

EXAMENSARBETE
Hösten 2006
Läroarutbildningen

Didaktisk analys- ett verktyg för kollektivt
lärande?

Författare
Marthina Lindgren

Handledare
Göran Brante

Didaktisk analys- ett verktyg för kollektivt lärande?

Abstract

Syftet med denna studie var att undersöka den didaktiska analysens betydelse för utveckling av lärares kollektiva kompetens i arbetslag. Uppsatsens litteraturredel behandlar bland annat den didaktiska historiken, reflektion, didaktisk kompetens och kollegial handledning. Undersökningen baserades på observationer av arbetslagets möten samt intervjuer av de fyra individerna i arbetslaget. Resultatet speglade lärarnas egna synpunkter och erfarenheter kring verktyget didaktisk analys.

Av resultaten från den empiriska studien, kunde konstateras att samtliga lärare ansåg att användandet av didaktisk analys var positivt för arbetslaget. Exempelvis hade de strukturerade träffarna med didaktikern lett till förbättrat samarbete. Tiden som disponerats hade blivit värdefull för hela verksamheten. En del av lärarna upplever att de fått djupare insikt i sättet att se på sig själva vad beträffar yrkesperspektivet tack vare didaktisk analys. Lärarna i undersökningen verkade dock ha svårt att dra några generella slutsatser, eftersom den didaktiska analysen funnits med sedan arbetslaget startade.

Ämnesord: Reflektion, Didaktisk kompetens, Kollegial handledning, Didaktisk analys

”Enighet ger styrka”

(Nilsson, 2005: 145)

Innehållsförteckning

1. Inledning 5

1.1 Bakgrund 5

1.2 Syfte 7

1.3 Disposition 7

2. Litteraturgenomgång 8

2.1 Didaktik- historiskt perspektiv 8

2.2 Reflektion och didaktisk kompetens 9

2.3 Grupputveckling och den kollektiva kompetensens betydelse 14

2.4 Kollegial handledning 16

2.5 Didaktisk analys 19

Sammanfattning av litteraturgenomgång 20

3. Empirisk del 21

3.1 Metod 21

3.2 Intervjuerna 22

3.3 Målgrupp 23

3.4 Observationsteknik 23

3.5 Etiska överväganden 24

3.6 Analys av data 24

3.7 Validitet 24

4. Resultatredovisning 26

4.1 Vad innebär didaktisk analys? 26

4.2 Personlig och professionell utveckling utifrån didaktisk analys som metod 27

4.3 Grupputveckling 28

4.4 Didaktisk analys som ett redskap för arbetslag 29

4.5 Dokumentation kring reflektion 30

4.6 Didaktikern och arbetslaget 31

4.6.1 Observation och analys av didaktikern och arbetslaget 32

5. Diskussion 34

5.1 Kan arbetslag utvecklas, enskilt såväl som i grupp, genom didaktisk analys? 34

5.2 Kan användandet av didaktisk analys främja arbetslags reflektionsarbete? 36

5.3 Bör didaktisk analys finnas som verktyg för arbetslag i framtiden? 37

6. Fortsatt forskning 40

6.1 Avslutande reflektion 40

Sammanfattning 41

Litteratur 43

Bilaga

1. Inledning

1.1 Bakgrund

När man tänker på läraryrket ur ett historiskt perspektiv ser man oftast en ensam lärare som styr över sin egen verksamhet, det vill säga ett uttryck för den ”stängda dörrens” pedagogik. Yrkets karaktär har emellertid förändrats från att vara ensamarbete till kollektivt arbete (Colnerud & Granström 2006). Den förr föreläsande läraren har mer blivit den handledande läraren. Lärarens uppdrag handlar inte längre uteslutande om undervisning utan omfattar även en ständig utveckling av verksamheten i skolan. Exempelvis kan det handla om att utveckla arbetslag, samarbeta med andra yrkeskategorier samt medverka i skolans utvärderings- och kvalitetsarbete (Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsjö & Rönnerman, 2004). Denna förändring innebär att pedagogerna måste arbeta tillsammans och det blir därför viktigt att fokusera på den samlade kompetensen i arbetslaget. ”Den gemensamma kompetensen handlar om att samordna och tillvarata en rad läroprocesser. Sammanförs olika kompetenser inom skolan i flexibla och öppna grupperingar, kan det innebära att man lär av varandras undervisningserfarenheter” (Alexandersson, 1994:162-163). Den enskilda läraren verkar vara ett minne blott och den ”stängda dörren” har öppnats på vid gavel (Lindö, 1996).

För att öka samspelet i arbetslaget menar Ohlsson (2004) att man bör arbeta med gemensam reflektion kring de mål man har inom arbetslaget. På så vis kan arbetslaget utveckla högre professionalitet och kvalitet inom det kollektiva lärandet. Även Carlstedt (2005) delar denna uppfattning:

Det kommer att bli nödvändigt för lärare att finna former för att medvetandegöra och reflektera över sina erfarenhetsbaserade kunskaper och att utveckla dem i samarbete med vetenskaplig kunskap. Att studera den egna praktiken tillsammans med kolleger eller handledare är lärandeformer som ger goda möjligheter till kompetensutveckling (Carlstedt, 2005:119).

Detta förhållningssätt till undervisning och kompetenshöjande åtgärder är inte unikt. Samma krav har fastställts av regeringen i Läroplanen för grundskolan; Lpo94 (Lärarens handbok, 2004):

Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt. Detta kräver att undervisningsmålen ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas. Ett sådant

arbete måste ske i ett aktivt samspel mellan skolans personal och elever och i nära kontakt med såväl hemmen som det omgivande samhället (Lärarens handbok, 2004: 13).

För att kvalitetssäkra skolan, enligt Lpo94, krävs med andra ord att styrdokumenterna och målsättningen regelbundet ifrågasätts och även denna process förutsätter att aktörerna, det vill säga lärarna tillsammans med eleverna, reflekterar kring undervisningen (Lärarens handbok, 2004:15).

Vikten av att reflektera över sitt handlande i undervisningen aktualiserades i början av 1980-talet när forskningen inriktades på ett mer praktiskt plan. Läraren skulle då utveckla ”reflektion över den egna praktiken” (Folkesson m.fl., 2006:64) det vill säga, pedagogerna skulle studeras i sitt tänkande runt omkring den egna undervisningen.

Avsikten med självreflektion, anser Alexandersson (i Lärarprofessionalism, Inget årtal), är att reflektion över vårt handlande kan göra oss medvetna om det som vi tar för givet i undervisningen. Enligt Alexandersson finns det risk att undervisningen blir slentrianmässig och mekanisk samt inte kommer alla elever till godo, om man vid upprepade tillfällen använder sig av samma undervisningsmetod utan kritisk granskning. Detta på grund av att den egna tankeförmågan och handlingssättet har smält samman med varandra och man har svårt att se andra möjligheter. Det är genom reflektionen man kan särskilja tanke från handling och välja det alternativ som ger bäst resultat för elevernas lärande och utveckling (a.a.).

