



Malmö högskola

Lärarytbildningen

Skolutveckling och ledarskap

Självständigt arbete II

15 hp

Pedagogers lärsituationer i vardagen utifrån ett skolledarperspektiv

Eva-Britt Elfman

Teachers' learning situations in everyday life from a school management perspective

Magisterkurs i Utbildningsvetenskap inom området
skolutveckling, profession och ledarskap, 60 hp

Examinator: Haukur
Viggósson

Handledare: Anna

Henningsson –Yousif

Datum: 2011-08-29

Sammanfattning: Syftet med studien är att *belysa pedagogers lärsituationer i vardagen utifrån ett skolledarperspektiv*. Studien utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv. Metoden utgår från en kvalitativ forskningsmetod med semistrukturerade intervjuer av fyra rektorer inom skilda verksamhetsområden. Resultatet visar att rektorerna *olika sätt* beskriver sin roll gällande pedagogers lärande i vardagen. Rektorn inom förskolan är den enda ledare som beskriver sitt agerande, utifrån alla kategorier som utkristalliserat sig vid resultatgenomgången, nämligen beskrivning av; *strategier och strukturer för att åstadkomma en tillåtande kultur, reflektionstid samt feedbacksystem*. Övriga tre rektorer ger en beskrivning som uppfyller en eller flera kategorier gällande deras agerande för att lyfta fram pedagogers lärande i vardagen.

Nyckelord: kompetens, kompetensutveckling, lärande, informellt lärande, lärande i vardagen, erfarenhetsbaserat lärande, rektor, lärares lärande, lärande i arbetslivet, vuxnas lärande.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
2. Syfte och forskningsfrågor	7
3. Tidigare forskning inom området	8
3.1 Kommunikation och lärande.....	8
3.2 Reflektion och lärande	9
4. Teori och centrala begrepp	11
4.1 Sociokulturellt perspektiv	11
4.2 Erfarenhetsbaserat lärande	12
4.3 Lärande och arbete.....	14
4.4 Mellan rutin och reflektion	15
4.5 Graden av reflektionsnivå.....	17
4.6 Faktorer som ökar möjligheten för lärande i vardagen.....	18
4.7 Lärande i arbetslivet utifrån ett kritiskt perspektiv.....	19
5. Metod	21
5.1 Val av forskningsstrategi och undersökningsdesign.....	21
5.2 Urval	22
5.3 Presentation av undersökningsgruppen	23
5.4 Genomförande av intervju	24
5.5 Studiens tillförlitlighet	25
5.6 Etiska aspekter	26
5.7 Kategorisering och bearbetning av resultat	26
5.8 Reflektion kring metod och genomförande	27
6. Resultat och analys	30
6.1 Hur beskriver några rektorer sitt agerande gällande pedagogers lärande i vardagen?	30
6.2 När agerar rektorer för att skapa goda lärsituationer?	38
6.3 Vilket lärande avser rektorerna skapa i dessa lärsituationer?	40

6.4 Vilka förutsättningar respektive hinder ser rektorerna för att skapa utvecklande lärsituationer i vardagen?	42
7. Sammanfattande analys och diskussion	44
8. Vidare forskning	46
Referenslista	47

1. Inledning

Lärande i vardagen är ett centralt begrepp för alla yrkeskategorier.¹ I dag talas det mycket om livslångt lärande och lärande i vardagen. Omvärlden rör sig i allt snabbare takt med ständigt skiftande förutsättningar. Detta leder till att organisationer och medarbetare i allt högre grad måste anpassa sig till nya förutsättningar. Medarbetare och deras organisation förväntas att *lära om* och *lära nytt* i större omfattning än tidigare. Kunskap, lärande och kompetens är numera viktiga byggstenar för en organisations tillväxt.² Hur väl överensstämmer denna beskrivning med skolans utveckling?

I en tidigare pilotstudie inom området har jag fått en kortare inblick om begreppet *lärande i vardagen* och dess forskningsfält, tanken är nu att fördjupa och utveckla dessa kunskaper.

Min föreställning och erfarenhet är att lärare och rektorer reflekterar i låg grad runt sitt eget lärande. Istället kopplas begreppet lärande allt för ofta endast till elevers lärande, vilket i sin tur försvårar för skolans möjligheter att utvecklas och förändras. Jag ser det som skolans uppgift att tillvara och utveckla den kompetens som finns inom organisationen. Risken är annars stor att denna kunskap inte synliggörs och mindre möjligt att den används, om det inte skapar förutsättningar i organisationen för denna lärandeform. Jag ser det också som absolut nödvändigt för skolan, som en relativt resurssnål organisation, att tillvarata kunskap som skapas och utvecklas. En organisation som medvetet pendlar mellan reflektion och rutin anser jag har betydligt större förutsättningar för att följa de krav omvärlden har.

Min erfarenhet som pedagog i grundskolan är dessvärre den omvända. Dessbättre är jag övertygad om att skolan har goda möjligheter att förändras till en organisation för lärande och innovation om det skapas goda förutsättningar och arenor för detta arbete.

¹ Backlund m.fl. 2001

² Tiller 2000:7ff.

Studien utgår ifrån föreställningen att lärande och arbete är nära sammanlänkade. Det innebär att lärande och arbete är två nära sammanflätade processer. Lärandet sker i hög grad integrerat med det dagliga arbetet. Utifrån detta synsätt kommer det *informella lärandet* i fokus, det vill säga det lärande som sker i vardagsliv och arbete. Detta lärande kan ske medvetet och planerat, men till största delen sker detta spontant och omedvetet om det inte skapas goda förutsättningar för lärande och utvecklingsprocesser i organisationen.³

Tiller är forskare, inom det utbildningsvetenskapliga fältet som lyfter fram betydelsen av livslångt *lärande i arbetslivet*.⁴ Hans utgångspunkt för *lärande i vardagen* är att det finns en outnyttjad lärandepotential och att det troligtvis är möjligt att mobilisera större delar av det vi lär oss i vardagen. Tiller hävdar att frågan inte är *om* vi kan lära av våra erfarenheter utan *på vilket sätt, och vad*, som kan göras för att göra erfarenhetslärandet starkare.

Mina funderingar utifrån detta är; hur skolan i allmänhet och skolläda i synnerhet lyfter fram och synliggör pedagogers lärande i vardagen. Syftet med denna studie är därmed att *belysa pedagogers lärsituationer i vardagen utifrån ett skolläda perspektiv*. Genom att intervjua en biträdande rektor, två rektorer och en förskolechef inom skilda verksamhetsområden i utbildningssektorn, är min strävan att få en inblick i rektors resonemang och *beskrivning* kring detta arbete.⁵ Därmed ligger tidigare pilotstudie som grund vad det gäller utformandet av tidigare forskning och teoriansknytning men det empiriska materialet i studien är nytt.

³ Backlund m.fl. 2001

⁴ Tiller 2000

⁵ Framöver kommer jag för enkelhetens skull benämna alla respondenter med; rektor eller skolläda.

2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att *belysa pedagogers lärsituationer i vardagen utifrån ett skolledarperspektiv*. Detta vill jag åstadkomma genom att rikta uppmärksamhet mot rektors arbete kring att skapa, fånga och agera för att lyfta fram pedagogers lärsituationer i vardagen. Det är rektors beskrivning av detta arbete jag intresserar mig för. Utifrån ovanstående syfte behövs följande forskningsfrågor ställas;

**Hur beskriver några rektorer sitt agerande gällande pedagogers lärande i vardagen⁶?*

**När agerar rektorer för att skapa goda lärsituationer?*

**Vilket lärande avser rektorerna skapa i dessa lärsituationer?*

**Vilka förutsättningar respektive hinder ser rektorerna för att skapa utvecklande lärsituationer i vardagen?*

⁶ Ordet *agera* syftar på hur rektorerna kommunicerar med pedagogerna och hur de organiserar verksamheten för att skapa lärandesituationer i vardagen.

3. Tidigare forskning inom området

Det har inte forskats mycket om *pedagogers lärande i vardagen* utifrån ett utbildningsvetenskapligt perspektiv. Däremot har det undersökts desto mer kring *lärande i vardagen* inom angränsande kunskapsområden, så som det beteendevetenskapliga, psykologiska och det ekonomiska fältet. Min ambition är att föra en dialog kring tidigare forskning med utgångspunkt i det utbildningsvetenskapliga fältet och i huvudsak från Ärlestigs avhandling om *Communication between principals and teachers in successful schools* samt Gustavssons avhandling om *Potentialer för lärande i processoperatörers arbete* utifrån det beteendevetenskapliga fältet.⁷

3.1 Kommunikation och lärande

Kommunikation är en central och bärande länk när forskare, oavsett forskningsfält, talar om lärande och dess processer.⁸ Ärlestig talar om kommunikation som speglar och påverkar verksamheten i skolan och hur den både indirekt och direkt medverkar till skolans resultat.⁹

Ärlestigs avhandling är en del av ett fem år långt forskningsprojekt inom området; *Structure, Culture, Leadership – prerequisites for successful schools*.¹⁰ Syftet med projektet var att studera hur struktur, kultur och ledarskap relaterar till skolans resultat. Avhandlingen svarar på forskningsfrågorna; *Hur påverkar organisatoriska faktorer som kultur och struktur kommunikationsprocessen mellan rektorer och lärare? Hur speglar och påverkar samtal mellan rektorer och lärare deras arbete med läroplansrelaterade frågor? Finns det skillnader, och hur ser de i sådana fall ut, mellan framgångsrika och mindre framgångsrika skolors kommunikationsprocesser?* Det metodiska materialet utgår ifrån intervjuer och enkäter med rektorer och lärare från tjugofyra 7-9 -skolor fördelade på tolv kommuner. Avhandlingen bygger

⁷ Ärlestig 2008, Gustavsson 2000

⁸ Ibid

⁹ Ärlestig 2008

¹⁰ Ibid

på fyra publicerade artiklar. Sammantaget visar det övergripande resultatet att den vanligaste förekommande kommunikationen mellan rektorer och lärare är information och informella samtal gällande enskilda elever och vardagsfrågor. Många lärare samtalade sällan med sin rektor om frågor som rör undervisning och lärande. Jag menar att detta resultat synliggör ett behov av mer kunskaper och forskning kring just *pedagogers lärande i vardagen* och *rektors avgörande roll* i detta lärande. Denna studie är ett försök i denna riktning.

