatiskt i situationen. Dessa baseras i sin tur på tidigare erfarenheter av liknande situationer och formar ett omedvetet konglomerat av kognitiva, känslomässiga, motivationsstyrda och beteendeorienterade faktorer (Korthagen, 2017a). Gestalterna kan också beskrivas som det som gör att läraren vet vad som ska göras. Gestalten är en personlig reaktion, eller ett personligt svar, på en pedagogisk situation som kräver att läraren handlar (van Manen, 2016). Polanyi (2009) beskriver utveckling av gestalter som ett resultat av ett erfarenhetsbaserat sökande efter kunskap, vilket stämmer väl överens med beskrivningar av bildandet av gestalter hos lärarna som framträder i resultaten.

De utvecklingsområden som behandlats i studiens handledningssamtal har i förstone framstått som att de till del varit oreflekterade. Lärarna har gjort på ett visst sätt, för att det är så de brukat göra i liknande situationer. De problem eller svårigheter som bildat utgångspunkt för handledningen stämmer in på beskrivningen av handlingar som styrs av en gestalt och som mött en praktik där det uppstått ett behov av förändring av sättet att agera.

Lärarens kunskap är en personlig kunskap

Lärarkunskaper beskrivs i forskningen som att de är skapade i sociala sammanhang (Ottesen, 2007; Hoffman-Kipp, Artiles & López-Torres, 2003; Korthagen 2010a; Lindén, 2014 & Lauvås & Handal, 2015). I studiens resultat framkommer en bild av att lärarkunskaperna till största delen är personligt burna. De deltagande lärarna föreföll inte ha några problem med att ingå i ett sammanhang med fokus på individens egna tankar och handlingar. Alla fem lärarna kunde ganska snabbt identifiera delar i sin

undervisning som kunde behandlas i individuell handledning och som inte var direkt beroende av samarbete med deras kollegor och därmed av ett kollegialt socialt sammanhang, även om de kan påverkas av kollegor och direkt eller indirekt kan påverka kollegor och arbetslag.

Det finns sätt att se på kunskaper som är inbäddade i gestalter av olika slag som pekar på att den kunskap som ryms i gestalterna har en personlig prägel (Polanyi, 1962). Det är orimligt att tänka sig att två personer skulle bära på exakt samma inre bilder grundade i likadana erfarenheter. Upplevelser som senare ska bli delar av gestalter äger rum i ett socialt sammanhang, men även till stora delar inne i lärarens eget medvetande.

Varför gör lärare som de gör – slutsats

På den första forskningsfrågan, om varför lärare gör som de gör i olika undervisningssituationer, är det svar som framkommer i studien att lärarna ofta agerar direkt utifrån det som händer i klassrummet på sätt som de vanligtvis använder. Handlandet är grundat i en personlig och tyst kunskap som de inte kan beskriva med ord i alla dess delar, vid varje givet tillfälle. Det är istället en förkroppsligad och automatiskt använd kunskap och det är inte alltid den medvetna tanken som styr handlandet.

Hur resonerar och tänker lärare kring sin egen undervisningspraktik under en period av förändring av undervisningen?

Den andra forskningsfrågan handlar om hur lärare resonerar och tänker kring sin undervisningspraktik under en period av förändring av undervisningen. Det framkommer i resultaten att förändring av undervisningen är ett ständigt närvarande fokus hos lärarna. De verkar tänka mer på hur deras nuvarande sätt att undervisa fungerar och vad de ska göra annorlunda än över varför de gör som de gör idag.

Hur resonerar och tänker lärare kring sin egen undervisningspraktik under en period av förändring av undervisningen?

När lärarna börjar reflektera och genom reflektionen förflyttar sina kunskaper från *subsidiär* nivå till *fokal* nivå, där kunskapen är i direkt fokus för medvetandet (Polanyi, 1962), startar de samtidigt en förflyttning av kunskaperna från *gestaltnivå* till *schemanivå* i enlighet med modellen för lärande i tre nivåer (Korthagen & Lagerwerf, 1996; Korthagen & Kessels, 1999 & Korthagen, 2009, 2010, 2017a, 2017b).

För att tydligare förstå hur lärarna med reflektionens hjälp utvecklar sina tankar och handlingar kompletteras modellen för lärande i tre nivåer med modellen för ett reflekterat tänkande i fem steg som bidrar till att synliggöra de tankemönster som framträder (Dewey, 2005[1910]).

Från gestalt till schema och teori

När lärarna i studien konstaterat och identifierat ett problem eller en svårighet har deras handlande i situationen burit kännetecknen av en gestalt. Det har varit beskrivningar av ett helt eller delvis ofreflekterat handlande som i praktiken inte visat sig fungera som förväntat. Detta steg motsvarar den första punkten i modellen för ett reflekterat tänkande i fem steg (Dewey, 2005[1910]) som är att konstatera ett problem eller en svårighet.

När schemat börjat träda fram hos lärarna i studien har det syntts som en övergång mot att delarna istället för helheten blir objekten för tankarna och orden. Det tycks ske en desituering i övergången från *gestalt* till *schema* (Korthagen, 2010a). Gestalten är grundad i situerade och konkreta händelser medan schemat utgör ett mer distanserat sätt att betrakta gestalten. Det som framkommit i de handledningssamtal som genomförts i studien är att *schematiseringen* ganska tydligt påminner om beskrivningen av hur en praktiker möter ett nytt problem (Schön, 1991[1983]). Lärarna försöker hitta utmärkande detaljer i problemet som kan ge ledtrådar till dess lösning. Problemet är inte givet, utan

den problematiska situationen måste först konstrueras till ett problem för att kunna lösas (Schön, 1991[1983]). I modellen för ett reflekterat tänkande i fem steg (Dewey, 2005[1910]) motsvaras detta skede av punkt 2. Läraren skapar ett schema genom att lokalisera och definiera delarna i problemet vilket gör att läraren kan gå vidare till nästa steg som är att finna ut förslag på lösningar av problemet.