Colnerud och Granström (2006) poängterar betydelsen av att utforma ett gemensamt yrkesspråk för att höja lärarkompetensen. Enligt dem saknar lärarkåren ett gemensamt yrkesspråk då lärarna tidigare bedrivit ensamarbete och därmed fått utveckla sin kompetens på egen hand. De framhåller liksom Folkesson m.fl. (2006) att eftersom yrkesspråket fungerar som ett kunskapsinstrument kan det hjälpa lärarna vid kodifiering och strukturering av deras samlade kunskaper. Då kunskapen organiseras på detta vis blir det lättare att tydliggöra och förklara orsaker, syften, samband, förklaringsmodeller och tillvägagångssätt med sitt arbete både för andra och för sig själv (Colnerud & Granström, 2006; Folkesson m.fl., 2006).

Mot bakgrund av ovanstående krav på kompetenshöjning inom läraryrket vore det intressant att veta mer om metoder som kan anses befrämja undervisningssituationen. Kroksmark (2006)

anser att för att vi skall få förståelse för vad lärarprofessionen innebär, både i praktiken och inom det vetenskapliga planet, är didaktiken den mest grundläggande förutsättningen för detta arbete (a.a.). En didaktisk metod, som gör anspråk på att kunna medverka till medvetenhet kring dessa frågor för enskilda pedagoger, är den Didaktiska Analysen, som utvecklats av Sträng & Dimenäs (2000). Metodens syfte är att belysa viktiga saker i undervisning och olika pedagogiska verksamheter och är tänkt att användas som ett verktyg för pedagogens eget lärare, det vill säga en mall där pedagogen själv kan synliggöra sina reflektioner och problematiseringar. Den innehåller olika områden och moment som skall ligga till grund för beskrivningar vid observationer av till exempel en specifik undervisningssekvens eller en rad olika situationer. Pedagogerna som använder sig av den didaktiska analysen får själva bestämma på vad de vill fokusera inom de olika områdena. Den didaktiska analysen kan till exempel vara underlag för aktionsforskning eller användas till grund för att finna frågor som sedan kan fördjupas genom forskning (Sträng, 2005).

Med hänvisning till ovanstående tankar kring nödvändigheten att finna gemensamma former för reflektion, är min frågeställning om en didaktisk analys även kan genomföras i ett arbetslag? Skulle detta verktyg kunna användas, inte bara enskilt utan även kollegialt i grupp?

1.2 Syfte

Syftet är att undersöka om didaktisk analys kan användas i arbetslaget och inte enbart för den enskilde pedagogen. Följande frågeställningar preciserar uppsatsens syfte:

- Hur har gruppen utvecklats genom didaktisk analys? Enskilt? Kollektivt?
- Ökar den didaktiska analysen professionalismen i ett arbetslag?
- Kan användandet av didaktisk analys främja arbetslags reflektionsarbete?

1.3 Uppsatsens disposition

Uppsatsen är indelad i fem huvudkapitel och fortsätter nu med ett andra, där en litteraturgenomgång redovisas. Kapitel tre innehåller metoddelen och den visar hur jag gått tillväga för att få svar på mina frågeställningar. I kapitel fyra presenterar jag resultaten av studien. I sista kapitlet diskuterar jag resultatet i ljuset av syftet, frågeställningarna och litteraturstudien.

2. Litteraturgenomgång

Uppsatsen inleds med en litteraturstudie för att ge läsaren en kortare historisk presentation av didaktiken förr och nu. Utifrån ämnesvalet tas vidare upp reflektion och didaktisk kompetens, kollektiv kompetens, redskap och kollegial handledning. Slutligen följs litteraturdelen av ett kapitel som behandlar didaktisk analys som verktyg.

2.1 Didaktik – ett historiskt perspektiv

Förenklat sett kan didaktiken sägas utgöra ett specialområde inom pedagogiken där man studerar frågor som behandlar undervisning och lärande (Kroksmark, 2006). Själva ordet didaktik kommer från det grekiska ordet *didaskhein techne* (Dahlgren, 1990:15) som betyder *konsten att undervisa* (a.a.,1990:15). Termen didaktik införlivades i det svenska språket som beteckning för undervisningskonsten under 1600-talet då Johan Amos Comenius författade undervisningslärans grundtankar i *Didactica Magna*, (Kroksmark, 1999; Arfwedson & Arfwedson, 1994) Comenius' önskan var att utveckla ett system för människans tänkande som omfattade en helhetssyn för hur människans inlärningsförmåga fungerar. Enligt Kroksmark (1999) skapade Comenius *Didactica Magna* i syfte att förmedla *konsten att lära alla allt* (a.a.,1999:13). Comenius ville utveckla konsten att undervisa och lade därför viken vid tre huvudfrågeställningar; vad ska man undervisa om, hur ska undervisning och inläring bedrivas samt varför har ett särskilt undervisningsmaterial eller en speciell metod valts ut. Dessa frågeställningar har kommit att benämnas de didaktiska frågorna. Didaktik kan således i korta ordalag beskrivas som ”läran om val och behandling av undervisningens innehåll” eller helt enkelt: ”studiet av vad man försöker lära ut och hur man gör det.” (Maltén, 1997:215). Eleverna ska med hjälp av egna erfarenheter se olika sammanhang och inte bara följa det som står i litteraturen. De skall utifrån sin egen kunskap själva kunna dra slutsatser och bygga vidare och utveckla gammal kunskap (Claesson, 2002).

Didaktiken utvecklades starkt i slutet av 1800-talet för att nästan försvinna under 1900-talet, då man istället såg lärandeprocessen ur ett biologiskt perspektiv, där intelligens och begåvning var medfödda egenskaper. Sedan slutet av 1900-talet har didaktiken återintroducerats i Sverige, framför allt inom lärarutbildningen (Kroksmark, 2006).

Didaktiken har med tiden delats in i två inriktningar – allmän didaktik och ämnesdidaktik. Den förstnämnda beskriver och resonerar kring undervisning rent generellt samt ur ett

helhetsperspektiv, det vill säga den fäster inte uppmärksamheten på någon speciell åldersgrupp eller något särskilt ämne. Den allmänna didaktiken används för att utveckla olika didaktiska teorier till exempel inom lärande och undervisningsdidaktiska frågeställningar samt värdegrundsfrågor av allmän karaktär. (Östman, 2000; Kroksmark, 2006). Det kan till exempel handla om frågor som berör demokrati, kunskap, arbetsätt och synen på människan Maltén (1997). Den sistnämnda, ämnesdidaktiken, beskriver tillvägagångssätt i undervisning i ett speciellt ämne (Claesson, 2002). Båda inriktningarna kompletterar varandra, då de använder sig av varandras resultat (Östman, 2000).