3.2 Reflektion och lärande

Gustavssons avhandling om *Potentialer för lärande i processoperatörers arbete* belyser vilka lärandepotentialer utifrån tre hänseenden som går inom ramen för det sociokulturella lärooperspektivet, nämligen *access*, *skapa motsättningar* och *att förflytta sig mellan och inom olika sammanhang*.¹¹

Access handlar om att skapa sociala situationer i det dagliga arbetet. Det samspelsmönster som finns i arbetet är potentialer för lärande. Det betyder att det är av vikt att det finns *sociala rum inom och mellan yrkesgrupper* och att verksamheter kan *samspela* och *samverka med varandra*. Genom att skapa motsättningar i verksamheten syftar Gustavsson på att lyfta fram mindre konflikter i verksamheten, som ofta ger uttryck för större och mer övergripande motsättningar. Dessa motsättningar blir därmed till föremål för *reflektion* och därmed skapas en plattform för verksamhetsutveckling. Gustavsson är utefter att skapa ett utvecklingsinriktat lärande. Att förflytta sig mellan tid och rum ses också som en viktig potential för lärande. Det är betydelsefullt för lärandet att medarbetare ges möjlighet att förflytta sig mellan olika verksamheter kollektivt eller enskilt och under längre eller kortare tid.¹² Gustavsson har valt flera olika metoder för insamling av data. Hon använder främst dagböcker från operatörerna samt intervjuer.

¹¹ Gustavsson 2000

¹² Ibid

Jag tolkar Gustavssons studie som betydelsefull för även andra yrkesgrupper än processoperatörers därför att avhandlingen pekar på nödvändiga förutsättningar för lärande i vardagen och hur förändring och lärande kan skapas i en organisation. Jag anser att det finns ett stort behov även inom det utbildningsvetenskapliga fältet att få ökade kunskaper inom området och denna studie är ett försök i den riktningen.

4. Teori och centrala begrepp

Tanken med detta avsnitt är att redovisa de teorier och teoretiska begrepp som jag använt som tolkningsram för att belysa studiens resultat.

4.1 Sociokulturellt perspektiv

Efter att tagit del av litteratur inom området vill jag inledningsvis lyfta fram vidden i lärandeperspektivet. Ämnet är komplext och frågor om hur människor lär och under vilka omständigheter vi utvecklar lärandeprocesser är inte entydigt.¹³ Det sociokulturella perspektivet innebär att *”Kunskap lever först i samspel med andra människor och blir sedan en del av den enskilde individen och hans eller hennes tänkande/handlande.”*¹⁴ Jag menar att detta perspektiv stämmer väl med studiens syfte som är att *belysa pedagogers lärsituationer i vardagen utifrån ett skollärdarperspektiv*. Rektors arbete kring att skapa, fånga och agera för att lyfta fram pedagogers lärsituationer i vardagen handlar ytterst om ett samspel mellan människor som i förlängningen formar individens tänkande och handlande.

Säljö menar att lärande inte endast kan kopplas till institutionella miljöer som till exempel skolan eller reduceras enbart till en teknik eller metod utan lärande sker hela tiden vare sig vi vill eller ej. Lärande handlar om vad individer och all mänsklig verksamhet tar med sig från sociala situationer för att sedan bruka i framtiden.¹⁵ Ellström talar om ett kontextuellt lärandeperspektiv där lärandeprocessen handlar om en social process inom ramen för de begränsningar och möjligheter som verksamheten ger.¹⁶ Jag anser att Ellströms perspektiv stämmer väl med Säljö's sociokulturella perspektiv därför att samspelet mellan individer är centralt utifrån båda perspektiven.

¹³ Säljö 2000

¹⁴ Ibid 2000:1 (förord)

¹⁵ Ibid 2000

¹⁶ Ellström 1996

4.2 Erfarenhetsbaserat lärande

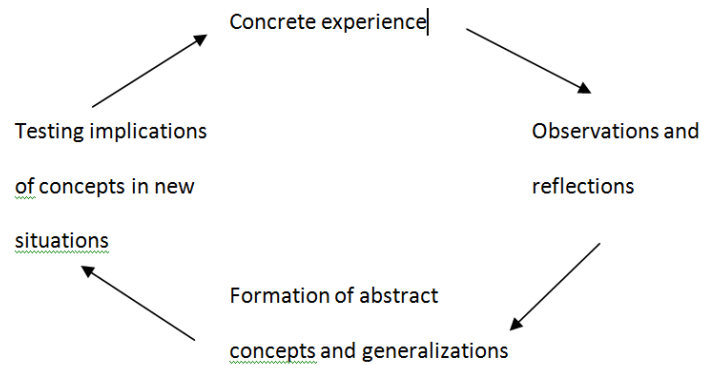
David Kolbs modell för erfarenhetsbaserat lärande ses av många forskare som en grundläggande plattform inom läroforskningen.¹⁷ Modellen är baserad på Kurt Lewins tankar om lärande och förändring. Lewins forskning utgör också en plattform inom läroforskningen.¹⁸ Kolbs modell för erfarenhetsbaserat lärande kan ses som ett kretslopp med fyra steg. Lärandet är en process som baseras på konkreta upplevelser; *concrete experience*. Kunskap utvecklas genom att erfarenhet omvandlas när individen i handling ändrar sitt sätt att tänka. Det betyder att omvandling är en aktiv bearbetning av intryck, *observations and reflections*. Därefter bildar individen abstrakta begrepp och generaliseringar, *formation of abstract concepts and generalizations*. För att slutligen pröva nya begrepp i nya situationer, *testing implications of concepts in new situations*. Feedbackmomentet är en central faktor i alla delar av Kolbs kretslopp.¹⁹ När jag i studien talar om feedback och återkoppling syftar jag då till Lewins och Kolbs tankar om vikten av att ledaren ger feedback till gruppen för att förbättra möjligheterna till lärande, förändring och ökad självinsikt.²⁰ Jag väljer att definierar feedbackbegreppet med; ”*gruppmedlemmarnas eller individens möjlighet till återkoppling av ledaren eller övriga medarbetare i syfte att förbättra möjligheterna till lärande och förändring.*”

¹⁷ Granberg & Ohlsson 2004:17

¹⁸ Kolb 1984

¹⁹ Ibid

²⁰ Granberg & Ohlsson 2004



Figur 1. Kolbs modell för erfarenhetsbaserat lärande.²¹

Utifrån ett kritiskt perspektiv vill jag tillägga att lärandeprocesser utifrån Kolbs modell enligt min mening, inte bara handlar om *raka* cykler utan det är flöden åt alla håll. Tillers teorier kring erfarenhetsbaserat lärande stödjer också dessa tankar.²²

Tillers forskning kring erfarenhetsbaserat lärande påminner om Kolbs ovanstående modell för erfarenhetsbaserat lärande. Tiller utgår bland annat från forsknings och utvecklingsprojekt i Sverige och menar att analytiskt kan erfarenhetslärande delas in i *fyra olika tappsteg* med en stegvis progression. Den *första nivån* handlar om lösa samtal mellan pedagoger i arbetsrum eller korridorer. Detta menar Tiller är en viktig förstanivå, om man tar bort samtalen i organisationen tas också grunden bort för vidare erfarenhetsutbyte och lärande. *Nästa nivå* handlar om att dessa samtal skapar grunden för att erfarenheterna ordas och kategoriseras. Den *tredje nivån* handlar om att erfarenheterna kopplas samman. Feedbackmomentet är centralt vid denna nivå. Den sista och *fjärde nivån* innebär att erfarenheter knyts till teoretiskt och forskningsknutet perspektiv. Tiller menar att när väl denna högsta förbindelse är etablerad kan kommunikationen gå åt båda hållen och nya kopplingar och erfarenheter kan göras.²³

Utifrån ovanstående teoriresonemang och studiens syfte, som utgår ifrån perspektivet att arbete

²¹ Kolb 1984:21

²² Tiller 2000

²³ Ibid

och lärande är nära sammanlänkande, är fokus på det *informella lärandet* det vill säga: ”... *det lärandet som baserar sig på erfarenheter i det dagliga arbetet.*”²⁴ När jag i studien använder begreppen *informellt lärande/lärande i vardagen/ lärande i arbetslivet* eller *erfarenhetslärande* syftar jag på ovanstående definition. Till största del utgår denna form av lärande från ett sociokulturellt perspektiv.

4.3 Lärande och arbete

Positivt och negativt lärande

En ledande forskare inom området *lärande i arbetslivet* är Ellström. Han har skrivit flera centrala verk inom området.²⁵ Ellström definierar begreppet lärande med ”...*lärande avses här relativt varaktiga förändringar hos en individ som ett resultat av individens samspel med sin omgivning.*”²⁶ Ellström menar att definitionen behöver ett förtydligande gällande *vad som lärs* och *hur lärandet sker*. När det gäller *vad som lärs*, hävdar Ellström att vi människor, och även litteraturen, ofta utgår ifrån att allt lärande är av positiv och utvecklande karaktär för individen. Inom detta synsätt är människan därmed föga uppmärksam på *lärande* som för individen kan ha negativa konsekvenser i form av till exempel passivering, minskad problemlösningsförmåga eller sänkt självvärdering. Orsakerna till att begreppet *lärande* per definition alltid ses som någonting positivt torde enligt Ellström vara att man ser *lärande* som en avsiktlig *planerad* och *medveten process*. Enligt författaren förhåller det sig inte alltid så utan vi individer lär således saker även om vi inte är medvetna om det.²⁷ Ellströms resonemang om negativt lärande innebär att människor lär även om vi inte är medvetna om det.

Anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande

När det gäller *hur* individen lär talar Ellström om lärande som *anpassning* eller/och *lärande som utveckling*.²⁸ *Anpassningsinriktat lärande* handlar om lärande utifrån givna förutsättningar,

²⁴ Ellström 1996:13

²⁵ Ibid 1992, 1996

²⁶ Ibid 1992:67

²⁷ Ibid 1992

²⁸ Ibid 1996

lösning av problem som man stött på tidigare, mätningar eller ansvar utifrån givna författningar etc. Det *utvecklingsinriktade lärandet* handlar istället om att utföra arbetsuppgifter som rör helheten, analysera och formulera problem, kritiskt bedöma eller ta ansvar för större områden och processer. Ellström menar att beroende på vilket lärande man vill främja innebär det olika krav på *utformningen* av lärsituationen, arbetet och dess organisation. I det anpassningsinriktade - och det utvecklingsinriktade lärandet finns det också olika *typer* av lärande eller *lärandenivåer* beroende på vilket handlingsutrymme som ges.²⁹ Nivån på lärandet beror därmed på handlingsutrymmet.

*Den lägsta nivån där det *reproduktiva lärandet* finns, infinner sig då både uppgift, metod och resultat är givna.

*Det *produktiva lärandet* som är nästa nivå, delar Ellström upp in i två varianter. Det gemensamma är att uppgiften är given, men skiljs åt beroende på val av metod och hur resultatet värderas. I *metodstyrt lärande* är både uppgift och metod förutsagda men inte sättet varpå individen värderar resultatet. I det *problemstyrda lärandet* är enbart uppgiften bestämd, metod och hur resultatet värderas bestämmer individen själv.