I resultaten framstår lärarna som pragmatiska problemlösare. De beskriver hur de vill gå till ny handling utifrån sin identifierade svårighet. Det kan vara värt att fundera över om detta beror på studiens design och syfte och/eller på de problem som självselektionsurvalet kan ge, men de fem lärarna i studien är problemlösare, det framstår tydligt.

Det som i resultaten svarar mot nivån *teori*, i modellen för lärande i tre nivåer, är lärarnas konstruktioner av nya lösningar. I detta steg beskriver lärarna de logiska sambanden mellan delarna (i schemat) på ett tydligt sätt. De vill göra på ett visst sätt ”för att” de ser logiska förklaringar till varför det skulle vara ett fungerande sätt att handla. Detta motsvarar, i modellen för ett reflekterat tänkande i fem steg, att lärarna tar fram förslag på lösningar och utvecklar resonemang som stödjer förslagen (Dewey, 2005[1910]). Lärarna bygger upp hypoteser som ska bli nya sätt att agera och utvecklar ett resonemang som ska skapa en sann och berättigad tro på att detta nya sätt fungerar. Här kommer en bit av kunskapsformen *episteme* in. Den har inte syns så tydligt i tidigare delar av handledningen. *Episteme* är en kunskap som underbyggs av goda skäl och genom dessa blir till en sann och berättigad tro (Gustavsson, 2000). Nedan ska detta diskuteras lite mer, hur Platons och Aristoteles olika kunskapsformer syns när lärarnas kunskaper betraktas med stöd av modellen för lärande i tre nivåer.

I förflyttningen mellan schema- och teorinivåerna syns även pendlingen mellan induktion och deduktion hos lärarna i studien. I modellen för ett reflekterande tänkande i fem steg beskrivs denna process som att läraren tar fram och testar förslag och hypoteser (Dewey, 2005[1910]). Två av lärarna lyckades vid första försöket ta sig hela vägen genom de olika stegen i modellen och kunde efter prövning av sina hypoteser bekräfta att det nya sättet att handla fungerade som avsett. De nya sätten att agera utvecklades, prövades och bekräftades. För en av de andra lärarna gick det tvärtom när hypotesen prövades. Det nya sätt att handla som Fredrik och jag tillsammans arbetat fram under handledningen fungerade inte som det var tänkt. Fredrik fick avbryta och återgå till sitt tidigare sätt att agera, till sin tidigare använda gestalt, under tiden som lektionen pågick, och hans utvärdering efter lektionen visade sedan att det ursprungliga problemet egentligen kvarstod.

Nivåreduceringen

Den sista byggstenen i modellen med tre nivåer för lärares lärande är skedet när de nya kunskaperna hos läraren sjunker ner till lägre nivåer (nivåreducering). Från teori till schema eller från schema till gestalt. Hos två av lärarna i studien, de två som direkt såg lyckade resultat av sina aktioner, framkom det i samtalen/intervjuerna hur de själva såg fram mot att nivåreduceringen skulle ske. De såg fram mot att de skulle kunna lära sig använda det nya agerandet utan att behöva tänka på det på ett medvetet plan (som den skicklige utövaren, som inte alls behöver tänka på vad hen gör). Nivåreduceringen kan förstås som en övergång från fokal nivå – när något är i fokus för medvetandet – till subsidiär nivå där det hamnar utanför synfältet för vårt medvetande (Polanyi, 1962, 2009). Lärarnas kunskaper har lösgjorts från sin tysta och subsidiära gestalt, bildat ett schema som utvecklats till en teori som har prövats i en verklig situation. När det nya sättet visat sig fungera och den ursprungliga gestalten omformats i mötet med en ny verklighet, motsvarande sista steget i modellen för ett reflekterat tänkande i fem steg (Dewey, 2005[1910]), blir lärarens kunskap redo för nivåreducering. Då kan den tillåtas sjunka ner och bli en ny men tyst del av den delvis omformade gestalten.

Frågans betydelse

Lärarnas reflektioner startar med frågor och förs framåt med hjälp av frågor. Det framgår av resultaten att lärarnas frågor om sitt eget agerande står i förgrunden under reflektionen och handledningen. Lärarnas reflektioner innehåller även serier av tankar som krokas i varandra på ett tydligt sätt (Dewey, (2005[1910])). Reflektionen får därigenom en hermeneutisk prägel (Gadamer, 2013, 2015).

Hermeneutikens cirkel och nivåbyten syns i lärarnas sökande efter förståelsen och de syns i pendlingen mellan gestalt och schema, mellan helhet och delar och därmed i möjligheten till att finna lösningar på problemet.

Fler aspekter på reflektionen

I resultaten framkommer andra intressanta aspekter rörande reflektionen. Det finns exempel där lärarna berättar om situationer där reflektionen verkar ske *i* handlingen. Reflektionen försiggår samtidigt som handlingen. Inte före eller efter, inte heller vid korta avbrott, utan samtidigt. Skulle detta kunna vara exempel på *reflektion-i-handling* (Schön, 1991[1983])? Eller är det fenomenet *apperception* som istället framträder (Bengtsson, 1995)? Eftersom apperceptionen, som bygger på att subjektet alltid finns med vid sidan om objektet under ett skeende, ger möjlighet för en lärare att snabbt byta perspektiv från att betrakta situationen till att istället se sitt eget agerande i situationen kanske det snarare är apperceptionen som syns, än reflektion-i-handling. Det går inte fullt ut reda ut den frågan här eftersom studien inte är upplagd för att besvara denna fråga. Jag lutar mig istället mot några av kritikerna mot teorin om reflektion-i-handling i denna del (van Manen, 2016 & Erlandson, 2005, 2006, 2007) och drar slutsatsen att det jag ser i resultaten är en majoritet av beskrivningar som bättre faller in under begreppet *reflektion-om-handling*. Sedan kan ju detta självklart ha att göra med studien, handledningen och aktionsforskningen som i grunden bygger på den typ av reflektion som är *om* handling.