2.2 Reflektion och didaktisk kompetens

Ordet *reflektion* härstammar från det latinska verbet *reflectere* (Bengtsson, 1994:32) som betyder böja eller vända. Denna term har sin grund i optiken, då den beskriver ljusets återkastande mot en blank vattenyta eller en spegel. I överförd bemärkelse är ordet kopplat till tänkande, begrundan, funderande och meditation.

Det är viktigt att reflektera över sig själv genom att rannsaka sig själv, fundera över sina känslor och sitt beteende och värdera följderna av sitt eget handlande (Appel & Bergenheim, 2005). När det gäller reflektion över lärarrollen hänvisar Lindö (1996) till Bengtsson som menar att distansering som metod i läraryrket kan vara viktig när man behöver avskilja sig från den ”naturliga inställningen” (a.a.,1996:33-34). Med detta menas att lärare ofta handlar intuitivt i händelser som utspelar sig med eleverna i klassrummet och att de glömmer hur de själva uppträder. Detta beror i sin tur oftast på att läraren varken har tid eller möjlighet att reflektera över sina handlingar. I diskussionen kring det intuitiva handlandet nämner Johansson & Kroksmark (1996: 85) två olika begrepp: *tacit knowledge* (tyst kunskap) och *know-how* (intuitivt handlande). Strängs (2005) definition av *tyst kunskap* är att den ligger grundad i de normer, miljöer och traditioner som läraren själv skapat och varit del av. Kunskapen bygger alltså på egen erfarenhet utifrån bedömningar och värderingar. Lauvås & Handal (2001:106) använder begreppet ”införstådd kunskap” och de menar att det är kunskap som är så nära oss själva, att vi knappt är medvetna om dess existens. I lärares undervisningsvardag finns alltså en ”tyst kunskap” som inte alltid medvetandegörs med någon vidare eftertanke. Reflektionen är ett verktyg som kan användas för att framkalla betydelse och uppmärksamhet kring det som händer och sker (a.a.). Reflektionens värde ligger i det som

Maltén (1995) hävdar, att kunna skapa beredskap för nya upplevelser och nya sätt att begrunda och handla. Reflektionen bygger på att en händelse skapar en djup eftertanke som därefter kvarstår en längre tid för att leda till en djupare och bättre förståelse. Genom att reflektera kan läraren skapa distans till sig själv och genom distansen få syn på sig själv (Bengtsson, 1994). Alexandersson (i Lärarprofessionalism, Inget årtal) beskriver reflektionen som ett sätt att se på sitt eget tänkande och handlande. Reflektionen kan ge resultat i form av att den egna praktiken sätts i fokus, så att den kan bearbetas vidare. Speglingen man gör i det egna lärandet är själva kärnan i reflektionens syfte (a.a.). Molander (1993) anser det vara viktigt att förstå att ”den egna handlingen kan bli källa till kunskap i handling, samtidigt som den görs” (1993: 150) Det man utövar, blir man medveten om, medan man gör det. Molander (1993) talar samman med Sträng och Dimenäs (2000:192) , när de ser reflektion som: ”Tankens krökning tillbaka mot sig själv”.

Enligt Bengtsson (1994) finns det så många olika synsätt om vad reflektion egentligen innebär, att han definierat reflektion i tre led:

1. Den är något som sker i handlandet.
2. Den är skild från handlandet och är av annat slag, nämligen kognitiv verksamhet.
3. Den är själva handlande, men av en annan typ än undervisningshandlande, nämligen en slags självforskning (1994: 29).

För att kunna blicka framåt och reflektera över sitt arbete är det väsentligt att finna rätt hjälpmedel. Ett sätt kan till exempel vara att skriva ner reflektioner som uppstår. Enligt Björk & Johansson (1996) kan en så kallad dubbellogg, där erfarenheter och reflektioner nertecknas, vara ett betydelsefullt verktyg för pedagoger. Dubbelloggen kan användas inte bara vid självreflektion utan också i samarbete med kollegor i dialog. Eftersom det man skriver är bestående kan man betrakta sina upptäckter och samtidigt sina reflektioner över detta. Syftet med att skriva i dubbelloggen är att strukturera vilka fundament man själv bygger sin undervisning på (a.a.). Ett liknande hjälpmedel som presenteras av Rönnerman (1998), är dagboken. Dagboksskrivandet kan starta en förändringsprocess hos pedagogen, som utifrån dagboksanteckningarna, sedan kan dela med sig av erfarenheterna till sina kollegor (a.a.). Det framkommer dock av Claesson (2002), att många lärare tycker det är arbetskrävande att skriva dagbok regelbundet. Således kan inspelning på kassetband vara ett annat sätt att dokumentera sina reflektioner (a.a.).

Claesson (2002) anser att när det gäller skolans pedagoger kan de till exempel ta hjälp av en kollega som kan observera undervisningen. Då är det klassrummet, vilken är en del av lärarens vardag, som sätts i fokus (a.a.). Alexandersson (i *Lärarprofessionalism*, Inget årtal) menar att om läraren börjar ifrågasätta sitt arbetssätt i interaktion med andra kan hon finna ett djupare perspektiv på varför hon just agerar som hon gör. Men då är det viktigt, betonar Claesson (2002), att kollegorna klargör vad i praktiken som skall observeras, innan observationen sker.

Sjöberg & Hansén (2006) anser att det är den vetenskapliga didaktiken och dess begrepp, som utgör det verktyg som gör det möjligt att analysera samspelet mellan teori och praktik. Enligt Maltén (1995) strävar den didaktiskt inriktade läraren mot att bli medveten om och reflektera över sina egna teorier och förhållningssätt och de resultat de ger på undervisningen. Detta förklarar Claesson (2002), är på grund av att man inte kan veta om de teoretiska kunskaperna påverkar praktiken förrän man satt dem i samspel med varandra och gjort dem synliga i en speciell situation. Det är med hjälp av de teoretiska kunskaperna som man som lärare blir uppmärksam på de saker som man tar för givet i yrkesrollen (a.a.).

Didaktisk kompetens innebär att pedagogen tar ett kliv ut ur undervisningen och distanserar sig från denna situation, så att han/hon kan betrakta och reflektera över den utifrån olika synvinklar (Lindström & Pennlert, 2003). Under denna process reflekterar pedagogen över de didaktiska frågeställningarna såsom vem undervisningen är avsedd för: ”Vem är det som ska undervisas?” och målsättningen med undervisningen ” För vad ska man undervisa?”. Didaktisk kompetens inbegriper därmed både kunskap om undervisning och lärande men även kunskap i att undervisa (Lindström & Pennlert, 2003:13). På så vis kan didaktisk kompetens beskrivas som utvecklandet av att *lära sig hur andra lär sig*.

Avsikten med denna arbetsprocess är bland annat att hjälpa pedagogen få djupare självkännedom för att kunna hantera olika situationer som uppkommer vid lektionstillfällena; till exempel ta reda på varför något inte fungerade trots väl förberedd lektion (Sträng, 2005). Ett annat syfte med didaktisk kompetens är att pedagogen ska medvetandegöra eleverna om deras eget sätt att tänka så att de kan vidareutveckla detta. På så vis handleder läraren sina elever i deras kunskapsutveckling (Lindström & Pennlert, 2003).