*Den högsta nivån, det *kreativa lärandet*, innebär att individen måste själv formulera och definiera uppgiften val av metod samt hur resultatet ska värderas. Denna högsta nivå likställer Ellström med det utvecklingsinriktade lärandet.³⁰

4.4 Mellan rutin och reflektion

Ellström anser att vårt sätt att agera i många situationer kännetecknas av en hög grad av rutinmässighet.³¹ När väl individer, grupper eller organisationer formar och/eller hittar problem, lösningar eller situationer och dessa tankemönster eller situationer tenderar att stabiliseras i form

²⁹ Ellström 1996

³⁰ Ibid

³¹ Ibid

av rutiner eller vanemönster. Dessa rutiner eller vanemönster blir stommen för de sociala strukturer som etableras i en organisation. För att få en dynamik kring lärandeprocesserna menar Ellström att det måste ske en ständig rörelse mellan rutin och reflektion av de handlingar vi utför i vardagsarbetet.³² Reflektion är den bärande kraften som för över erfarenheter till lärande. Ordet *reflektion* kommer från det latinska ordet *reflectere* där *re* betyder åter, tillbaka och *flectere* betyder böja, vända.³³ Inom det pedagogiska fältet har begreppet ofta sin utgångspunkt i John Deweys pedagogiska och filosofiska tänkande. Han såg reflektionen ”*som en hos människan ständigt återkommande kunskapsprocess, vilken kännetecknas av utforskning och upptäckande.*”³⁴ När jag i studien använder begreppet reflektion utgår jag från Deweys tankar och syftar på hur man sorterar och systematiserar sina erfarenheter som då blir möjliga att reflektera över.³⁵

Rutin som trygghet och nödvändighet

Ellström menar att rutiner kan ses som en form av lärande som är nödvändigt för att snabbt och effektivt kunna utföra återkommande uppgifter som vi dagligen ställs inför. Rutiner utvecklas och förankras i komplicerade nätverk av kunskap, emotionella och sociala strukturer. Dessa strukturer fungerar tillsammans på ett kraftfullt sätt att förstärka och upprätthålla de rutiner som etableras. Rutiner kan innebära avlastning och därmed minskning av kostnader i tid, minskad ansträngning för att nämna några mekanismer till att rutiner etableras och upprätthålls i många år.³⁶

Rutin som hinder för lärande

Ellström hävdar att rutiner ibland kan medverka till en rad negativa konsekvenser. Han menar att rutiner kan ses som skygglappar som försvårar upptäckt och därmed hantering av förändring. Individer tenderar att omtolka förändringar i omgivningen och därmed också feltolka eller ignorera dem. Detta gör individer för att hålla kvar vid det redan etablerade handlingsmönster som finns i organisationen. Det är speciellt lätt för individen att hålla kvar handlingsmönstret, om

³² Ellström 1996

³³ Dewey 1991

³⁴ Ibid 1991:165

³⁵ Ibid 1991

³⁶ Ellström 1996

dessa handlingar tidigare har varit framgångsrika. Då ser individen det han eller hon redan förväntar sig se. En allvarlig risk med detta handlingsmönster är att det finns en *minskad sannolikhet* för ett lärande som innebär *nyttänkande* och *förnyelse* för individ och organisationen i helhet. Nyttänkande och förnyelse förutsätter ett utrymme för risktagande, experimenterande och en tolerans för olika åsikter och handlingsmönster. En allt för stark rutinstruktur är ett hinder för denna form av lärande menar Ellström.³⁷

Kompetens

Jag bör även säga några ord om begreppet *kompetens* eftersom det förekommer i studien. Ellström belyser arbetets betydelse för individens lärande och personliga utveckling då han lyfter fram begreppet *kompetens* och syftar då på ”... *individens potentiella handlingsförmåga i förhållande till en viss uppgift, situation eller kontext.*”³⁸ När jag i studien använder begreppet *kompetens* utgår jag från Ellströms definition av begreppet.

4.5 Graden av reflektionsnivå

Møller är en norsk forskare inom området *skolledarskap och lärande*. Møller redogör för olika nivåer i det informella lärande. Møller menar att kan man inte verbalisera händelser i vardagen har man inte heller något bra förhållande till det som händer dagligen. Møllers tre *nivåer* eller *graden* av reflektioner uttrycker hon på följande sätt;³⁹

*På den *första nivån* är den genomtänkta reflektionen svag och nära knuten till handlingen. Den kan bara förstås fullt ut då vi följer handlingen på nära håll. På denna första nivå kan individer inte utveckla något tydligt språk med vars hjälp de kan meddela vad de gör.⁴⁰

*Den *andra nivån* strålar individer samman och talar kring ett oväntat problem. För det mesta

³⁷ Ellström 1996

³⁸ Ibid 1992:21

³⁹ Møller 1996

⁴⁰ Ibid

möts individer först när problemet är ett faktum.⁴¹ Då visar det sig också att individer oftast har en rad bra lösningar på problemet, vilket visar att det finns en rad outnyttjad utvecklingskraft, menar Møller.

*Den *tredje och avslutande* reflektionsnivån kännetecknas av löpande och systematiska metareflekationer genom till exempel loggboksanteckningar som sätter erfarenheter i ett historiskt sammanhang.⁴² Møller betonar också att det tar tid att bygga upp kulturer och kontexter som kännetecknas av hög reflektionsnivå.

4.6 Faktorer som ökar möjligheten för lärande i vardagen

Ellström menar att kulturella faktorer på en arbetsplats kan påverka möjligheterna för *lärande i vardagen*.⁴³ När jag i studien talar om organisationskultur, syftar jag då på ”... *den uppsättning gemensamma normer, värderingar och verklighetsuppfattningar som utvecklas i en organisation när medlemmarna samverkar med varandra och omvärlden.*”⁴⁴ Ellström lyfter fram exempel på kulturella aspekter som stödjer *lärandet i vardagen*;

- en betoning på handling, initiativ och risktagande på arbetsplatsen
- en tolerans för olikheter i uppfattningar, osäkerhet och felhandlingar
- en uppmuntran och betoning till reflektion och kritisk prövning av den egna arbetsplatskulturen och vedertagna sanningar om vad som är naturligt, möjligt och önskvärt.⁴⁵

Hargreaves talar också om olika organisationskulturer, han benämner det med olika *lärkulturer* inom skolan värld.⁴⁶ Han menar att dessa olika kulturer har betydelse för och påverkar arbete lärarna utför. Hargreaves redogör för fem skilda skolkulturer. *Fragmenterad individualisering*

⁴¹ Møller 1996

⁴² Ibid

⁴³ Ellström 1992

⁴⁴ Granberg & Ohlsson 2004:135

⁴⁵ Ellström 1992

⁴⁶ Hargreaves 1998

innebär att läraren arbetar isolerat utan större kontakt med övriga kollegier. *Balkanisering* är ytterligare en uppdelning där de olika lärargrupperna är starkt isolerade från varandra. Hargreaves talar även om en uttalad *samarbetskultur*. Denna kultur präglas av en gemenskap, tillit och stöd mellan medarbetar och skolledning. En kultur med *påtvingad kollegialitet* kännetecknas av att ledningen utarbetar strategier för att arrangera och kontrollera samarbetet. Till sist talar Hargreaves om *rörliga mosaiker* som handlar om en lärkultur med oklara gränser och överlappande kategorier och medlemskap. Hargreaves menar att många skolor undertrycker eventuella konflikter i organisationen istället för att diskutera och lösa dessa i ärliga, demokratiska och etiska processer. Detta kräver ett radikalt nytänkande och omstrukturering av skolan och där samarbetskulturen är central.⁴⁷

4.7 Lärande i arbetslivet utifrån ett kritiskt perspektiv

Illeris redogör för begreppet *lärande i vardagen* utifrån ett kritiskt perspektiv.⁴⁸ Han menar att ett grundläggande problem är att arbetsplatser har som första övergripande mål att producera varor och tjänster, inte att producera lärande. Han tillägger visserligen att på längre sikt är troligtvis även lärande på arbetsplatsen ekonomiskt försvarbart men att organisationer i pressade situationer nedprioriterar denna till förmån för mer kortsiktigt tänkande. På grund av denna grundläggande kortsiktiga prioritering tenderar *lärande på arbetsplatsen* i allt för hög grad handlar om oplanerat, mer eller mindre tillfälligt, *här och nu lärande* och det stora grundläggande lärandet med det långsiktiga tänkandet tenderar att försvinna. Lärandet tenderar bli ännu snävare med brist på teoretisk anknytning, hävdar Illeris.⁴⁹

Illeris menar också att det finns ytterligare en farhåga om att det är de redan välutbildade medarbetarna som drar fördelar av *lärande på arbetsplatsen* eftersom lärandet sällan är strukturerat och systematiserat i tillräckligt hög grad.⁵⁰

⁴⁷ Hargreaves 1998

⁴⁸ Illeris 2007

⁴⁹ Ibid

⁵⁰ Ibid

Avslutande reflektion kring teoriavsnittet

I hela teoriavsnittet har jag flitigt använt Ellströms teorier och forskningsunderlag, eftersom jag anser dessa stämmer väl överens med studiens syfte.⁵¹ Jag kan dock sakna ett tydligt kritiskt förhållningssätt i hans forskning kring *lärande i vardagen* liknande Illeris ovanstående kritiska perspektiv.⁵² Jag anser att det hade gett en ännu högre trovärdighet och möjlighet att se teorierna från fler perspektiv. Trots detta ser jag ändå övervägande fördelar med att redogöra för Ellströms forskning eftersom denna forskning väl sammanfaller med studiens syfte.

⁵¹ Ellström 1992, 1996

⁵² Illeris 2007

5. Metod

I följande kapitel har jag för avsikt att föra ett resonemang om de metodval och genomförande jag valt i syfte att besvara uppsatsens frågeställning.

5.1 Val av forskningsstrategi och undersökningsdesign

Syftet med studien är att *belysa pedagogers lärsituationer i vardagen utifrån ett skolledarperspektiv*. Genom att intervjua fyra pedagogiska ledare, en förskolechef, en biträdande rektor i grundskolan, en rektor i grundskolan samt en rektor i gymnasiet, är min ambition att få en inblick i rektors resonemang och beskrivning kring pedagogers lärsituationer i vardagen. Därmed ligger tidigare pilotstudie som grund vad det gäller utformandet av tidigare forskning och teoriavsnittet, men det empiriska materialet är nytt.

Jag har valt att inrikta mig på en kvalitativ forskningsmetod eftersom jag är intresserad av rektors beskrivning av sitt agerande för att skapa och fånga upp pedagogers lärsituationer i vardagen.