I resultaten framkommer två ytterligare aspekter rörande vilken typ av reflektion som de deltagande lärarna ägnar sig åt som är extra intressanta. Det första är hur öppen och bred reflektionen är hos lärarna. Det är i princip en total avsaknad av stängd reflektion (Luttenberg & Berger, 2008) i resultaten. Det finns så gott som alltid en öppenhet för att svaren på frågorna står att finna i ett brett spektrum av tänkbara lösningar. Innan gestalten helt övergått till ett schema, när reflektionen fortfarande är något av ett sökande hos lärarna, är de möjliga sätten att förstå ett problem nästan obegränsade. Det är tydligt att det finns en livlig *fantasi* inblandad (Birmingham, 2004). Fantasien är en förutsättning för att kunna leta brett under sökandet efter förslag till lösningar. Teorin om att lärare kan ses som beslutsfattare stöds inte i resultaten. Istället är det ett brett sökande efter nya, för läraren oprövade, vägar att gå som framträder.

Den andra iakttagelsen är hur vanligt förekommande den etiska och moraliska reflektionen är (Luttenberg & Berger, 2008). Nedan diskuteras detta vidare, när modellen för lärande i tre nivåer används för att undersöka Platons och Aristoteles olika kunskapsformer i förhållande till studiens resultat. Den etiska och moraliska reflektionen återfinns inom kunskapsformen *fronesis*.

Resultaten i studien visar också att det krävs en del tankearbete för att ta sig igenom de olika stegen i modellen för ett reflekterat tänkande i fem steg (Dewey, 2005[1910]). Under de inledande reflektionerna i handledningen krävs en del tid för att identifiera svårigheten på ett sådant sätt att den blir möjlig att använda i de vidare stegen i modellen. Ibland är svårigheten ganska djupt inbäddad i den tysta kunskapen – i *gestalten*. Det gestalt drivna agerandet är inte vid varje tillfälle medvetet genomtänkt i förväg vilket gör att det krävs en del arbete för att det ska kunna bli genomtänkt i efterhand.

Det tankearbete som krävs för att förstå en gestalt kan vara en av utmaningarna när reflektion om praktiken ska bilda utgångspunkt för skolutveckling eller kvalitetsarbete, såväl om det sker enskilt eller om det görs i grupp. Det tar tid och kraft att identifiera varför alla gör som de gör i en viss situation. Att skapa en gemensam förståelse blir en viktig del i utvecklingsarbete när läraryrkets ses ur perspektivet att det mer är att likna vid en konstform som grundar sig i en kunskap som är tyst och som ett yrke där kunskapen finns *i* handlingen. För att förstå varför en lärare gör som en lärare gör i olika undervisningssituationer, måste kunskapen först frigöras från sin gestalt genom schematisering. I Helenas exempel såg vi hur hon var osäker på om det i arbetslaget fanns konsensus kring vad elevinflytande är och detta var ändå något som arbetslaget själva pekat ut som ett gemensamt utvecklingsområde. Tolkningen av detta är att lärarna i arbetslaget inte tillsammans hade schematiserat

eller teoretiserat sina gestalter om elevinflytande och att det därmed inte fanns någon synlig eller tydligt uttryckt beskrivning av fenomenet att vara överens om. I och med detta fanns det heller inget gemensamt agerande att förändra eller utveckla i arbetslaget.

Hur tänker lärare under förändring – slutsats

Svaret på den andra forskningsfrågan om hur lärare resonerar och tänker kring sin egen undervisningspraktik under en period av förändring av undervisningen är sammanfattningsvis följande. Med hjälp av reflektion lyfts erfarenheter och kunskaper upp från det tysta och subsidiära så att de blir synliga och kan betraktas i ett fokalt ljus. När detta görs framträder delarna ur helheten och problemet kan i och med detta betraktas på ett mer distanserat sätt. Processen att synliggöra den tysta kunskapen tycks kräva en del tankearbete av lärarna. Erfarenheterna och kunskaperna blir föremål för såväl bred som djup reflektion där frågandets praktik och lärarens fantasi står i centrum för förståelsen och när nya förslag på nytt agerande tas fram. Därefter prövas de nya handlingsalternativen och slutligen, om de klarar mötet med verkligheten, kan de tillåtas att sjunka ner och åter bli tysta. De blir en ny beståndsdel i en delvis förändrad gestalt.

Vetenskap (episteme) eller handlingens kunskap (techne och fronesis)?

Det övergripande syftet med denna studie är att bilda kunskaper som kan användas för att utveckla formerna för kvalitets- och utvecklingsarbete inom skolväsendet. En beståndsdel som kan vara viktig för detta är att förstå de olika kunskapsformernas koppling till lärarnas tankar i en process av förändring av undervisningen.

Episteme

En fråga som behöver beaktas ur aspekten om på vilket sätt kunskapsformen episteme är kopplad till lärarkunskapen är frågan om, när och hur teorier i form av forskning och vetenskap inom det utbildningsvetenskapliga fältet ska föras in, så att lärarna kan dra nytta av teorierna och att teorierna kan bidra till att utvecklingsarbetet når avsedda mål. Detta är förmodligen centralt för att kunna överbrygga det gap mellan teori och praktik som diskuterats vid flera tillfällen i avsnittet om tidigare forskning. Det är också viktigt ur aspekten att Skollagen (SFS 2010:800) stipulerar att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund.

Teorier spelar mindre roll för lärare än för andra professionella yrkesgrupper menar Carr och Kemmis (1986). Resultaten i studien pekar på att det skulle kunna vara så, om utgångspunkten för påståendet är att betrakta lärare som praktiska tillämpare av andras teorier. Sett ur det perspektivet finns det inget i studien som motsäger att teorier spelar ganska liten roll för lärare. Förvisso tar några av lärarna upp, som exempel på bakgrunder till varför de gör som de gör i en särskild situation, något som kan tolkas som att det finns teorier i bakgrunden. Men dessa är, utifrån vad som framkommer i resultaten, mer att betrakta som införlivade delar i gestalter. Tydligt uttalade beskrivningar av teoretiska bakgrunder som orsaksförklarar handlingar är inte särskilt vanliga i intervjuerna och handledningssamtalen. Teorierna synes istället vara införlivade som delar av en tyst kunskap, vilket gör att även teorierna är tysta. Kunskapen finns inte i kännedomen om teorin utan i teorins praktiska tillämpning. Precis som kunskapen måste förmås att lös göras från gestalten måste teorin synliggöras på samma sätt. Det är inte kunskap *om* läraryrket och undervisning som utgör lärares kunskapsgrund utan det är kunskaper *i* hur man undervisar.