Förutom sedvanlig ämneskunskap och social kompetens bör den didaktiskt inriktade pedagogen besitta kunskap i hur eleverna uppfattar och begriper själva stoffet (Lindström & Pennlert, 2003). Även andra författare poängterar vikten av att pedagogen tillägnar sig kunskap om hur elever tänker (Claesson, 2002; Sträng, 1995). Maltén (1997) går så långt att han till och med hävdar att det inte är ”ämneskunskapen utan didaktiken som utgör den lärarunika kunskapen” (Malten, 1997: 218).

När människans lärande förändras och omvandlas i förhållandet till sin omgivning menar Folkesson m.fl. (2004) att detta kan vara en smärtsam process. Genom denna förändring ser vi världen utifrån andra perspektiv och är till viss del inte samma personer som vi en gång var. Denna förändring kan vara smärtsam i den bemärkelsen att man lämnar något bakom sig, en del av sin identitet, det man trott på. Det kan medföra en befrielse i att se saker och ting ur andra perspektiv, men även medvetenhet om att man kanske gjort fel eller handlat fel i olika situationer. Medvetenhet som man med andra ord trodde att man hade, kan istället skapa osäkerhet. Enligt Appel & Bergenheim (2005) uppfattas det sällan som nödvändigt eller lockande att lämna sitt invanda beteende och betrakta världen från en annan synvinkel. I detta sammanhang kan man förstå Handals (1996) påstående att det krävs mod när man utvecklar sitt reflekterande. Denna definition av självreflektion kanske kan ge en förklaring till varför Folkessons m.fl. (2004) anser förändringen ha en sådan långsam utvecklingsgång.

Lauvås & Handal (2001) anser reflektionen vara en mödosam aktivitet, speciellt om man utför den ensam. Därför betonas även vikten av handledning i detta avseende. Handledaren anses kunna bidra med ett perspektivseende i reflektionsarbetet, som vidare kan leda till att ”upplevelser ombildas till nytt lärande” (a.a., 2001: 83). För att kunna utveckla sitt eget reflekterande är det alltså av stor betydelse att man får utbyta sina erfarenheter med arbetskamraternas och reflektera över dessa; med det kan ytterligare stöd ges och fler idéer genereras (Handal, 1996; Appel & Bergenheim, 2005), jämfört med att reflektera ensam: ”Den mest rigida och mest lättlurade samtalspartnern är ofta det egna jaget” (Appel & Bergenheim, 2005:112).

Enligt Colnerud (i *Lärarprofessionalism*, Inget årtal), räcker det inte med enbart reflektion över de egna handlingarna; för att det skall kunna inträffa en förändring förutsätts att pedagoger ger ord åt sina egna handlingar och sätter sig in i andras etiska ställningstaganden. Om tid ges till dessa diskussioner och om man har tillgång till ett gemensamt yrkesspråk som

möjliggör sådana diskussioner, kan detta inträffa (a.a). ”För att vår kunskap skall kunna öka måste det finnas människor som har gemensamma begrepp och som kan förstå varandras intentioner” (Carlsson, 1984: 22). Colnerud (i Lärarprofessionalism, Inget årtal) påpekar dock att det finns en svårighet i detta arbete, det förutsätts ett visst mod. Det gäller att våga diskutera etik och moral med den egna gruppen.

Colnerud och Granström (2006) poängterar härvid betydelsen av att utforma ett gemensamt yrkesspråk, även kallat metaspråk, för att höja lärarkompetensen och därmed den professionella statusen. Granström (Colnerud & Granström, 2006) menar också att språket är identitetsskapande för lärare i skolan och utvecklingen av ett yrkesspråk skulle definiera graden av den professionella hållningen i arbetet. Yrkesspråket blir enligt Lindström & Pennlert (2003), det verktyg som läraren kan använda sig av vid planering och analys. Om man som pedagog beskriver och analyserar svårigheter i sitt vardagsarbete, då det är lättare se vägar och möjligheter.

Ohlsson (2004) påpekar att bristen av ett yrkesspråk även kan ge upphov till konflikter, vilket i sin tur leder till att samarbetet försämras. Ett gemensamt yrkesspråk för lärarna krävs således inte bara för att främja professionalism utan även för att förbättra den kollektiva kompetensen i arbetslaget.

Ohlsson (2004) talar om ”gemensam reflektion” och har delat in processen i tre delar:

- a) ”reflektion över erfarenheter, vilket innebär ett tillbakablickande och meningsskapande av det man varit med om”
- b) ”skapande av förståelse, vilket innebär ett abstraherande och bildande av begrepp och begreppsrelationer”
- c) ”ett uppfattande av nya möjliga handlingsalternativ” (2004: 40).

Alla dessa fenomen och begrepp utgör en grund för att diskutera och förstå hur grupper utvecklas och vilken betydelse den kollektiva kompetensen kan sägas ha.

2.3 Grupputveckling och den kollektiva kompetensens betydelse

Att samarbeta med sina kolleger är enligt Nilsson (2005) en lärandeprocess. Nilsson (2005) förklarar att social samverkan inte är någonting man föds med, utan att det är en vetenskap som man lär sig precis som när ens andra förmågor lärs in. Att ha kunskap om hur grupputveckling går till blir allt viktigare i arbetslivet, eftersom gruppen allt oftare används som ett redskap för att kunna tillgodose själva målsättningen i verksamheten. Gruppen i sig får allt större ansvar, eftersom man antar att en grupp kan fungera mer effektivt än vad bara den enskilda individen kan (a.a.). Nilsson (2005) får stöd i detta resonemang av Sandberg & Targama (1998):

”Det är med andra ord ytterst en kollektiv kompetens i arbetsutförandet som avgör i vilken utsträckning en viss organisation kan uppnå effektivitet och framgång” (1998: 88).

Ett ökat intresse för forskning om arbetslagets betydelse för lärarens kompetensutveckling har blivit tydligt först under senare år (Ohlsson 2004: 27). I arbetslivet har man börjat fokusera på grupper och dess resurser. Man har sökt efter vad det är som gör grupper effektiva och kvalitetsmedvetna (Nilsson, 2005: 43). Man har funnit att om en grupp ska kunna uppnå ett gott och tillfredställande resultat är det essentiellt att personerna passar ihop med varandra beträffande kunskaper, engagemang och gruppfärdigheter samt att de fördelar arbetet mellan varandra och strävar efter en god sammanhållning i gruppen (a.a.). Alla individer bär med sig olika erfarenheter till gruppen. Gruppen behöver därför förberedas på hur grupputveckling går till och även få tillgång till reflekterande verktyg som behövs för att de skall kunna nå sina mål (Nilsson, 2005 ; Ohlsson, 2004).