Syftet med den kvalitativa forskningsmetoden är att ”... *upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenhet hos något, t.ex. den intervjuades livsvärld eller uppfattning om något fenomen.*”⁵³

Det betyder att metoden ger en möjlighet till rektors beskrivning och upplevelse utifrån den vardag och perspektiv han eller hon väljer att lyfta fram. Det innebär i sin tur att man aldrig i förväg kan komma fram till vad som är det rätta svaret. Det betyder att den kvalitativa intervjuformen leder till ett induktivt förhållningssätt det vill säga, från det enskilda fallet formuleras sedan en teori.⁵⁴

Jag utgick från en semistrukturerad intervjuform. Det innebar att jag hade en lista över specifika teman och frågor, frågorna behövde inte komma i samma ordning som planerat och respondenterna hade en stor frihet att utveckla svaren på sitt eget sätt.⁵⁵ Nästa fas har jag bearbetat intervjuerna genom att först och främst transkribera texterna. Därefter har jag läst det

⁵³ Patel & Davidson 2003:78

⁵⁴ Ibid 2003

⁵⁵ Bryman 2002

transkriberade materialet för att på så sätt kunna skönja mönster och kategorier i texten. Målet har varit att fånga och utveckla mönster och kategorier som svarar mot studiens syfte. Detta resonemang utvecklar jag vidare i avsnitt 5.7 som handlar om *Kategorisering och bearbetning av resultat*.

5.2 Urval

Bryman framhåller att urvalet måste vara noga genomtänkt. Hur man går till väga i urvalsarbetet, handlar om *vilken kunskap* man är ute efter och *vilka praktiska förutsättningar* man har som forskare, menar Bryman.⁵⁶

Jag menar att kunskapen jag söker måste svara mot syftet i studien. Urvalskriterierna i den här studien innebar att jag sökte skolledare vars verksamhet ansågs vara *välfungerande* eftersom det ökar möjligheterna för att möta *lärande i vardagen*. Inledningsvis var ambitionen i denna studie att intervjua två rektorer vars verksamhet var *välfungerande* och även två medarbetare till dessa rektorer eftersom studien även då hade ett bisyfte, nämligen att belysa pedagogernas uppfattning och gensvar av dessa lärsituationer därför att detta skulle ge en mer nyanserad bild av pedagogers lärande. Därefter lyftes detta bisyfte bort eftersom jag ville fördjupa och bredda skolledar perspektivet. Jag har därför utökat materialet med ytterligare två skolledarintervjuer. Sammantaget består det empiriska materialet av fyra skolledare från förskolan, grundskolan tidigare del, grundskolan senare del samt gymnasieskolan.

Jag valde att ta *Skolinspektionens* rapporter gällande regelbunden tillsyn, till hjälp, om vad som betecknas som en *välfungerande verksamhet*.⁵⁷ En variabel i dessa rapporter är hur väl det pedagogiska ledarskapet fungerar, dessa rapporter har varit en god vägledning i urvalsprocessen.

En ytterligare hjälp i urvalsprocessen har varit ett nätverk. Detta nätverk fick jag tillgång till via utvecklingsledaren i den kommun där jag har min nuvarande anställning. Via e-post gick jag ut

⁵⁶ Bryman 2002

⁵⁷ www.skolinspektionen.se

med en förfrågan om ett eventuellt deltagande i studien till en rad olika kommuner i Skåne.

Bryman talar om ett *bekvämlighetsurval*, det vill säga forskaren tillfrågar respondenter som tillfälligt finns tillgängliga för forskaren.⁵⁸ Det är då av största vikt att man som forskare är väl medveten om bekvämlighetsurvalets begränsningar då det gäller *generaliserbarheten* vid denna form av urval. I studier vars empiri grundar sig på bekvämlighetsurval kan resultatet vara mycket intressant men det är viktigt att inte generalisera resultatet eftersom urvalet inte är representativt, vilket jag är väl medveten om.⁵⁹

Slutligen, vilka praktiska förutsättningar påverkade urvalet? De geografiska begränsningarna har naturligtvis spelat roll. I urvalet för undersökningen har jag valt att tillfråga respondenter i inte allt för avlägsna verksamheter, rent geografiskt.

5.3 Presentation av undersökningsgruppen

Undersökningsgruppen bestod av fyra pedagogiska ledare, det vill säga en förskolechef, en biträdande rektor samt en rektor i grundskolan samt en rektor i gymnasiet. Gruppen bestod av tre kvinnor och en man. Mannen arbetar som gymnasierektor. Alla fyra respondenterna är skolledare i kommunala verksamheter.

Förskolechef

Förskolechefen, i resultatdelen kallas Anna, har varit verksam pedagog och rektor under många år. Hon är utbildad lågstadielärare och arbetat som förskolechef sedan 6 år tillbaka. Hon ansvarar för tre förskolor, det finns flera avdelningar på varje förskola. I studien kallar jag henne för Anna. Anna har personalansvar för cirka 45 medarbetare.

⁵⁸ Bryman 2002

⁵⁹ Ibid

Biträdande rektor för årskurs f-6

Rektorn som jag i resultatdelen kallar för Bodil, har nyligen påbörjat sitt arbete som biträdande rektor. Hon har sedan augusti 2010 arbetat som biträdande rektor inom grundskolan och ansvarar för fritidsverksamhet, förskoleklass till och med årskurs sex samt särskolans verksamhet. Hon är utbildad grundskollärare årskurs 1-7 So-ämnena och har arbetat som pedagog och klasslärare i 10 år. Bodil har ett personalansvar på cirka 45 medarbetare.

Rektor för årskurs 7-9

Rektorn i 7-9 verksamheten, i resultatdelen kallad Cecilia, har arbetat som rektor för en större 7-9 skola sedan 12 år tillbaka. Hon är utbildad 7-9 lärare i ämnena samhällskunskap och historia och arbetat som lärare i cirka 10 år innan hon blev rektor inom samma kommun. I studien kallar jag henne för Cecilia. Hon har personalansvar för cirka 45 medarbetare.

Rektor för gymnasieskolan

Rektorn i gymnasieskolan har också arbetat en längre tid som skolledare. Han har arbetat som skolledare i cirka 15 år på nuvarande skola. I studien kallar jag honom för Dan. Dan är rektor för samhällsvetenskapliga program. Dan har personalansvar för cirka 50 medarbetare.

5.4 Genomförande av intervju

Rektorererna tog jag kontakt med först via mejl och sedan via telefon för att förklara syftet med studien och skapa en kontakt. Jag ville också förtydliga min metod och förhöra mig om de ställer sig positiva till att jag spelar in våra samtal. Först intervjuade jag rektorn för grundskolan åk F-6 och veckan efter intervjuade jag rektorn inom förskolan. Cirka en månad senare intervjuade jag rektorn för gymnasieskolan och dagen därpå rektorn för grundskolan åk 7-9. Varje intervju varade cirka i en och en halvtimme och alla samtal är sparade som ljudfiler på datorn. Samtliga intervjuer genomfördes på skolledarnas rektorsexpeditioner utom intervjun med förskolechefen. Denna intervju genomfördes i personalrummet på en förskola.

5.5 Studiens tillförlitlighet

Inom den kvalitativa forskningen är begrepp som validitet och reliabilitet snarare sammanflätade, validering inom kvalitativ forskning handlar om hela forskningsprocessen, hävdar Kvale.⁶⁰ Istället för att lägga tonvikten på kontrollen i slutet av arbetet menar Kvale att validering handlar om kvalitetskontroll under studiens alla stadier. Jag har under hela arbetet ständigt ifrågasatt om jag verkligen undersöker vad jag vill undersöka utifrån studien syfte, därmed så har det skett en fortlöpande validering under hela processen. Jag har också använt *respondentvalidering* enligt Brymans framställning.⁶¹ Det innebär att resultatet återkopplas till rektorerna som ingått i undersökningen för att på så sätt få en bekräftelse om min beskrivning uppfattas som riktig. Rektorerna har fått skriftligt tagit del av resultatet. Mitt syfte var att få en bekräftelse på att resultat och intryck stämmer överens med rektorernas uppfattning.⁶² Förskolechefen kommenterade att pedagogspeglingarna som jag beskriver i resultatdelen, inte genomförts ännu av alla pedagoger i verksamheten, men tanken är att detta ska ske med tiden. Övriga tre rektorer hade inget övrigt att kommentera. Slutligen bör jag också lyfta fram att studien, utifrån syftet, endast fokuserar på *rektorernas beskrivning av lärande i vardagen* vilket är en beskrivning utifrån *ett perspektiv*. Det i sin tur innebär, om studien istället fokuserat på *pedagogernas beskrivning av lärande i vardagen* hade detta möjligen inneburit *en annan* beskrivning av lärandeprocesserna i vardagen.

⁶⁰ Kvale 2009

⁶¹ Bryman 2002

⁶² Ibid

5.6 Etiska aspekter

I samband med arbetet av denna studie har jag ställt inför en rad forskningsetiska ställningstaganden så som *kunskapens värde* och *metod* eller *hur forskningsmaterialet ska hanteras* för att ge informanterna största möjliga trygghet. Till stöd i dessa situationer har jag tagit hjälp av *Vetenskapsrådets material; God forskningssed*.⁶³ Vetenskapsrådets skrift talar bland annat om att; *forskaren ska tala sanning om sin forskning och ska medvetet granska och redovisa utgångspunkter i studierna samt öppet redovisa metoder och resultat*. Jag har därför delgett informanterna både skriftligt och muntligt, syftet och upplägg av studien innan de valde att delta. Jag också varit noga med att det inte rådde någon beroendeställning mellan mig och informanterna. Ingen av informanterna hade jag träffat tidigare. Jag valde också att använda mig av *respondentvalidering*, som redogjordes i tidigare stycke, för att få en bekräftelse på att mina intryck och resultat överensstämde med rektorernas uppfattning. Slutligen delgav jag respondenterna om *konfidentialitetskravet*, det vill säga, kopplingen mellan individens egentliga identitet och resultat ej framgår i studien, men skulle det behövas i valideringssyfte eller vidare forskning finns dessa uppgifter lagrade.

5.7 Kategorisering och bearbetning av resultat

Intervjuerna genomfördes utifrån en semistrukturerad intervjuform, som jag tidigare redogjort för.⁶⁴ Nästa steg innebar att jag bearbetat intervjuerna genom att först och främst transkribera texterna, därefter läste det jag det transkriberade materialet för att på så sätt kunna skönja mönster och kategorier i texten. Det innebär att meningarna i långa intervjuuttalanden har reducerats ner till några få enkla kategorier som jag markerat i texten med olika färger. De kategorier som växte fram benämnde jag med; *strategier och strukturer för att åstadkomma en tillåtande kultur, reflektionstid* samt *feedbacksystem*. Enligt Kvale kan kategorierna växa fram under analysens

⁶³ Vetenskapsrådet 2011; www.codex.vr.se

⁶⁴ Bryman 2002

gång, vilket dessa gjort.⁶⁵ Ovan nämnda kategorier och begreppen förekommer även i teoriavsnittet, därefter har jag återigen lyssnat på delar av ljudfilerna och de markerade textavsnitten en gång till för att få materialet i sin helhet med pauser och betoningar. Målet har varit att fånga och utveckla mönster och kategorier som svarar mot studiens syfte.