Den epistemiska kunskapen spelar, utifrån vad som framkommit i studien, tydligast roll när läraren redan befinner sig på teorinivån. Det är när gestaltens inneboende delar synliggjorts (schemanivån) och sedan ordnats i ett logiskt sammanhang (teorinivån) som kunskapen *om* någonting har bäst förutsättningar att bidra till utveckling av lärarens kunskaper.

Ett sätt att arbeta med professionell utveckling av lärare är en modell där vetenskapliga teorier finns med som en beståndsdel tillsammans med reflektion över praktiken (Antoniou & Kyriakides, 2011). Det är delvis detta som också provats i denna studie, och resultaten visar att det synes ha fungerat.

Genom att tillföra ny teoretisk kunskap till reflektionen har nya vägar för reflektionen synliggjorts, där förslag på lösningar framträtt som inte tidigare uppfattats av läraren själv och där lärarens egen fantasi inte räckt till.

Om detta resultat tillåts bilda utgångspunkt för planering av professionell utveckling av lärare innebär det att det är viktigt att säkerställa att de lärare som exponeras för teorier om undervisning i syfte att bidra till utveckling och förändring själva befinner sig på teorinivån, eller är på väg dit inom det utvecklingsområde som teorin berör. En utifrån kommande teori som möter en sedan länge automatiserad gestalt riskerar att bara ”studsas” mot gestalten, och förmår därmed inte att bidra till någon egentlig förändring. Detta är en beskrivning som framkommer när lärarna i studien beskriver episoder från sina lärarutbildningar. Teorier som lärts ut har inte tagits emot fullt ut av lärarna.

Ett annat alternativ för att använda teoretisk kunskap i utbildning av lärare kan vara att använda en teoretisk utgångspunkt som förmår att skapa en kognitiv dissonans som utmanar läraren att gå in i en reflekterande undersökningsprocess av befintliga gestalter. Även detta scenario förekommer i intervjuerna i beskrivningar av lärarutbildningarna, men också i något fall inom ramen för professionell utveckling på arbetsplatsen. Om detta stämmer bör det säkerställas att teorin utmanat gestalten så att reflektionen startat innan något lärande med säkerhet kan förväntas äga rum.

En föreläsning om något som de lärare som lyssnar inte redan börjat reflektera kring eller som inte förmår skapa nödvändig kognitiv dissonans hos åhörarna kan nog inte skapa mer än en marginell förändring i det framtida agerandet hos det stora flertalet av dem som lyssnar. En situation som jag tror många kan känna igen sig i, av egen erfarenhet.

Ett sätt att organisera lärarutbildning så att den tar hänsyn till utmaningen att förena teori och praktik är att bygga upp utbildningen kring modellen för lärande i tre nivåer (Korthagen, 2017a). Hos studenter på en lärarutbildning med modellen för lärande i tre nivåer som grund kan teorin och praktiken bli integrerade med varandra i lärarstudenternas tankar och handlingar (Korthagen, 2017a). Även aktionsforskningen utformas ofta på liknande sätt, i syfte att förena praktik och teori. Det bedöms därför som rimligt att rekommendera att använda aktionsforskning eller liknande ansatser vid skolutvecklingsinsatser i syfte att stärka kopplingen mellan praktik och teori.

Techne och fronesis

Vilken kunskapsform är det som framförallt guidar lärarna i deras agerande? Teorierna om den tysta kunskapen säger att kunskapen finns inbäddad i handlingen och handlingens kunskapsformer är *techne* och *fronesis*. Att kunna möta sina elever med handlingar som är rätt just för dem, att göra kloka saker, det är något som lärarna i studien ständigt funderar över vilket har synts i resultaten. Resultaten visar att lärarna, när de reflekterar över sina handlingar, låter målet om att agera för elevernas bästa styra framtida agerande. Det är därför rimligt att anta att skolutvecklingsarbete har bättre förutsättningar att lyckas när det tar sin utgångspunkt i förändringar som grundar sig i behov av att göra det bättre för eleverna, behov som i sin tur bör ha identifierats av lärarna själva, i deras egen praktik.

Kunskapsformen *fronesis* är viktig för lärare när de reflekterar över sin undervisning och sina elever.

Förhållandet mellan teori och praktik i utveckling av lärarkunskaper – slutsats

De teorier som spelar roll för lärarna befinner sig *inte* i ett synligt förhållande av orsakssamband till handlingarna, som *tankens primat* (Carlgren, 2015) eller som ett *spöke i maskinen* (Ryle, 2000) där tanken (teorin) föregår handlingen. Handlingarna *innehåller* istället teorierna. Att koppla teori och praktik görs därför lämpligast genom att lärares tysta kunskap först, med reflektionens hjälp, synliggörs och att dess inneboende teorier därigenom görs åtkomliga för betraktelse, undersökande tankar och för påverkan från nya teorier ”utifrån”. För att på djupet kunna förändra en lärares sätt att handla behöver det först tydliggöras varför läraren gör som läraren gör idag.

Begränsningar och fortsatt forskning

En del begränsningar i studiens resultat har diskuterats tidigare i uppsatsen. Bland annat är det inte möjligt att med säkerhet säga att resultaten kan anses vara generaliserbara till att gälla lärare i allmänhet vilket inte alltid heller är syftet med aktionsforskning. Istället är målet att lära sig mer om den egna praktiken och besvara de frågor som ställts i praktiken, i syfte att kunna genomföra förändringar i den kontext där frågorna uppstått från början (Rönnerman, 2012). I denna studie är det min praktik som ansvarig för att samordna och utveckla det systematiska kvalitetsarbetet som varit den kontext där de övergripande frågorna uppstått.