Vidare belyser Nilsson (2005) vikten av att gruppen måste ha gemensamma mål om den inte skall splittras. Gruppen måste vara överens om målen de skall uppnå, men också kring vägen dit samt hur dessa skall uppnås. Det är målen i sig som gör att gruppen existerar och arbetet framskrider. Målen kan även föra gruppen samman och ge svaret på om det man gör är bra eller dåligt. Ju fler eniga mål gruppen har desto lättare kan man utvärdera dem (a.a.). Därför är det av största betydelse att gruppen avser tid till att kunna diskutera målens innebörd (Nilsson, 2005; Ohlsson, 2004).

Maltén (1992) har skapat en mall för vad en grupp behöver för att kunna utveckla bättre gruppdynamik. En grupp behöver:

- ”gemensamma mål”

- ”gemensamma normer”
- ”regelbundna och systematiska träffar”
- ”känna samhörighet”
- ”kunna kommunicera inbördes”

(Maltén, 1992:24)

Gruppens betydelse för den kollektiva kompetensen betonas av Sträng & Dimenäs (2000). De menar att ”Den kunskapsutveckling och förändring av det praktiska hanterandet som sker inom yrket skall vara av kollektiv karaktär, dvs. förändringar får inte endast ske hos individuella yrkesutövare”(Sträng & Dimenäs,2000:199). Denna åsikt delas av Ohlsson (2004), som även han, menar att om arbetslaget gemensamt planerar sitt samarbete, som kan understödja kollektivt lärande, blir de delaktiga även bättre på att anpassa sitt handlande och skapa en bättre gemensam förståelse över uppgifternas innebörd. Detta kan främja skapandet av nya sätt att organisera och utvecklas.

Det finns också de författare som betonar vikten av att samla varje lärares enskilda förmåga i grupp så att samtliga lärares kompetenser kan föras samman. De menar att först då kan lärandet bli verksamt (Madsén & Risberg, 1994; Lauvås & Handal, 2001). Enligt dessa författare är det således alla individerna i arbetslaget som i slutändan skapar den gemensamma kompetensen tillsammans. Innebörden av detta resonemang förklaras vidare av Normell (2000), vilket anser att pedagogen inte längre är den som enbart skall ”lära ut” (a.a., 2000:41), det vill säga berätta allt för eleverna om vad de skall förstå. Pedagogen ska istället följa eleverna på vägen och visa dem var de kan finna kunskapen samt även föra bort dem från olika hinder som kan uppstå på vägen. Hindren kan finnas till exempel inom sociala, fysiska och emotionella områden och som ensam pedagog är det svårt att förfoga över all denna kompetens själv (Normell, 2000).

En gemensam mötesplats att samlas kring är av stor betydelse för gruppen. Denna problematik åskådliggörs av Björk & Johansson (1996). De anser att många lärare saknar ett gemensamt forum där de exempelvis kan ta upp problem och dylikt som kan förekomma i den egna undervisningen. Författarna menar att möten på arbetsplatsen, såsom konferenser uppfattas inte som givande eftersom lärarna oftast är tvungna att lösa andra problem där. Om lärarna istället får arbeta kring frågor och problem som uppstår allt eftersom i deras egen undervisning, skulle detta kunna innebära att lärarnas ”tysta kunskap” blir mer synlig och

konkret (a.a.,1996:64). Rönnerman (1998) påpekar att om det går mycket tid åt att sitta i konferenser som inte är givande, kan man kanhända avsluta de former som är givna och istället ersätta dem med annat.

2.4 Kollegial handledning

I 1990-talets kompetensutveckling har handledning blivit allt vanligare inom skolan (Folkesson, m.fl., 2004). Lauvås & Handal (2002) menar att kollegial handledning bör bedrivas för att man ska förbättra kompetensen inom den praktiska verksamheten. Enligt Folkesson m.fl. (2004) kan handledningen ge upphov till fördjupningar inom olika teorier, diskussioner om verksamheten samt reflektioner kring undervisningen. Normell (2002) menar att handledarens roll är att underlätta gruppens möjligheter i att reflektera över sitt arbete. Rosendahl & Rönnerman (2000) betonar i sin rapport "Dilemmafyllda möten" betydelsen av att handledaren ställer rätt frågor för att få lärarna att reflektera, diskutera och problematisera över sin egen praktik. Enligt Folkesson m.fl. (2004) har sådana handledningar betraktats som positiva eftersom de dilemman som uppstår mellan personal och som inte kan lösas direkt, kan följas upp gången efter istället. Detta innebär att pedagogerna får struktur. En annan fördel med handledning är att pedagogerna även upplever att handledaren hjälper dem att fokusera på de problem som ska behandlas (a.a.).

Att anställa någon handledare från skolans personal eller rekrytera någon externt har kommit att diskuteras alltmer. Många skolor erbjuder handledning till sin personal idag och det sker en allt större efterfrågan. I början rekryterades psykologer och kuratorer att handleda både individuellt och i grupp, då dessa yrken förknippas med tystnadsplikt och samtal (Normell, 2002). Psykologerna, socionomerna och psykoterapeuterna som idag är handledare i skolan får allt mer konkurrens av skolans egna pedagoger, som börjat vidareutbildat sig, för att i sin tjänst kunna åta sig handledningsuppdrag. Normell (2002) hävdar att det kan vara svårare att vara handledare på skolan, där man redan fått en roll, än på en skola där man är okänd. Den auktoritet som en handledare oftast laddas med när den kommer utifrån, kan vara bra för arbetsgruppen, då arbetsnivån på detta vis hålls uppe (a.a.). Rosendahl & Rönnerman (2000) påstår att det kan finnas en risk med lärare som handledare. De menar att handledaren kan stagnera i sin övertygelse att "veta hur det är" (a.a., 2000: 43), då de har en egen lärarbakgrund. Därutöver förväntas handledaren och tillika den före detta läraren att komma med tips och idéer, istället för att komma med nya ifrågasättande reflektioner. Vidare menar

författarna att det inte är meningen att gruppen skall få konsulterande handledning, utan istället få en processhandledning, där handledarens uppgift är att hjälpa gruppen att göra sin egen praktik synlig. Motsvarande resonemang finner man även hos Lauvås & Handal (2001), där handledning lyfts fram utifrån båda situationerna, då de menar att vissa handledare tenderar att styra gruppen för mycket utifrån sina egna "käpphästar" (a.a., 2001: 335) medan andra gör tvärtom, det vill säga styr för lite, vilket också kan bli fel.