5.8 Reflektion kring metod och genomförande

Om min roll

Jag anser att en viktig process i ett forskningsarbete är att reflektera över vilken roll min närvaro och person spelat under arbetets gång, eftersom jag ställs inför en rad situationer, antagande och avgränsningar som i förlängningen ska tolkas och formas till ett resultat. Min uppfattning är att ju större förmåga jag har att medvetande göra dessa val för mig själv och för läsaren, desto större *genomskinlighet* och *trovärdighet* får studien.

Med tanke på min bakgrund som grundskollärare har jag försökt att medvetandegöra för mig själv vilka föreställningar, synsätt och tankevanor som påverkat mitt sätt att förstå och tolka, situationer och samtal. Kvale hävdar att all beskrivning i en forskningsprocess innefattar tolkningar och beskrivningar av fenomenet, grundat i forskarens förförståelse.⁶⁶ Jag försökte inför intervjutillfällena medvetandegöra för mig själv om vad jag förväntade mig. Kvale lyfter fram *reflexiv objektivitet* vilket betyder att man som forskare strävar efter en känslighet gällande sina fördomar, det vill säga sin subjektivitet.⁶⁷ Jag har under hela forskningsprocessen försökt att ha detta perspektiv aktuellt. Dels genom att försöka medvetande göra vad jag förväntar mig av olika situationer, men också försöka klargöra för mig själv och vad jag bygger dessa förväntningar på.

Hur har då min roll påverkat studiens genomförande och resultat? Å ena sidan ser jag att det som en styrka att det inte förelåg något beroendeförhållande mellan mig och respondenterna. Vi hade aldrig tidigare träffats därmed fanns det inget tidigare beroendeförhållande mellan oss. Å andra

⁶⁵ Kvale 2009

⁶⁶ Ibid

⁶⁷ Ibid

sidan finns det ett redan inbyggt beroendeförhållande eller snarare *maktförhållande* utifrån det faktum att samtliga respondenter innehar en chefsposition. Kvale talar om *intervjuer med eliter* och menar att elitintervjuer görs med personer i ledande ställning, då infinner sig en ojämlik maktposition.⁶⁸ Han talar också om att eliter är vana att få frågor om sina åsikter och tankar inom olika ämnen, därför är det viktigt att intervjuaren har en god sakkunskap inom ämnet för att på så sätt vinna legitimitet och utjämna maktstrukturen.⁶⁹ Jag uppfattade intervjuerna med rektorerna som avspända samtal där alla fyra efteråt uttryckte en glädje och att de uppfattade samtalen som en lärandeprocess. De fick i lugn och ro fick samtala och reflektera med en utomstående om ämnet *lärande i vardagen*. Min ambition var att bygga upp ett förtroende genom att betona att jag såg intervjuerna som ett tillfälle för *mig* att lära och att de, utifrån urvalsprocessen, hade goda kunskaper och erfarenheter inom ämnet.

Om studiens tillförlitlighet

Studien är på intet sätt representativ utan denna ger endast en liten inblick i hur *några* rektorer beskriver sitt agerande. Min förhoppning är dock att studien kanske kan bidra till att skänka lite nytt ljus över begreppet *lärande i vardagen* och på så sätt ge förutsättningar för lärande. Intervjumetoden har sina fördelar och begränsningar mycket beroende på vad för kvalitet intervjuundersökningen håller.⁷⁰ Jag har försökt att hålla så hög kvalitet som möjligt gällande utarbetning av intervjuguide eller i själva intervjuögonblicket, är det betydelsefullt att *våga* eller rättare sagt *tillåta sig* fördjupa förståelsen av svaren, för att få en ökad tillförlitlighet.⁷¹ Jag försökte göra detta genom att be respondenten att utveckla svaren; *Hur menar du då? Kan du utveckla det lite mer*. Jag försökte även upprepa respondentens ord och använda mig av små mikropausar, för att på så sätt få respondenten att vrida och vända på sina svar och därmed komma till en djupare och mer mångfacetterad dimension i svaren. Dock finns det ändå kritik enligt Kvale, för att intervjumetoden kan vara för individualistisk och lägga för stor fokus på individen och bortse ifrån att hon är inbäddad i en social interaktion, vilket rimmar illa med Säljös

⁶⁸ Kvale 2009

⁶⁹ Ibid

⁷⁰ Ibid

⁷¹ Ibid

sociokulturella perspektiv som jag valt att utgå ifrån.⁷² Om jag istället valt att kombinera intervju- och observationsmetoden talar detta å ena sidan för att kombinationen öppnar upp för en större inblick i den sociala interaktionen. Å andra sidan har observationsmetoden också sina begränsningar så till vida att forskarens närvaro kan begränsa eller hämma respondenten i sitt agerande.⁷³ Framförallt innebär observationsmetoden att forskaren i *förväg* bestämmer vad som betraktas som lärandeprocess, vilket motsäger syftet med studien och därmed ingen lämplig metod. Sammanfattningsvis menar jag att intervjumetoden utifrån studien syfte och frågeställning lämpar sig väl och jag är medveten om dess för- och nackdelar.

⁷² Kvale 2009, Säljö 2000

⁷³ Bryman 2002

6. Resultat och analys

I nedanstående avsnitt har jag för avsikt att redogöra för studiens resultat tätt följt av en analys. Studiens syfte är att *belysa pedagogers lärsituationer i vardagen utifrån ett skolledarperspektiv*. Respondenterna är Anna som är förskolechef, Bodil som är biträdande rektor i grundskolan åk F-6, Cecilia är rektor i grundskolan åk 7-9 samt Dan som är rektor i gymnasiet. Nedanstående resultat är på intet sätt något generellt resultat utan ger en *inblick i hur några* rektorer beskriver sitt agerande gällande pedagogers lärande.

6.1 Hur beskriver några rektorer sitt agerande gällande pedagogers lärande i vardagen?

Resultat

De fyra rektorerna beskriver på *olika sätt* sin roll gällande pedagogers lärande i vardagen. Anna är den rektorn som beskriver sitt agerande, utifrån alla kategorier som utkristalliserat sig vid resultatgenomgången, nämligen beskrivning av; *strategier och strukturer för att åstadkomma en tillåtande kultur, reflektionstid samt feedbacksystem*. Övriga tre rektorer ger en beskrivning som uppfyller en eller flera kategorier gällande deras agerande för att lyfta fram pedagogers lärande i vardagen.

Anna har sedan 2005, då hon tillträdde som rektor, arbetat aktivt med att utveckla ett långsiktigt systematiskt arbetsmiljöarbete, hon benämner det som ett värdegrundsarbete. I detta arbete är pedagogernas delaktighet, lärande och utveckling centrala faktorer. Anna har i samverkan med personalen utarbetat en tydlig vision och struktur för detta arbete. Pedagogernas delaktighet och lärandeprocesser sker parallellt mellan individer, mellan olika förskolor samt mellan alla tre förskolor i rektorsområdet. Anna har tillsammans med personalen utarbetat ett *kvalitetshjul* som synliggör för pedagogerna årliga återkommande processer. Skolutvecklingsgruppen och utvecklingsgrupper är exempel på pedagoggrupper som har fokus på utveckling och lärandeprocesser. Pedagogiska kvällar är ett annat återkommande forum då pedagogerna får tillfällen att reflektera först enskilt sedan i grupp över aktuella händelser i verksamheten .

Kontinuerligt byter pedagogerna plats med varandra under en dag i syfte att möta andra verksamheter och pedagoger inom rektorsområdet. Efter en till två veckor ges pedagogerna återigen möjlighet att återkoppla och reflektera kring deras upplevelser. Anna beskriver att hon: ”...inspirerar, bekräftar och uppmuntrar. Jag ser till att hitta det pedagogerna tycker om. Jag backar när det bär sedan kan jag komma med mitt prat, så syresätter vi varandra.”

Anna beskriver sitt agerande som att skapa förutsättningar för pedagogernas lärandeprocesser.

Jag vill att de ska komma från pedagogerna *själva*, men jag ser till att det är *möjligt att genomföra*. Jag har köpt in all tekniskt utrustning och pratat och pratat om det ... jag har köpt in allt det här. Sedan har jag inte sagt att de ska göra det. *Jag tror inte på det*, utan det måste komma från *pedagogerna själva*.

Anna betonar att initiativ till att delta i utvecklingsarbete måste komma från pedagogerna själva, men att hon har en viktig roll som rektor för att skapa *förutsättningar* för att pedagogerna ska vilja ta dessa initiativ.

Pedagogspeglingarna innebär att två pedagoger byter plats med varandra tillsammans är det sex pedagoger åt gången. Anna ökar då grundbemanningen något så att dessa pedagoger får möjlighet att följa verksamheten i lugn och ro. Anna beskriver det så här;

...tisdag byter två plats, onsdag två och torsdag två. Sedan en eller två veckor efter frigör jag alla dessa sex pedagoger plus mig själv i fyra timmar Och så tillsammans och enskilt reflekterar vi vad vi sett, det kan blir *riktigt häftiga diskussioner* där vi *tänjer på gränser* och riktigt får fundera på vad vi gör och varför vi gör så och kanske kan vi göra på något annat sätt. Jag brukar vara med de första två timmarna, sedan har vi en struktur, sedan får pedagogerna fortsätta själva.

Dessa pedagogspeglingar är ett återkommande inslag under februari månad och är del i kvalitetshjulet. I början när detta forum startade handlade reflektionerna oftast om miljörelaterade frågor, Anna beskriver dessa som *ofarliga frågor*. Efterhand som tiden gått och pedagogerna blivit mer erfarna och trygga menar Anna att även *svårare frågor* så som lärandeprocesser, bemötande och vedertagna rutiner ventilerats. Anna ger nästan dagligen feedback till pedagogerna. Hon beskriver det som en del i hennes sätt att leda verksamheten. Hon lägger fokus på positiv feedback, hon menar det får individer att *växa*. Hon beskriver det med;

Ibland har jag också fått bita mig i tungan och uppmuntrat även om jag inledningsvis inte sett syftet och logiken med resonemanget eller idén. Det gäller att hålla tillbaka ibland och inte tro att man sitter inne med hela lösningen, vi ser ju saker från olika perspektiv och det blir ofta väldigt bra.