En rimlig fortsättning på studien och på utvecklingsarbetet vore därför att med utgångspunkt i studiens resultat och slutsatser planera för nya aktioner. Ett sätt att gå vidare vore att iscensätta ett utvecklingsarbete i begränsad skala, kanske i ett arbetslag eller på en mindre skolenhet, som bygger på modellen för lärande i tre nivåer och där handledningen och reflektionen syftar till att leda de deltagande lärarna genom modellens nivåer. Frågeställningen skulle kunna vara om denna modell för ett utvecklingsarbete skulle ge resultat i ett förändrat handlande hos de medverkande lärarna som lever kvar även en tid efter att utvecklingsarbetet avslutats. Detta skulle i så fall kunna innebära att lärarnas gestalter förmåtts omformas och att en nivåreducering ägt rum.

Ytterligare ett steg skulle kunna vara att även genomföra en kvantitativ studie där en jämförelse av resultat i form av elevernas kunskapsutveckling görs genom mätningar före och efter genomfört utvecklingsarbete.

Referenslista

- Antoniou, P., & Kyriakides, L. (2011). The impact of a dynamic approach to professional development on teacher instruction and student learning: results from an experimental study. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 291-311. doi:10.1080/09243453.2011.577078
- Bengtsson, J. (1995). What is reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. *Teachers and Teaching*, 1(1), 23-32. doi:10.180/1354060950010103
- Birmingham, C. (2004). Phronesis: A model for pedagogical reflection. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 313-324. doi:10.1177/0022487104266725
- Birnik, H. (2010). *Handledande samtal*. Lund: Studentlitteratur.
- Björndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat: Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Boody, R. M. (2008). Teacher reflection as teacher change, and teacher change as moral response. *Education*, 128(3) 498-506.
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Carr, W. (2005). The Role of Theory in the Professional Development of an Educational Theorist. *Pedagogy, Culture and Society*, 13(3), 333-345.
- Carr, W. (2007). Educational research as a practical science. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(3), 271-286. doi: 10.1080/17437270701614774
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Routledge Falmer.
- Dewey, J. (2005[1910]). *How We Think*. New York: Barnes & Noble.
- Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is Qualitative Interviewing?* London: Bloomsbury Publishing.
- Erlandson, P. (2005). *Reflektionens gränser: en granskning av Schöns reflection-in-action*. (Licentiatuppsats, IPD GU 2005). Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/34038/1/gupea_2077_34038_1.pdf
- Erlandson, P. (2006). Giving up the ghost: the control-matrix and reflection-in-action. *Reflective Practice*, 7(1), 115-124. doi:10.1080/14623940500489781
- Erlandson, P. (2007). *Docile Bodies and Imaginary Minds: on Schön's Reflection-in-Action*. (Doktorsavhandling, Göteborg studies in educational sciences 257). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/8474?locale=sv>
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (4. uppl.). Stockholm: Norstedts Juridik.
- Franke, A. (2011). *Praktikhandledning – att låta lära och att lära ut*. (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Gadamer, H-G. (2013). *Truth and method*. (First paperback edition). London: Bloomsbury Academic.
- Gadamer, H-G. (2015). *Sanning och metod: i urval*. (2. uppl.). Göteborg: Daidalos.

- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samhällsvetenskapens förutsättningar*. (2. uppl.). Göteborg: Daidalos.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Fritzes.
- Hansson, A. (2003). *Praktiskt taget: Aktionsforskning som teori och praktik – i spåren efter LOM*. (Doktorsavhandling, Doctoral Theses from University of Gothenburg). Göteborg: Sociologiska institutionen.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hennissen, O., Beckers, H., & Moerkerke, G. (2017). Linking practice to theory in teacher education: A growth in cognitive structures. *Teaching and Teacher Education*, 63, 314-325. doi:10.1016/j.tate.2017.01.008
- Hoffman-Kipp, P., Artiles, A. J., & López-Torres, L. (2003). Beyond Reflection: Teacher Learning as Praxis. *Theory Into Practice*, 42(3), 248-254. doi:10.1207/s15430421tip4203_12
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: forskning om skolförbättring och måiluppfyllelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Illeris, K. (2015). *Lärande*. (3., [uppdaterade] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (1996). Refraining the Relationship Between Teacher Thinking and Teacher Behaviour: levels in learning about teaching. *Teachers and Teaching*, 2(2), 161-190. doi:10.1080/1354060960020202
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71. doi:10.1080/1354060042000337093
- Korthagen, F. A. J. (2010a). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 98-106. doi:10.1016/j.tate.2009-05.001
- Korthagen, F. A. J. (2010b). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423. doi: 10.1080/02607476.2010.513854
- Korthagen, F. A. J. (2017a). A foundation for Effective Teacher Education: Teacher Education Pedagogy Based on Situated Learning. In D.J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education*, 528-544. Los Angeles: Sage.
- Korthagen, F. (2017b). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. doi:10.1080/13540602.2016.1211523
- Kroksmark, T., & Åberg, K. (2007). Förord. I Kroksmark, T., & Åberg, K. (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 11-18). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3., rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