Enligt Lauvås & Handal (2001) ska handledaren kunna ta ställning till vad som är viktigast för gruppen. Handledaren bör först analysera situationen och sedan lyfta fram de mest väsentliga delarna och därefter skapa struktur åt tankarna. Rosendahl & Rönnerman (2000) hävdar att om handledning skall kunna stimulera till en pedagogisk process, så skall praktikern med sin praxiskunskap kunna lyfta upp viktiga frågor som sedan handledaren bemöter utifrån sin teoretiska kunskap. Maltén (1992) betonar vikten av att man i handledningsarbeten bygger upp en mall över vad som skall behandlas och att de didaktiska frågorna utgör en viktig del i handledararbetet. Det kan till exempel röra sig om hur, var och när man skall träffas samt vad man skall diskutera i gruppen och vad som skall hållas utanför (a.a.). Även lärarutbildningskommittén poängterar att pedagogerna för sin kompetensutveckling behandlar de didaktiska frågorna i samband med det kollegiala samtalet:

Kompetensutveckling kan ske i många olika former, där det viktigaste, lättast åtkomliga och minst kostnadskrävande är det kollegiala samtalet; gemensam reflektion kring "vad, hur och varför" i den pedagogiska verksamheten i förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning. Lärarutbildningskommittén vill framhålla denna form av lärande som en viktig del av lärarbetet, som en nyfikenhet inför nya utmaningar, nya barn och elever, nya perspektiv; en ständigt pågående utveckling både för att göra arbetet mer intressant och med höjd professionalitet och som en personlig bildningsresa (SOU 1999: 63, s 248. Ur Rosendahl & Rönnerman, 2000:10)

I frågan om handledning bör vara frivillig eller obligatorisk i arbetslaget, anser Normell (2002) att om handledning är frivillig i ett arbetslag, kan det uppstå problem om någon eller några inte vill delta. Detta kan innebära att på grund av tysthetslöftet inom gruppen, kan det bli svårt för gruppmedlemmarna att diskutera med dem som inte deltar i mötena. Det finns även nackdelar när man handleder ett arbetslag enligt Normell (a.a.). Om handledningen kräver obligatorisk närvaro av arbetslagets medlemmar, kanske detta resulterar i att en del deltar mot sin vilja. Detta kan leda till att grupptilliten försämras och att det blir svårare att

reflektera på ett djupare plan. Den bästa reflektionen sker när var och en i gruppen kan reflektera över det egna förhållningssättets påverkan. För att ta detta stora kliv i att våga öppna sig, krävs det att alla lyssnar på varandra och visar intresse för det som sägs (a.a.).

Betydelsen av att var och en reflekterar kan förstärkas genom följande citat av Ohlsson (2004):

Det kollektiva lärande som sker bygger på att de enskilda lagmedlemmarna gör de egna privata erfarenheterna och tankarna tillgängliga för de andra i laget och att de utifrån detta, genom samtalen, kan skapa gemensamma uppgifter. Samtalet, det kommunikativa handlandet, blir därmed en viktig länk mellan det vi kan beskriva som en privat sfär, som inrymmer upplevelser, känslor, tankar, och den offentliga sfären där samtalen och tillgängliggörandet sker (Ohlsson,2004:48).

Det finns olika faktorer som kan främja det kollektiva mötet genom att stärka tryggheten i gruppen. Normell (2002) betonar framför allt vikten av sekretess så att gruppmedlemmarna lättare vågar yttra sina tankar och känslor. Det är också betydelsefullt att det finns en fast struktur som är densamma varje gång vid handledningsträffarna. Om lokalen för gruppens sammankomster inte är så viktig och om man inte vet vem som kommer, finns det stor risk att gruppen upplöses. Till sist bör handledningsgruppen vara en sluten grupp eftersom tryggheten i gruppen kan raderas om gamla medlemmar slutar och nya plötsligt dyker upp. Gruppen bör heller inte vara för stor, fem till sju personer är lagom, annars kan det vara svårt för var och en att nämna sina ärenden (a.a). Dessa tankegångar kring handledningssamtalen åskådliggörs med följande citat av Normell (2002):

Handledning är inte som en trevlig kafferast där man kan sjunka ner i fåtöljen och koppla av. Även om kafferasten har sitt stora värde är det av annat slag. Handledningsgruppens arbete har ett bestämt syfte, fasta ramar och ger i bästa fall möjligheter till utveckling för den som vill ha det (Normell, 2002: 88).

Vilket leder fram till den handledningsmetod som utgår ifrån undervisningsarbetet, den didaktiska analysen.

2.5 Didaktisk analys

Sträng & Dimenäs (2000) har utvecklat ett speciellt redskap som till grunden bygger på resultat av deras egna reflekterande utvärderingar. Redskapet är tänkt att användas för att hjälpa till att lyfta fram viktiga saker i undervisningen och olika organiserade pedagogiska verksamheter och den kallas för *Didaktisk analys* (Sträng, 2005). Fokus i den didaktiska analysen är samspelet ”lärare – innehåll - metod- elev under en specifik undervisningssekvens eller serie av tillfällen” (Sträng, 2005:17). I analysen ska de didaktiska frågorna Vad? Hur? och Varför? genomsyra planering, genomförande och utvärdering och man ska kunna dra paralleller till didaktisk/pedagogisk kunskap om lärande, men också hur man som pedagog skall kunna utvecklas vidare i sin lärarkompetens. Analysen har ingen speciell ordning eller struktur som den skall genomföras i, utan att den skall vara ett verktyg som skall leda till ökad professionalitet (Sträng, 2005).

”...den didaktiska analysen kan leda till fördjupad professionalism eftersom den ger ett underlag, vad som behövs för att läraren skall komma bort från det förgivettagna i undervisningen” (Sträng & Dimenäs, 2000: 204).

Rosenqvist (2005) förespråkar den didaktiska analysens relevans, då den kan användas som ett redskap ”för att bygga en bro från praktik till teori, för att synliggöra det vardagliga lärararbetet och tillsammans reflektera och sätta ord på vad som sker” (2005: 191). Bergström (2005) belyser hur den didaktiska analysen som verktyg skall kunna visa att allt i verksamheten kan ses i ett helhetsperspektiv, dvs. allt som hänt innan påverkar vårt handlande idag.

Börjesson (2005) observerade en klass under tre tillfällen i klassrummet och han skrev observationsprotokoll under vart och ett av tillfällena. Därefter fick de övriga i arbetslaget ta del av dessa. Detta gör, menar Börjesson (2005), att texten blev blir synlig för lärarna och att de tillsammans kunde reflektera kring det konkreta. När man gör en didaktisk analys pekar man på företeelser som är tagna från praktiken. Kopplas sedan händelserna med teoretisk kunskap, kan läraren lättare koppla den till sin egen erfarenhet. Detta gör att förändringen i verksamheten är lättare att driva igenom, eftersom man har lättare att sätta in det i en kontext (Bergström, 2005).

Rosenqvist (2005) definierar den didaktiska analysen så här: ”En viktig aspekt av arbetet med den didaktiska analysen är möjligheten att kunna ha distans till sitt eget handlande och se på sig själv ur ett nytt perspektiv” (Rosenqvist, 2005:189).