Det kan även förekomma negativ återkoppling. Det kan då handla om pedagoger agerar utanför verksamhetens lagar och regler.

Bodil är nytilträd rektor och beskriver att hennes agerande i nuläget gällande pedagogers lärande i vardagen till största del handlar om att fånga upp varje enskild lärares initiativ genom till exempel prata om nya undervisningsmetoder eller bedömningar av nationella prov. Hon skulle vilja vara mer aktiv i det vardagliga arbetet men har i nuläget ingen uttalad strategi eller plan för hur detta skulle kunna bli möjligt. Hon beskriver det så här:

Det kan vara så att jag ser en bok som verkar intressant och vill förmedla den ut till något arbetslag där jag vet att man jobbar just med det arbetsområdet. Jag försöker ha koll på fortbildning som finns och jag diskuterar detta på arbetslagmöten. Sedan önskar man ju att man hade mer tid till just det. Att vara mer aktiv i det vardagliga arbetet och utvecklingen, för just lärande i vardagen är ju det. Att man är med där i reflektionen och kanske också läser samma litteratur.

Pedagogerna har arbetslagsmöten en gång per vecka, dessa möten är av informativ karaktär och praktiska frågor ventileras. Bodils ambition är dock att försöka få pedagogerna till att reflektera mer över rutiner och lärandeprocesser vid dessa tillfällen. På frågan om det finns möjlighet för arbetslagen att se varandra i handling, skulle hon först vilja ge arbetslagen verktyg för att utvecklas ”som inte handlar om det rent pedagogiska utan hur man fungerar i ett arbetslag”. Hon lyfter fram behovet att lägga en trygghetsgrund först i ett arbetslag innan arbetslagen kan börja arbeta med auskultationer och feedback. På frågan vad hon har för roll då det gäller feedback, beskriver Bodil det så här;

Ja, där är jag ju inte jättebra. En ambition som jag har är att jag skulle vilja träffa arbetslagen ett och ett det kan jag ju omöjligt göra varje vecka men kanske en gång i månaden. Om jag då skulle ge dem feedback måste jag se dem i action. Då skulle jag vilja vara ute mer i verksamheten också få ge feedback på det dom gör. Att vi har en dialog snarare än en diskussion om arbetet om hur man utvecklar arbetet och att jag i det då också kan ge feedback på hur jag upplever det dom gör.

Bodil lyfter fram ett arbetslag som fått goda schematekniska förutsättningar för att kunna se varandra i handling eller mötas för gemensam och enskild reflektion. Bodil var inte närvarande vid dessa tillfällen utan det är pedagogerna själva som får ”...diskutera innehållet och metoderna och reflektera över syftet med det man gör.” Arbetslaget använder tiden framför allt till att metod, innehåll och bedömningsdiskussioner. Det finns inget naturligt forum för pedagogerna att sprida denna eventuella kunskap vidare till andra pedagoger.

Bodil har dock tankar om att omorganisera för att skapa gemensamma veckomöten mellan lärare och fritidspedagoger. Hon kan se vinster med att olika personalgrupper möts. Hon beskriver det så här; ”Varje pedagog har sitt perspektiv och sina erfarenheter, kan vi mötas så har vi större möjlighet att lära av varandra... men det handlar mycket om hur jag som ledare organiserar och ger schematekniska förutsättningar för detta.”

Cecilia beskriver sitt agerande som rektor som ”spindeln i nätet ” som försöker leda pedagogernas lärande utifrån vilken situation arbetslaget eller individen befinner sig i. Hon träffar varje arbetslag en gång per månad. Då finns det möjlighet att lyfta fram problem och händelser i vardagen och reflektera utifrån dessa. Hon har ingen klar struktur för dessa möten utan det som lyfts fram är vad som är angeläget för arbetslaget, just då. När jag ber henne beskriva dessa möten lite mer ingående säger hon: ”De där kan se väldigt olika ut vissa arbetslag kan direkt ta upp en händelse, medan andra har betydligt svårare för att stanna upp och funderar kring alternativa vägar.” Cecilia menar att hennes roll handlar om att lyssna vid dessa reflektionstillfällen och att hon inte kan *pressa fram* eller *tvinga* pedagoger som inte är villiga att aktivt medverka. Cecilia berättat om ett arbetslag som tagit initiativ till att knyta sina erfarenheter om språkligutveckling till aktuell forskning. Hon beskriver det så här:

Det finns ett stort driv och intresse i detta arbetslag och de har uttryckligen efterfrågat kopplingar till forskningen när vi pratat om alternativa metodiska vägar. Här ser jag ett arbetslag som är mycket självgående, de läser ett kapitel i boken, sedan återkopplar de med undervisningen och sedan reflekterar de tillsammans kring detta. Här ser jag att min roll är mer som en betraktare, de är så pass självgående.

Den kunskap som ovanstående citat lyfter fram, förmedlas inte vidare eller kommuniceras vidare till övriga pedagoger, kunskapen stannar i regel vid detta forum. Cecilias ambition är att hitta strukturer eller forum för att lyfta denna kunskap men hon har inte någon klar strategi för detta arbete.

Cecilia menar att den feedback hon ger sker till största del då hon träffar de enskilda arbetslagen varje månad. Hon beskriver det så här:

Här skulle jag kunna bli mycket bättre. Visst ger jag feedback både positiv och negativ men det blir tyvärr oftast bara till de pedagoger jag av olika anledningar träffar ofta, till exempel speciallärarna som jag har ett nära

samarbete med, här återkopplar jag mycket oftare än vad jag gör med till exempel slöjd- eller språklärarna.

Enligt Cecilia är feedbacktillfällena dels kopplade till arbetslagträffarna eller till stunder då rektor samarbetar nära med viss personal.

Dan beskriver sitt agerande i likande former som Cecilia där han träffar arbetslagen regelbundet för att återkoppla och reflektera kring aktuella händelser. Han har ingen uttalad vision och strategi hur han ska agera för att synliggöra pedagogers lärprocesser, men han säger att hans tanke är att arbetslagen ska *sporra* varandra. Dan lyfter också fram ett arbetslag som han menar har kommit långt i sin lärandeprocess. Han beskriver det så här;

Detta arbetslag är framåt och vill utvecklas, jag har väl egentligen inte gjort så mycket mer än rent schemamässigt organiserat så att pedagogerna ingår i samma arbetslag. Min tanke har hela tiden varit att detta arbetslag skall fungera som dragkraft för övriga lag och till viss del har det ju fungerat, men jag kan också se att det finns en misstro... eller rättare sagt, lite avvaktande attityd från övriga pedagoger. Min roll i detta är att jag försöker lyfta fram alla och uppmuntra alla arbetslag vid olika tillfällen.

Dan agerar genom att ge feedback och återkoppla till alla medarbetare vid dagliga samtal i korridor eller personalrum. Han har ingen uttalad vision eller strategi för detta arbete.

Analys

Rektorens beskrivning av sitt agerade gällande pedagogernas lärande i vardagen, skiljer sig åt. Annas beskrivning av verksamhetens långsiktiga strategiska värdegrundarbete i syfte att skapa en tillåtande kultur i organisationen kopplar jag till Hargreaves tankar om skolans olika lärkulturer.⁷⁴ En av dessa kulturer är samarbetskulturen, som innebär att verksamheten genomsyras av tillit,

⁷⁴ Hargreaves 1998

gemenskap och stöd mellan medarbetare och skolledning. Hargreaves menar att kännetecknen som *frivillighet* det vill säga samarbetsrelationer inte uppstår genom tvång.⁷⁵ Annas initiativ till pedagogspeglingar, ambitionen om att få så många pedagoger som möjligt aktiva i olika utvecklingsgrupper, möjlighet till enskild och gemensam reflektionstid samt ett tydligt feedbacksystem stämmer väl med Hargreaves tankar anser jag. Framför allt sammanfaller Annas betoning på pedagogernas *frivillighet* att delta i samarbete och utvecklingsarbete, med Hargreaves tankar. Anna skapar *förutsättningar* genom att kommunicera fördelarna med till exempel pedagogspeglingarna så att pedagogerna aktivt själv väljer att delta.

Övriga rektorers resultat skulle å ena sidan också kunna sammankopplas med Hargreaves samarbetskultur med tanke på deras beskrivning av enskilda arbetslag som frivilligt tagit initiativ till att utveckla sitt samarbete.⁷⁶ Å andra sidan anser jag att deras beskrivningar snarare sammanfaller med Hargreaves teori om *balkaniseringskultur* på skolan. Det innebär att lärarna samlas och arbetar i mindre undergrupper, dock betonar Hargreaves att balkanisering handlar mer om att lärarna samlas och arbetar i mindre grupper. Den negativa påverkan på pedagogernas lärande kännetecknas av att grupperna är starkt isolerade från varandra. Det är ovanligt att personalen är medlem i mer än en grupp och grupperna är mycket stabila över tid och lärarna socialiseras in i *sitt ämne* och ser världen endast utifrån detta ämnesperspektiv. Jag tolkar resultatet som om det finns en *grad av balkaniseringskultur* på övriga rektorers skolor. Rektorerna beskrivning tyder på att det inte finns ett utbyte av kunskap och erfarenheter mellan lärarlagen och en av personalgruppen hade tillhört samma arbetslag under en längre tid.⁷⁷

Möjlighet till reflektion

De fyra rektorerna agerar på *olika sätt* för att ge pedagogerna möjlighet att reflektera tillsammans. Dock tolkar jag resultatet som om det finns en *skillnad* i pedagogernas *reflektionsnivå* beroende på hur rektor *agerar*. Møllers olika grader av reflektionsnivåer, talar för att Annas beskrivning om att pedagogerna kontinuerligt byter plats med varandra i form av pedagogspeglingar är en

⁷⁵ Hargreaves 1998

⁷⁶ Ibid

⁷⁷ Ibid

förutsättning för att åstadkomma en hög reflektionsnivå.⁷⁸ Anna talade om pedagogspeglingar som sker löpande och systematiskt och där reflektionen kan sättas i ett historiskt sammanhang genom att pedagoger kan vända tillbaka och jämföra sina reflektioner från tidigare år. Detta anser jag stämma väl med Møllers tredje och avslutande reflektionsnivå som just kännetecknas av löpande och systematiska metareflectioner.⁷⁹ Ellströms tankar om vikten av att organisationer regelbundet pendlar mellan rutin och reflektion för att ständigt ha en dynamik i formandet av problemlösningar och tankemönster och därmed skapa en ständig lärandeprocess hos medarbetarna, sammankopplar jag också med Annas agerande gällande pedagogspeglingar.⁸⁰ Cecilia talar om arbetslag som reflekterar tillsammans om oväntade problem i vardagen och hon agerar till största del som lyssnare vid dessa tillfällen. Jag sammankopplar reflektionsnivån på dessa möten med Møllers *andranivå* därför att pedagogerna strålar samman, visserligen sker dessa reflektionstillfällen regelbundet men det sker inga löpande systematiska metareflectioner. Möjligt skulle nivån kunna utvecklas om rektor inte enbart intar en lyssnarroll utan stödjer och hjälper pedagogerna att strukturera och systematisera deras erfarenheter.