- Lauvås, P., & Handal, G. (2015). *Handledning och praktisk yrkesteori*. (3., uppdaterade uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Leiviskä, A. (2015). The relevance of Hans-Georg Gadamer's concept of tradition to the philosophy of education. *Educational Theory*, 65(5), 581-600.
- Liedman, S-E. (1997). *I skuggan av framtiden: modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonnier Alba.
- Lindén, J. (2014). *Praktikhandledning och professionell utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education* 53(1), 33-43.
- Luttenberg, J., & Bergen, T. (2008). Teacher reflection: the development of a typology. *Teachers and Teaching*, 14(5-6), 543-566. doi:10.1080/13540600802583713
- Lärarnas yrkesetiska råd. *Lärares yrkesetiska principer*. Hämtad 2018-02-04 från: <https://www.lr.se/utvecklasyrket/yrkesetik/lararesyrkesetiskaprinciper.4.3cb716391262c05111b8000100.html>
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Myndigheten för skolutveckling. (2007). *Mer än matematik - om språkliga dimensioner i matematikuppgifter*. Stockholm: Liber.
- Nylund, M., Sandback, C., Wilhelmsson, B., & Rönnerman, K. (2010). *Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31-46. doi:10.1080/14623940601138899
- Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. (2nd ed.). London: Routledge.
- Polanyi, M. (2009). *The Tacit Dimension*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ryle, G. (2000). *The Concept of Mind*. London: Penguin Books.
- Rönnerman, K. (2007). Handledning i ljuset av aktionsforskning. I Kroksmark, T., & Åberg, K. (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 99-118). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2012). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.). *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (s. 21-40). (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Šarić, M., & Šteh, B. (2017). Critical Reflection in the Professional Development of Teachers: Challenges and Possibilities. *C E P S Journal*, 7(3), 67-85.
- Scherp, H-Å. (2014). Det goda lärandet. I M. Ekholm., & H-Å Scherp (Red.). *Det goda lärandets grunder* (s. 87-101). Malmö: Gleerups.
- Schön, D. (1991[1983]). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Farnham: Ashgate.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2012). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer: Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet*. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket. (2015). *Uppdrag att stödja grundskolor i utanförskapsområden Redovisning av regeringsuppdrag*. Stockholm: Skolverket.
- Universitets- och högskolerådet. (u.å.). *Svensk-engelsk ordbok för den högre utbildningen*. Hämtad 2018-04-26, från <https://www.uhr.se/publikationer/svensk-engelsk-ordbok/allwords/>
- van Manen, M. (2016). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. London: Routledge.
- Vetenskapsrådet (u.å.). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad: 2018-02-04 från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Westrick, J. M., & Morris, G. A. (2016). Teacher education pedagogy: disrupting the apprenticeship of observation. *Teaching Education*, 27(2), 156-172. doi:10.1080/10476210.2015.1059413
- Zeichner, K. M., & Liston, D.P. (2014). *Reflective Teaching: An Introduction*. (2nd ed.). London: Routledge.
- Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning: Skolledares perspektiv på grupphandledning*. (Doktorsavhandling). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:290823/FULLTEXT01.pdf>

Bilaga 1 – Inbjudan till deltagande

Hej!

Nästa läsår är sista året på mina Masterstudier i pedagogik ([Nordiskt Masterprogram i Pedagogik med inriktning mot aktionsforskning](#) på Göteborgs Universitet). Detta innebär att jag ska skriva en uppsats under det kommande året.

Jag söker nu deltagare till den studie som ska utgöra innehållet i min uppsats. Studien ska handla om bakgrunder till varför du som lärare utformar din undervisning som du gör och hur du tänker och resonerar under en period av utveckling eller förändringar av undervisningen, inom ramen för det systematiska kvalitetsarbetet. Min avgränsning är att du ska vara legitimerad lärare och i första hand undervisa i grundskolan.

Studien kommer att genomföras i form av en eller två inledande intervjuer och sedan av tre individuella handledningstillfällen där vi tillsammans arbetar med att synliggöra bakgrunderna till din undervisningspraktik och hur du tänker kring din undervisning under en period av utveckling eller förändring.

Jag planerar att inleda studien i september och att vara klar med intervjuer och handledning i februari 2018. Målet är, förutom att samtalen ska bilda underlag för min studie och uppsats, att de som deltar ska få möjligheter att lära sig mer om sin egen undervisning.

Om du är intresserad av att vara med; kontakta mig via mejl (christian.jerhov@lerum.se). Beskriv kort vem du är, var du arbetar och vilka ämnen och årskurser som du undervisar i. Om det blir fler som anmäler intresse än jag planerat kommer jag att göra ett urval.

Med vänlig hälsning

Christian Jerhov

Bilaga 2 – Förnyad förfrågan

Hej NN!

Hoppas att sommaren varit bra. Jag vill kolla med dig att ditt intresse att delta i min studie kvarstår. Vore bra om du kunde bekräfta det med ett mejl.

Jag kommer att gå ut med en ny förfrågan under den här veckan. Jag behöver några fler namn för att kunna komma igång med mitt urval och min studie. Så om du ser det mejlet i flödet så kan du ju bara lämna det därhän.

Med vänlig hälsning
Christian

Bilaga 3 – Inbjudan till första intervju

Hej NN!

Jag tackar än en gång för att du anmält dig som deltagare till den studie som jag ska genomföra inom ramen för min masteruppsats i pedagogik.

Jag vill nu träffa dig för en första intervju. Den kommer att handla lite om din lärarbakgrund, om din enhets systematiska kvalitetsarbete och dina egna tankar kring utveckling av din undervisning under det här läsåret. Jag kommer också att informera mer om hur min studie är planerad och hur vi tillsammans ska arbeta vidare. Du behöver inte förbereda dig på något särskilt sätt.

Jag kan följande tider under de två kommande veckorna. Räkna med att intervjun tar max 1 h. Återkom med förslag på tider som passar dig bra, och om du kan tänka dig att komma till mig på Sektor lärande eller om jag ska komma till dig, ange i så fall var du vill att vi träffas.

- | | |
|-------|---|
| V. 37 | Tisdag och onsdag efter kl. 16.00
Torsdag efter kl. 15.00
Fredag hela eftermiddagen |
| V. 38 | Tisdag efter kl. 15.00
Onsdag hela dagen (utom mellan 15 och 16)
Fredag hela dagen |

Med vänlig hälsning
Christian

Bilaga 4 – Intervjuguide intervju 1

Beskriv studien

Syftet med min studie är att undersöka hur kvalitetsarbete/utvecklingsarbete i skolan kan utvecklas genom att jag lär mig mer om bakgrunden till lärares handlingar och om deras tankar under ett förändringsarbete.

Jag väljer att göra detta genom ett utvecklingsprojekt grundat i individuell handledning. Handledningssamtalen kommer att spelas in och transkriberas. Dessa transkriberingar utgör den data som ska analyseras i syfte att besvara forskningsfrågorna:

- Varför gör lärare som de gör?
- Hur resonerar och tänker lärare kring sin egen undervisningspraktik under en period av förändring?

Två intervjuer:

Idag – lite bakgrundsfrågor och en första diskussion om vilket utveckling du vill bedriva under året.