Den didaktiska analysen kräver att pedagogen har kompetens i självreflektion, individen måste kunna distansera sig från den egna verksamheten. Själva kärnan i den didaktiska analysen ligger i hur eleven förstår och hanterar ett innehåll i relation till pedagogen och metoden, kärnan kallas även för ”det lärande mötet” (Sträng & Dimenäs, 2000:190). Avgörande för den reflekterande utvärderingen är att pedagogen synliggör och blir medveten om sin egen praktiska teori. Det är sedan efter detta förlopp som den didaktiska analysen kan fungera som ett redskap, då den utgår ifrån och bygger på ett ömsesidigt beroende mellan teori och praktik. Den didaktiska analysen kan med andra ord skapa en bro mellan teori och praktik (Sträng & Dimenäs, 2000).

Sammanfattning av litteraturgenomgång

Lärarkretsens karaktär har emellertid förändrats från att vara ensamarbete till kollektivt arbete. Denna förändring innebär att pedagogerna måste arbeta tillsammans och det blir därför viktigt att fokusera på den samlade kompetensen i arbetslaget. Reflektion över vårt handlande kan göra oss medvetna om vårt eget förgivettagande i undervisningen och pedagogen kan genom reflektionen lära sig särskilja tanken från handling. I detta hänseende är det viktigt att lärare arbetar kring att medvetandegöra sina tankar och reflekterar över sina egna teorier samt sitt förhållningssätt. Den didaktiska analysen kan användas som ett redskap för att bygga en bro från praktik till teori, för att synliggöra det vardagliga lärarbetet och tillsammans reflektera och sätta ord på vad som sker. Den didaktiska analysens syfte är att belysa viktiga saker i undervisning och olika pedagogiska verksamheter och är tänkt att användas som ett verktyg för pedagogens eget lärande, det vill säga en mall där pedagogen själv kan synliggöra sina reflektioner och problematiseringar. I litteraturen diskuteras avsaknaden av ett gemensamt forum där problem och dylikt som förekommer i undervisningen lyfts fram. Om lärarna istället får arbeta kring frågor och problem som uppstår allt eftersom, skulle detta kunna leda till att lärarnas tysta kunskaper blir synliga och mer konkreta. Här kan även ett gemensamt yrkesspråk fungera som ett kunskapsinstrument och hjälpa lärarna vid kodifiering och strukturering av deras samlade kunskaper. Med hänvisning till ovanstående tankar kring nödvändigheten att finna gemensamma former för reflektion, är min frågeställning om en didaktisk analys även kan genomföras kollektivt i ett arbetslag?

3 Empirisk del

I denna del redovisar jag i korthet uppsatsens metod, de etiska överväganden jag gjort, vilken målgrupp jag arbetat med och slutligen diskuterar jag arbetets validitet.

Metodavsnittet tar upp teorier inom kvalitativ metod som belyses av författarna Denscombe (2000), Patel & Davidsson (1994), Kvale, (1997) samt Stukát (2005). Därefter följer en sammanfattning och tolkade resultat av de fyra intervjuer som genomförts i uppsatsen och en observationssammanfattning.

Syftet med den här undersökningen är att undersöka och granska vad pedagogerna anser om den didaktiska analysen som verktyg. Utifrån nedanstående frågeställningar har formulerats intervjufrågor (Bilaga):

- Hur har gruppen utvecklats genom didaktisk analys? Enskilt? Kollektivt?
- Ökar den didaktiska analysen professionalismen i ett arbetslag?
- Kan användandet av didaktisk analys främja arbetslags reflektionsarbete?

3.1 Metod

Patel & Davidson (1994) menar att det är hur vi formulerat vårt problem som är grunden för om vi väljer kvantitativ eller kvalitativ metod. Vid mitt val av metod tog jag hänsyn till den metod som fungerade mest praktiskt för mitt syfte. En kvalitativ metod passade därmed för undersökningen. Enligt Denscombe (2000) bygger den kvalitativa metoden mer på att förstå och tyda de resultat som uppstår under tiden, än att ge förklaringar eller att dra allmänna slutsatser. För intervjustudien innebär detta att inte generalisera intervjudeltagarnas åsikter till att gälla didaktisk analys i största allmänhet. Undersökningen resulterar snarare i just i den här gruppens upplevelser, erfarenheter och känslor.

Åsberg (2001) argumenterar för att det egentligen inte finns vare sig kvalitativa eller kvantitativa metoder. Däremot kan kvalitativ respektive kvantitativ metod hänvisas till "egenskaper hos de fenomen vi söker kunskap om" (2001: 270).

De data = de svar som utvunnits av informanterna, som jag har bearbetat har kvalitativa egenskaper. Svaren speglar pedagogernas egna uppfattningar och erfarenheter kring verktyget

didaktisk analys. Men även mina observationer och litteraturen ligger till grund för tolkningen av data.

Kvale (1997) menar att den hermeneutiska tolkningens främsta syfte är att förstå meningen i en text. Det hermeneutiska förhållningssättet definieras bland annat av Patel och Davidsson (1994) som att forskaren har sin egen förförståelse som grund för undersökningen. De tankar och känslor forskaren har kan vara en resurs och inte någon hämning för själva tolkningen. ”Hermeneutiken har fått stå för kvalitativa förståelse- och tolkningssystem och en forskarroll som är öppen, ”subjektiv” och engagerad” (Patel & Davidsson, 1994: 26). Jag anser att det hermeneutiska förhållningssättet skapat rum för mina egna reflektioner, så att jag därefter kunnat tolka innebörden av informanternas åsikter.

Frågan om studiens resultat stämmer överens med verkligheten kan förstärkas genom mer än en metod. Genom att välja två olika metoder att angripa ämnet på, kunde olika vinklingar skapa ett bredare perspektiv. Detta gav mig bra förutsättningar i arbetet. Flermetodsval kallas enligt Stukát (2005) för metodtriangulering och innebär att man begagnar sig av olika metoder som kan komplettera varandra. Detta har utnyttjats i undersökningen, då observationsstudier har utförts under fem tillfällen med arbetslaget. För att förstärka mina tolkningar ytterligare och kunna komplettera observationerna, har även enskilda intervjuer med arbetslaget genomförts.

3.2 Intervjuerna

För att komma åt den ”detaljerade informationen” (Denscombe, 2000:132) har jag tagit hjälp av intervjuer. En enkätstudie hade till exempel inte kunnat ge mig den helhetsbild och den djupa förståelse för verktyget didaktisk analys, som intervjuerna kunde. Jag var inte heller ute efter att föra statistik. Jag ville undersöka ”Data baserade på emotioner, erfarenheter och känslor” (Denscombe, 2000:132).