Feedback och lärande

Ovanstående resultat skulle jag vilja spegla utifrån Kolbs modell för erfarenhetsbaserat lärande⁸¹ samtliga rektorer beskriver att de ger feedback, sättet var på det sker, skiljer sig åt beroende på *hur* rektorerna agerar. Cecilia och Dan beskriver att arbetslagen träffas regelbundet för att samtala om konkreta exempel i verksamheten, vilket kan appliceras på Kolbs modell tanke om att lärande baseras på konkreta upplevelser.⁸² Däremot tolkar jag resultatet som om pedagogerna lämnas ensamma med att aktivt bearbeta intryck och bilda abstrakta begrepp och generaliseringar. Det Kolb kallar *observations and reflections* och *formation of abstract concepts and generalizations*.⁸³ Rektorernas beskrivning talar inte för att de intar en aktiv roll i dessa faser. Deras beskrivningar handlar inte om att hjälpa personalen kategorisera och organisera deras

⁷⁸ Møller 1996

⁷⁹ Ibid

⁸⁰ Ellström 1996

⁸¹ se fig. 1

⁸² Kolb 1984

⁸³ se fig. 1

erfarenheter. De uttrycker ingen uttalad vision eller strategi för deras återkoppling till personalen. Pedagogernas möjligheter att organisera och kategorisera deras erfarenheter och därmed deras möjlighet till erfarenhetslärande, utifrån Kolbs modell tolkar jag som ringa utifrån rektorernas agerande. Annas beskrivning av feedback genomsyrar hela hennes roll som rektor, där pedagogspeglingarna är ett exempel. Pedagogerna får möjlighet att följa varandra i vardagen och som åtföljs av ett feedbackmoment. Denna beskrivning anser jag stämma mer överens med Kolbs modell eftersom här finns faser av konkreta erfarenheter, observationer och reflektioner samt att rektor och pedagoger tillsammans kategoriserar och organiserar deras erfarenheter för att slutligen eventuellt pröva nya begrepp i nya situationer. Jag anser att rektors agerande ökar möjligheterna för pedagogernas lärande om ett särskilt feedbackmoment infördes. Detta skulle förbättra pedagogernas möjligheter till lärande, förändring och ökad självinsikt, utifrån Kolbs modell för erfarenhetsbaserat lärande.⁸⁴

6.2 När agerar rektorer för att skapa goda lärsituationer?

Resultat

Rektorer har *olika* uppfattning om *när* de agerar för att skapa goda lärsituationer för pedagogerna. Anna talar om att hon *ständigt* i sin roll som ledare agerar för att lyfta fram pedagogers lärande. Hon kan inte ta fram något speciellt tillfällen utan jag ser det mer som om *hela uppdraget* som ledare i verksamheten handlar om att driva utvecklingen framåt. En stor del av detta arbete är att kommunicera med personalen och få dem att känna glädje i arbetet samt att utmana pedagogernas tänkande menar hon.

Bodil beskriver istället att dessa goda lärsituationer inträffar när hon möter *enskilda pedagoger* i samtal, då hon till exempel stöttar i bedömningsfrågor eller rent metodiska ställningstagande. Hon menar att det är pedagogernas *egna initiativ* som styr när dessa möten sker. Dock har hon en ambition om att i framtiden också få kunna vara mer delaktig i den vardagliga verksamheten och få kunna se pedagogerna i handling och på så sätt få ytterligare tillfällen när hon reflekterar och ger feedback till personalen.

⁸⁴ Kolb 1984

Cecilia menar att lärsituationer uppkommer när hon träffar varje arbetslag en gång per månad. När pedagogerna får möjlighet att tillsammans samtala om aktuella händelser. När jag ber henne utveckla detta lite mer säger hon så här; ”...egentligen är det kanske inte själva mötet med pedagogerna som jag agerar utan det är istället när jag skapar *förutsättningar* för dessa möten som till exempel att jag tidsmässigt skapar utrymmen för pedagogerna att mötas.”

Dan menar att han agerar just när det behövs, det kan till exempel att vara tillgänglig i korridoren med mötet med en pedagog som behöver stöd eller råd kring undervisningens upplägg eller kring en elev. Han menar också att månadsmötena med arbetslagen är tillfällen då han försöker få pedagogerna att reflektera över vad de gjort. Han beskriver det så här;

Vid de här tillfällena har jag ingen ledande roll utan jag är mer passiv... man kan säga att jag intar en lyssnande roll, pedagogerna styr dessa möten och så försöker jag komma med frågor som ska få dem tänka efter *varför*_saker och ting blir som det blir.

Kunskapen stannar kvar hos arbetslaget och flertalet rektorer har ingen tanke för hur kunskapen kan nå ut till fler medarbetare.

Analys

Rektorererna beskriver *olika* situationer när de agerar för att skapa goda lärsituationer för pedagogerna. Anna talar om att hon ständigt i sin roll som ledare agerar för att lyfta fram pedagogers lärande. Hon skiljer därmed inte på informella situationer så som vardagsprat i korridorer och personalrum eller mer formella situationer som personalmöten. Bodil beskriver istället att goda lärsituationer inträffar i möten med enskilda pedagoger. Å ena sidan kan dessa vara informella men å andra sidan kan de också ske i formella situationer, troligt är att det handlar om informella möten eftersom det enligt Bodil är pedagogernas egna initiativ som styr dessa möten. Cecilia menar att det sker när hon träffar arbetslagen en gång i månaden under formella möten. Dan beskriver att han agerar i de situationer när det behövs, formella så väl som

informella situationer.

Utifrån Ellströms kontextuella lärandeperspektiv, där lärandeprocessen handlar om en social process inom ramen för de begränsningar och möjligheter som verksamheten ger, kan man se att Cecilia som sammankopplar goda lärsituationer med endast *formella* situationer, begränsar möjligheterna för lärande enligt Ellströms teori om lärande och arbete.⁸⁵ Det talar för att hon ser lärandet som endast en avskild planerad och medveten process och i förlängningen *kan* det innebära att rektor därmed begränsar verksamhetens möjligheter att fånga upp lösa samtal mellan pedagoger i arbetsrum och korridorer. Detta är något som enligt Tiller är grunden för erfarenhetsbyte och lärande.⁸⁶ Övriga rektorer som till exempel Anna och Dan, vilka ser lärande i formella *så väl som* informella situationer, möjliggör vidgade lärsituationer i verksamheten enligt min tolkning av rektorernas resonemang.

6.3 Vilket lärande avser rektorerna skapa i dessa lärsituationer?

Resultat

Samtliga rektorer uttryckte en *svårighet* med att beskriva *vilket lärande* de vill skapa för pedagogerna. Anna talar om att iscensätta lärandeprocesser som får så många som möjligt *delaktiga*. Genom utvecklingsgrupper, skolutvecklingsgrupper och andra strategiska grupper kan pedagogerna bland annat få definiera egna utvecklingsområden samt själva utarbeta metoder och lösningar.

Bodil vill skapa ett lärande som gör att pedagogen har en förmåga att möta barnens behov. Hon uttrycker det så här;

Att inte fastna i ett förhållningssätt till barn och lärande och bemötande och att man är fri i sitt bemötande av barnen, att man inte bara säger *nej* utan funderar

⁸⁵ Ellström 1996

⁸⁶ Tiller 2000

på; Vad säger det här barnet till mig egentligen? Vad kan jag göra i denna situation? Där sker ett lärande för läraren.

Bodil vill skapa ett lärande som bygger på att läraren är flexibel i sitt bemötande och förhållningssätt till eleverna. Hon har ingen speciell vision eller strategi för detta arbete mer än att hon också måste vara flexibel i sin organisering av verksamheten utifrån de behov som finns. Cecilia och Dan talar också om ett lärande där pedagogerna är flexibla och har lätt för att ta ansvar för helheten i verksamheten. De har ingen speciell vision eller strategi för att få pedagogerna att handla på detta sätt.

Analys

Anna vill skapa lärandeprocesser som får så många pedagoger som möjligt *delaktiga* i verksamheten. Övriga rektorer vill skapa lärande som leder till att pedagogerna är flexibla i sitt bemötande och förhållningssätt till eleverna samt förmåga att se ett helhetsperspektiv i verksamheten. En naturlig följdfråga är då *hur* rektorernas agerande påverkar pedagogernas lärande? Ellström talar om lärande som *anpassningsinriktat lärande* som handlar om lärande utifrån givna förutsättningar, lösningar av problem som man stött på tidigare eller mätningar eller ansvar för givna författningar.⁸⁷ Ellström talar också om det *utvecklingsinriktade lärandet* som handlar om att utföra arbetsuppgifter som rör helheten, analysera och problem samt kritiskt bedöma ansvar och processer. Ellström menar att; beroende på vilket lärande ledaren vill främja, innebär detta olika krav på *utformningen* av lärsituationen. Han menar också att det *anpassningsinriktade* - och det *utvecklingsinriktade* lärandet kan delas in i olika *lärandenivåer* beroende på vilket handlingsutrymme pedagogerna ges.⁸⁸ Annas beskrivning av olika utvecklingsgrupper så som skolutvecklingsgruppen eller utvecklingsgruppen där pedagogernas uppgift är att lyfta och driva utvecklingsfrågor i verksamheten, anser jag stämmer väl med Ellströms högstanivå av utvecklingsinriktade, kreativa lärande. Pedagogerna har stort utrymme att själv definiera metod och hur resultatet ska värderas och arbetsuppgifter som rör helheten i verksamheten. Jag tolkar det som om Annas agerande innebär att pedagogerna ges ett stort

⁸⁷ Ellström 1996

⁸⁸ Ibid

handlingsutrymme i arbete med bland annat skolutvecklingsgrupper och andra utvecklingsgrupper och därmed öppnar upp för ett utvecklingsinriktat, kreativt lärande enligt Ellströms teorier.⁸⁹

Övriga rektorers beskrivning talar å ena sidan för att de ger pedagogerna ett lägre handlingsutrymme, eftersom ingen av de övriga tre betonade vikten av att få alla pedagogerna delaktiga i verksamhetsutvecklingen i form av utvecklingsgrupper eller liknande där pedagogerna får formulera och definiera uppgift, metod samt hur resultatet ska värderas, på ett självständigt sätt. Å andra sidan talar övriga rektorers resultat för att *vissa arbetslag får* eller snarare *tar sig större* handlingsutrymme. Cecilia talar om ett arbetslag som tar egna initiativ till att knyta sina erfarenheter till aktuell forskning. Bodil lyfter fram ett arbetslag som visserligen fått goda schematiska förutsättningar för att se varandra i handling men rektor närvara inte själv. Det är därmed pedagogerna *själva* som initierat lärandeprocesser med hög grad av handlingsutrymme enligt Ellströms teori.⁹⁰

6.4 Vilka förutsättningar respektive hinder ser rektorerna för att skapa utvecklande lärsituationer i vardagen?

Resultat

Anna skapar *förutsättningar* i form av att skapa ett *långsiktigt strategiskt värdegrundsarbete* för att på så sätt få ett tillåtande och utvecklingsinriktat klimat i verksamheten. Anna jobbar även med att få *ekonomiska förutsättningar* i form ökad bemanning för att möjliggöra för pedagoger från barngruppen att delta i utvecklingsgrupper, skolutvecklingsgrupper, pedagogspeglingar eller använda tiden för reflektion. Anna menar också att det är viktigt att *skapa frizoner* för pedagogerna. I augusti och september sker inget större utvecklingsarbete utan fokus ligger på att lära känna nya barn och arbeta samman nya grupper. Anna beskriver det med; ”Min roll är att strukturera upp, vi kan inte gör allt på en gång.”