Intervju 2 – Om bakgrunden till din professionella praktik ”Varför gör du som du gör” – när du undervisar. (Genomförs så snart som möjligt, vi bestämmer tid i slutet av intervjun)

Handledning 3 (ev. 4 tillfällen) då vi tillsammans samtalar kring dina tankar om ditt utvecklingsarbete. Under oktober – februari, ca.

Berätta om mig själv

Bakgrund, nuvarande arbetsuppgifter, om NoMiA

Teoretisk förankring

Den teoretiska bakgrunden till studien finns i det som kallas *praktisk filosofi*. Sedan är det inte säkert att analysen i studien kommer att grunda sig i detta, det kan visa sig att andra teorier är mer användbara.

Undervisningens praktik bygger *inte* på ”tankens primat” (Ingrid Carlgren, 2015, s. 60) där tanken förväntas föregå handlingen och där teorin kommer före praktiken. Undervisningen är istället en praktik där tanken finns inbäddad i handlingen (Carlgren, 2015).

Kunskap kan sägas börja i erfarenheten (Gustavsson, 2002, s. 78) och undervisningen är en form av praktisk kunskap som utvecklats genom just erfarenhet, som ett hantverk där utövaren utvecklat en rad olika handlingsberedskaper som i sig själva innehåller all den teori och beprövad erfarenhet de behöver.

Ovanstående ger oss att en förändrad praktik inte med naturlighet bäst föregås av en förändrad teori. Tanken föregår inte handlingen utan handlingens teori ligger inbäddad i dess praktik (Carlgren, 2015). De frågor som lärarna ställer om sin undervisning besvaras därför bättre av dem själva.

Gustavsson (2002) skriver att problem som uppstår i praktiska yrken först måste identifieras för att därefter formuleras (s. 87). Lärarna ska därför vara med och ställa frågorna såväl som att besvara dem. Både frågorna och svaren kring undervisningen är kontextbundna och situerade (s. 84) vilket gör att liknande frågor som uppstått i olika praktiker kan ge olika svar.

Ansatsen är *aktionsforskning*.

Aktionsforskningen bygger på en spiral med de olika stegen ”planera – agera – observera – reflektera” (Rönnerman 2012, s. 22). Somekh (2006) beskriver aktionsforskningen som att den startar i en idé om

förändring, den förhåller sig utforskande till befintlig kunskap, framkallar lärande hos deltagarna och förändring i praktiken, vilket också liknar kvalitetsarbetets praktik.

Det förändringsarbete som du kommer att göra blir sålunda i form av *aktionsforskning* eller liknande.

Resultatet av aktionsforskningen är det *man lär sig under tiden* man genomför sin studie. Du lär dig om din undervisning och jag lär mig om hur du tänker och resonerar när du jobbar med att förändra din undervisning.

Mitt mål: Att utveckla kunskaperna om kvalitetsarbete på individnivå och samtidigt utröna hur lärares kunskapsbildning inom egen praktik fungerar. Bidra med ny eller utvecklad kunskap om hur systematiskt kvalitetsarbete och skolutvecklingsinsatser kan organiseras och genomföras på ett mer ändamålsenligt sätt.

Aktionsforskningen är också kollaborativ, så det är du och jag tillsammans som skapar såväl dina förändringar som underlaget till min uppsats.

Intervjupersonens bakgrund

Nuvarande tjänst (ämne bl a):

Arbetslag:

Ingår i andra grupperingar på skolan:

Tidigare anställningar som lärare:

Utbildning (till lärare):

Samtyckesblanketten

Gå igenom, skriv under.

Fråga om det är ok att spela in.

Intervju (spela in):

Frågor:

- Vad vet du om din enhets SKA?
- Inom vilka områden har ni på er enhet arbetat med utveckling, utifrån ert SKA, de senaste åren?
- Vad har du själv arbetat med att utveckla, i förhållande till enhetens utvecklings-områden?
- Har du arbetat med några helt egna utvecklingsområden rörande din undervisning de senaste åren?
 - Vad och hur, i så fall?
 - Hur har det gått?
- Har du bestämt något eller några områden som du vill arbeta med att utveckla under detta läsåret, eller har ni något gemensamt på enheten eller i arbetslaget som du ska arbeta utifrån?
- Välj ut ett som vi kan arbeta med i handledning framåt, du och jag.

Stäng av inspelningen.

Berätta mer om handledningen

Handledningen består sedan av ”Yrkesinriktad handledning” som en del av en ”praktisk yrkesutövning” (Handal & Lauvås, 2015, s. 48). Denna syftar till att ”stärka relationen mellan tanke

och handling” (ibid.) och utveckla den ”praktiska yrkesteorin” (s. 49). Den utgår från personligt buren och individuellt utformad praktisk kunskap hos lärare.

Den utgår alltså från samma tankar kring den praktiska filosofin som det jag tidigare berättade om vad Carlgren och Gustavsson skrivit om.

Vi kommer också, om vi kan hitta lämplig litteratur, att komplettera våra handledningssamtal med att vi läser något om ”utmärkt undervisning” som har koppling till ditt utvecklingsområde. Jag har läst en forskningsstudie som visar att detta är ett viktigt tillskott till en reflexiv handledning för att få nya infallsvinklar i tankarna och samtalen.

Vi återkommer mer till detta när handledningstillfällena startar.

Bilaga 5 – Samtycke till deltagande

Inom ramen för mina studier på ”Nordiskt Masterprogram i pedagogik med inriktning aktionsforskning” läser jag under läsåret 2017/2018 kursen ”PDA 162 – Examensarbete i pedagogik, 30,0 högskolepoäng”. Inom denna kurs genomför jag en studie, som sedan kommer att utmynna i en uppsats, där du anmält dig som deltagare.

Jag ber nu om ditt samtycke för att använda dina svar från intervjuer och handledningstillfällen i detta arbete.

Alla uppgifter jag samlar in kommer att användas helt anonymt och dina svar kommer inte att publiceras eller användas på ett sätt så att de är möjliga att koppla till dig som person. Jag kommer inte att skriva ut ditt namn i klartext någonstans utan använda olika koder för de olika deltagarna. Inspelningar kommer att raderas när kursen är klar.