⁸⁹ Ellström 1996

⁹⁰ Ibid

Övriga rektorer talar om att skapa förutsättningar i form av *schematekniska lösningar* som möjliggör för pedagoger att mötas.

Bristen på tid lyfts fram som *hinder för pedagogers lärande*. Både Bodil, Cecilia och Dan uttrycker att de har ansvar över för många medarbetare och verksamheter, för att de fullt ut ska kunna fokusera på utvecklingsarbetet. De nämner också att det upplever ett *icke helt tillåtande klimat* mellan pedagoger och mellan arbetslag där eventuella misslyckande inte alltid accepteras av övriga kolleger. Bodil beskriver det så här; ”Jag har haft samtal med hela arbetslaget, var och en får berätta om sin situation. Min roll blir som medlare, den som leder samtalet. Jag försöker inte komma med lösningar utan försöker förtydliga och leda samtalet vidare.”

Bodil uttrycker tankar om att hon behöver utveckla arbetslagen så att det blir en mer tillåtande kultur i organisationen, men hon har ingen ännu klar plan på hur detta skulle kunna gå till.

Analys

Bodil, Cecilia och Dan är alla verksamma rektorer inom skolans värld, samtliga tre lyfter fram ”brist en på tid” som ett hinder för pedagogers att lärande. Jag skulle vilja koppla detta resonemang till Illeris kritiska perspektiv som handlar om att organisationer i allt mer pressade situationer nedprioriterar lärande på arbetsplatsen.⁹¹ Illeris menar att detta leder till ett allt mer kortsiktigt perspektiv och lärandet på arbetsplatsen tenderar att i allt för hög grad handla om oplanerad mer eller mindre här och nu snävare och brist på teoretisk anknytning.⁹²

⁹¹ Illeris 2007

⁹² Ibid

7. Sammanfattande analys och diskussion

I studiens inledande kapitel talar jag om omvärlden som rör sig i allt snabbare takt med följd av ökade krav på organisationer och dess medarbetare att *lära om* och *lära nytt*. *Lärande i vardagen* blir då ett centralt begrepp. Syftet med studien har varit att *belysa pedagogers lärsituationer i vardagen utifrån ett skoledarperspektiv*. I detta avslutande kapitel gör jag en sammanfattande analys och diskussion kring resultatet samt kopplar detta till studiens teoretiska ram. Studiens resultat är beroende av vilket *perspektiv* och *metod* som används. Intervjumetoden, som denna studie bygger på har sina styrkor och svagheter som jag är väl medveten om, detta belyser jag i metodavsnittet. Sammanfattningsvis ser jag ändå att intervjumetoden utifrån studien syfte och frågeställning lämpar sig väl.

Studiens resultat, som på intet sätt är generellt, ger en *inblick* i hur *några* rektorer beskriver sitt agerande gällande pedagogers lärande. Resultatet visar att rektorerna beskriver på *olika sätt* sin roll gällande pedagogers lärande i vardagen. Anna är den rektorn som beskriver sitt agerande, utifrån alla kategorier som utkristalliserat sig vid resultatgenomgången, nämligen beskrivning av; *strategier och strukturer för att åstadkomma en tillåtande kultur, reflektionstid samt feedbacksystem*. Annas agerande för att skapa förutsättningar för pedagogers lärande framstår tydligt jämfört med övriga rektorer och hennes agerande sammanfaller väl med Hargeaves teorier om samarbetskulturer.⁹³ Hon har också en klar strategi för hur hon ska åstadkomma en tillåtande kultur. Jag är väl medveten om att rektor Anna har fått större utrymme i resultatavsnittet än övriga rektorer. Anledningen är att hennes agerande är välgrundat utifrån studiens teoretiska ram.

Övriga tre rektorers agerande gällande skolors lärkulturer går snarare att applicera på Hargeaves balkaniseringskultur eftersom de beskriver vissa arbetslag som är isolerade från varandra och det sker inget utbyte, erfarenheter eller lärande mellan arbetslagen. Det bör tilläggas att samtliga rektorer är enligt skolinspektionens tillsynsrapporter ledare för välfungerande skolor och jag

⁹³ Hargeaves 1998

hyser största respekt för deras arbete. Dock tyder resultatet i denna studie att det finns en skillnad i pedagogernas reflektionsnivå beroende på hur rektor agerar. Rektorn inom förskolan har en klar strategi och tanke med sitt agerande och lyfter fram vikten av att få alla pedagoger delaktiga och att ge alla inflytande. De rektorer som är verksamma inom *skolans verksamhetsområde* hade *få* eller *inga strategier* för *hur* de ska agera för att få *alla* verksamma pedagoger och lärarlag att lära av varandra och utbyta erfarenheter.

Jag har tidigare nämnt att det inte går att göra några generella slutsatser, jag skulle ändå vilja reflektera kring det faktum att, ingen rektor som är verksam inom grundskola eller gymnasium beskriver hur de agerar för att *utveckla de arbetslag som enligt rektorerna själva inte har en fungerande lärkultur eller erfarenhetsutbyte*. Inte heller agerar någon rektor för att lärande och reflektion kan ske *mellan de olika arbetslagen*. Istället väljer rektorerna att lyfta fram och beskriva deras agerande tillsammans med *välfungerade arbetslag* och där rektorerna ofta intar en *passiv roll*. Det i sin tur skulle betyda att, de arbetslag som utvecklat *egna* strategier för lärande, kommunikation och feedback får vissa förutsättningar att fortsätta detta arbete, men endast i form av administrativa och schematekniska förutsättningar. Dock är det ingen rektor inom skolans område som beskriver *hur* de ska agera för att få pedagogerna att känna igen *vad* som *kännetecknar ett reflekterande samtal* och hur det gemensamma reflekterande samtalet kan knytas till teori, liknande Møllers teori gällande graden av reflektion.⁹⁴ Jag tolkar resultatet som om pedagogerna får inget eller lite stöd i deras reflektion och feedback samt att arbetslagets kommunikativa form tas för given.

Jag skulle vilja koppla ovanstående resonemang till Ellströms tankar om vikten av att en organisation pendlar mellan rutin och reflektion för att få en dynamik i lärandeprocesserna och att ledaren har en central roll i detta arbete.⁹⁵ Men hur ska detta arbete kunna fullföljas om ledarna inte agerar eller skapar förutsättningar för denna form av arbete? Eller är det så att ledarna, rektorerna i detta fall, inte själva får de förutsättningar som krävs för att driva denna form av ledarskap och utveckling? Denna studies omfång är för litet för att kunna besvaras och utreda

⁹⁴ Møller 1996

⁹⁵ Ellström 1993

dessa frågor men jag hoppas att den kan ses som ett *bidrag* i diskussionen om *lärande i vardagen* och i vad mån skolan och *framför allt rektor* är delaktig och drivande i dessa lärandeprocesser.

8. Vidare forskning

En intressant väg att gå vidare är rektors förutsättningar för att agera som pedagogisk ledare; *Vilka förutsättningar ges rektor att agera som pedagogisk ledare?* Detta med tanke på den nya skollag som nyligen börjat gälla, där rektors pedagogiska ledarskap stärks och utgör en central faktor i ledarskapet.⁹⁶ Det bör vara av intresse att undersöka vilka förutsättningar som rektoreterna ges och på vilket sätt ledningsgruppen bidrager som stöd i rektors pedagogiska ledarskap. Vilka stödfunktioner finns? Vilken roll utgör dessa? Vad kan rektoreterna lära av varandra?

En annan väg som också är intressant och som kan bidra till en ökad grad av helhetsperspektiv, är pedagogernas egen förståelse och uppfattning av begreppet *lärande i vardagen*. *Hur upplever/ förstår pedagoger begreppet lärande i vardagen?* Pedagogernas uppfattning bör ge ytterligare kunskap om hur *lärande i vardagen* gestaltar sig i skolans värld.

⁹⁶ Skollagen; SFS 2011 Nr 800

Referenslista

Backlund, T. Hansson, H. Thunborg, C. *Lärdilemman i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur, 2001.

Bryman, A. *Samhällsvetenskapligametoder*. Malmö: Liber, 2002.

Dewey, J. *How we think*. New York: Great books in philosophy Prometheus Books, 1991.

Ellström, P-E. *Arbete och lärande – förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet, 1996.

Ellström, P-E. *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Publika, 1992.

Granberg, O. & Ohlsson, J. *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur, 2004.

Gustavsson, M. *Potentialer för lärande i processoperatörers arbete*. Linköping: Beteendevetenskapliga institutionen, Linköpings universitet avhandling nr 71, 2000.

Hargreaves, A. *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur, 2004.

Illeris, K. *Lärande*. Lund: Studentlitteratur, 2007.

Kolb, D. A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.

Kvale, S. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur, 2009.

Møller, J. *Lära och leda i skolan*. Stockholm: Förlagshuset Gothia, 1996.

Patel, R & Davidson, B. *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur, 2003.

Skollagen, SFS 2010 Nr 800-834

Säljö, R. *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma, 2000.

Tiller, T. *Lärande i vardagen och lärares lärande*. Stockholm: Förlagshuset Gothia, 2000.

Webreferenser

Veteskapsrådet, *CODEX - samlingen av regler och riktlinjer för forskning, 2011*

Hämtad 2011-08-05 från www.codex.vr.se

Skolinspektionen, SIRI databas, rapporter gällande regelbunden tillsyn.

Hämtad 2011-02-05 från www.skolinspektionen.se