Inspelningarna kommer under tiden undersökningen pågår att sparas i en inspelningsutrustning som är försedd med inloggning, så att ingen kan lyssna på dessa, även om jag skulle förlora utrustningen. Transkriberingarna kommer att sparas digitalt och detta görs ”bakom” Lerums kommuns IT-säkerhetssystem. Ingen obehörig kan alltså komma åt dessa utan att ha tillgång till mina inloggningsuppgifter. Målet är att så lite som möjligt ska skrivas ut på papper. Om så görs kommer jag att förvara dessa på bästa möjliga betryggande sätt och de kommer att förstöras så snart de inte längre behövs.

Du kommer också att få möjlighet att läsa transkriberingarna av intervjuerna och handledningstillfällen för att säkerställa att jag uppfattat det du sagt korrekt, och även bestämma om det är något som du inte vill att jag ska ha med alls. I så fall raderar vi den delen från transkriberingen.

Jag kommer inte på något sätt att diskutera din medverkan eller det du säger i handledningen eller intervjuerna med någon annan inom Lerums kommun, så att det skulle kunna koppla ihop information i undersökningen med dig som person. Däremot kommer det slutliga resultatet av undersökningen, de slutliga transkriberingarna och uppsatsen att finnas tillgänglig för allmänheten.

Du kan när som helst be att få avbryta din medverkan i undersökningen och då kommer inget av det material som du varit med och producerat att användas under kursen, utan såväl inspelningar som transkriberingar kommer att raderas.

Vi kommer också att tillsammans, inför handledningen och ditt förändringsarbete, att diskutera etiska frågor för dig, i förhållande till dina elever.

Om du har några funderingar kring dessa frågor är du välkommen att när som helst under undersökningen ta upp dessa.

Underskrift – Christian Jerhov

Datum

Underskrift – deltagare

Datum

Namnförtydligande

Bilaga 6 – Intervjuguide intervju 2

Gå igenom utskriften från förra intervjun

STARTA INSPELNINGEN!

Temat:

- 1) Vilka är de viktigaste bakgrundsfaktorerna (enligt modellen ovan) till de beslut läraren fattar kontinuerligt i undervisningen?
- 2) Hur/när har läraren tillägnat sig de yrkeskunskaper som gör att hen fattar de beslut som hen gör?
- 3) Varför gör du som du gör? Återkoppling intervju 1.

Inledning:

Inledning	Inledande frågor		
	Återkoppla till bakgrunden, från intervju 1	(utbildning, erfarenhet etc.)	
Tema	Tematiska frågor	Uppföljningsfrågor	Direkta frågor
<u>Bakgrundsfaktorerna</u>	Tänker du någon gång på varför du undervisar på det sätt som du gör?		
	Tänker du någon gång på alla olika beslut du fattar när du planerar och genomför undervisningen?	<p>Kan du ge några exempel på situationer där du väljer mellan flera olika handlingsalternativ?</p> <p>Vad är det som gör att du gör de val du gör i de här situationerna?</p> <p>Vad är det som påverkar dig i ditt beslutsfattande, kan du ge några exempel?</p>	<p>Vilken roll spelar följande i dina beslut?</p> <p><i>Styrdokumentet (läroplan och skollag m.m.), forskning och vetenskap, traditionen, kommunen, rektorn, dina kollegor, dina praktiska förutsättningar, vilka elever du har..?</i></p>

<u>Lärares lärande</u>	Varför valde du att bli lärare?	Såg du då en bild framför dig, hur det skulle vara att vara lärare? Kan du beskriva den bilden?	
	Hur stämde den bild av <i>lärarens arbete</i> som du fick på <i>lärarutbildningen</i> in på den bild du hade innan du började där?	Om inte, vad var det som var annorlunda? Fick du ändra <i>din bild av lärarens arbete</i> på ett genomgripande sätt, någon gång under utbildningen? Om ja: Berätta mer om vad det var och varför?	
	Hur stämde <i>innehållet</i> i lärarutbildningen med det du förväntat dig innan du började?	Om inte, vad var det som var annorlunda? Fick du ändra <i>din bild av vad man måste kunna som lärare</i> på ett genomgripande sätt, någon gång under utbildningen? Om ja: Berätta mer om vad det var och varför?	
	Hur stämde det du upplevde när du sedan <i>började jobba som lärare</i> med den bild av läraryrket som du fått under din lärarutbildning?	Var det något som var annorlunda? Gjorde du som du lärt dig på lärarutbildningen? <i>Lärde du dig nya saker</i> när du började arbeta som lärare, som du inte lärt dig på lärarutbildningen? I så fall – ge exempel på vad det var och vad det berodde på! Har du fått ändra din bild av vad man måste kunna som lärare på ett mer genomgripande	

		sätt, någon gång under din yrkesutövning? Om ja: Berätta mer om vad det var och vad det berodde på?	
	Har du <i>ändrat din undervisning</i> på ett mer genomgripande sätt någon gång, under dina år som lärare?	Vad, i så fall? <i>Vad</i> var det då som gjorde att du ändrade ditt sätt att undervisa? Har du någon gång upplevt något som gjort att du funderat över dig själv som lärare – om du kanske borde ”bli en helt annan typ av lärare”?	
	Om du tänker tillbaka på den bilden du hade när du bestämde dig för att bli lärare och jämför med hur ditt jobb ser ut idag – vad ser du då?		
Individuell del	Från intervju 1.		
<u>Varför gör du som du gör?</u>	Du sade: <i>Lorem ipsum dolor sit amet</i>	Kan du beskriva <i>varför</i> du gör/tänker så. Vilka är bakgrunden till det ställningstagandet	
	Har du funderat mer på ditt eget utvecklingsområde? Vi pratade om: <i>Lorem ipsum dolor sit amet</i>		

STÄNG AV INSPELNINGEN!

BESTÄM TID FÖR FÖRSTA HANDLEDNINGSTILLFÄLLET