Inför intervjuerna försökte jag formulera för undersökningen så relevanta frågor som möjligt utan att fördenskill begränsa informanternas svarsutrymme. Frågor som kan ge informanten mer svarsutrymme är till exempel frågor som ”Vad anser du om ” eller ”Vad innebär..” enligt Patel & Davidsson (1994). Dessa frågor har varit till god hjälp, då informanterna kunnat svara på ett mer flexibelt sätt och själva fått utveckla sina synpunkter. Informanterna fick exakt samma huvudfrågor (se bilaga), men de ställdes inte alltid i exakt samma ordning och följdfrågor ställdes i vissa fall. Denna strategi har gjort att det givits möjlighet att gå djupare i

intervjun för att kunna erhålla tydligare svar. Dessa intervjuer kallas för halvstrukturerade eller semistrukturerade intervjuer (Denscombe, 2000; Stukát 2005). Det är även viktigt att belysa kroppsspråkets relevans inom intervjun, då vi inte enbart talar med ”ord utan även med gester och ansiktsuttryck” (Patel & Davidsson, 1994: 64). Jag tyckte intervjuerna gick bra. Den första utfördes vid ett tillfälle och de tre andra, vid ett annat tillfälle. De tog ca 45 min till 1 timme. Inga anteckningar fördes under intervjun. Jag valde istället bandinspelningar under intervjuerna.

3.3 Målgrupp

Studien avgränsar sig till ett arbetslag. Valet av informanter var enkelt eftersom det var nödvändigt att finna ett arbetslag som använder sig av verktyget didaktisk analys som det ovan definierats. Målgruppen för intervjun består av fyra pedagoger, som jag i fortsättningen kallar lärare A, lärare B, lärare C och lärare D eller bara A, B, C och D. Inom observationsdelen medverkar alla fyra och en didaktisk analytiker.

I en större undersökningsgrupp kan det vara svårare att identifiera individerna än i en liten grupp (Patel & Davidsson, 1994). Inom analysdelen har jag därför valt att avpersonifiera personerna så mycket det går. Kön, utbildning, ålder eller yrkesvana anges inte.

3.4 Observationsteknik

Observationerna gjordes under tre månader, vilket innefattade fem tillfällen. Den observationsteknik som jag valde kallas för ”vanlig osystematisk observation” enligt Stukát (2005). Skälet till att jag valde denna observationsteknik var för att jag ville komplettera mina intervjuer samt min litteraturred. Genom mitt lyssnande och betraktande, kunde jag använda mig själv som ”mätinstrument” (Stukát, 2005: 49). Jag observerade arbetslaget under mötena med didaktikern och samlade mitt stoff i en anteckningsbok. Fokus under observationerna var huvudsakligen dels hur didaktikern arbetade med verktyget didaktisk analys, dels på vilket sätt gruppen använde sig av den didaktiska analysen.

3.5 Etiska överväganden

Undersökningen har utförts enligt de krav som formuleras av Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002):

- . Informationskravet
- . Samtyckeskravet
- . Konfidentialitetskravet
- . Nyttjandekravet

Informationskravet har uppfyllts genom att pedagogerna informerats om uppsatsen syfte. Genom att informera dem om att deltagandet är helt frivilligt och att medverkan kan avbrytas när som helst, har också samtyckeskravet efterföljts. Konfidentialitetskravet har följts genom att pedagogernas identiteter är konfidentiella. Pedagogernas rätt att vara anonyma har respekterats.. Slutligen vad gäller nyttjandekravet, har pedagogerna informerats om att uppgifterna de lämnar endast får användas för forskningsändamål.

3.6 Analys av data

Tolkningen av materialet skedde i olika steg. Att använda bandinspelningar under intervjun har varit till god hjälp, då svaren registrerats exakt (Patel & Davidsson, 1994). För att underlätta sammanställningen av intervjuerna, har materialet från ljudinspelningarna transkriberats, sedan har materialet sovrats och bearbetats.

Undersökningens resultat har arbetas fram utifrån Patel & Davidsson (1994) som menar att det gäller att hitta mönster och teman som kan användas till tolkning av informanternas svar från intervjuerna. Bearbetningen av data har gjort att inte alla intervjufrågor och svar finns med i resultatdelen, utan endast de som ansågs lämpliga för uppsatsens syfte. Data har sammanställts och rubriker lyfts fram utifrån intervjusvaren. Utvalda citat finns i texten för att tydliggöra pedagogernas uppfattningar. Denscombe (2000) anser det vara viktigt att medvetandegöra sitt eget tänkande under denna process, så att ens egna åsikter inte påverkar analysen av data.

3.7 Validitet

Svårigheterna med att utföra en intervju är att man ska hålla många bollar i luften, man ska kunna hantera den tekniska utrustningen och på samma gång lyssna till den information som ges, men även den som inte sägs! Denscombe (2000) menar att intervjuer baseras på vad

människor säger och inte på vad de gör. Enligt Stukát (2005) behöver till exempelvis inte en intervju vara sanningsenlig. Därför var det viktigt för mig att även observera arbetslaget för att min tolkning skulle förstärkas ytterligare genom metodtriangulering. Metodtrianguleringen kunde på så sätt stärka min fråga om studiens resultat stämmer överens med verkligheten.

Denscombe (2000) belyser viktiga faktorer som kan påverka intervjun, till exempel den personliga relationen till intervjupersonen. Därför var det viktigt att under intervjun visa informanterna intresse och förståelse samt upprätta ett så neutralt förhållningssätt som möjligt under själva intervjuerna, men även i analys av data.

Genom observationerna skapade informanterna och jag ett gott förhållande till varandra, därmed tror jag resultatet påverkades. Dock utifrån ett positivt sätt, då jag ser det som att arbetslaget känt mer tillit. Svårigheter under analysens gång utifrån den kvalitativa forskningen, har varit att hålla sig till det ursprungliga syftet på grund av informationsrikedomen i intervjuerna.

Denscombe (2000) beskriver nackdelar med intervjuer då han ifrågasätter intervjudata från ett mindre antal informanter. Mitt urval kan tyckas litet med fyra informanter inom intervjudelen och fem individer kring observationerna. Men det övergripande syftet med studien var däremot inte att dra några generella slutsatser, utan som jag belyst innan, forska på djupet kring informanternas upplevelser. Resultatet i min undersökning illustrerar den här gruppens upplevelser och perspektiv av verkligheten.

4 Resultatredovisning

I följande kapitel beskriver jag undersökningens analyserade resultat. Presentationen har arbetats fram utifrån mönster och teman som framkommit av informanternas svar från intervjuerna (Patel & Davidsson, 1994). Det vill säga data har sammanställts och rubriker lyfts fram utifrån intervju svaren. Bearbetningen av data har gjort att inte alla intervjufrågor och svar finns med i resultatdelen, utan endast de som ansågs lämpliga för uppsatsens syfte. Utvalda citat finns i texten för att tydliggöra pedagogernas uppfattningar om verktyget didaktisk analys.

Intervjuresultaten är indelade i följande fem teman:

- Individernas uppfattning kring vad didaktisk analys innebär.
- Personlig och professionell utveckling genom didaktisk analys.
- Gruppens utvecklande genom didaktisk analys.
- Kan didaktisk analys användas som ett redskap för arbetslag?
- Dokumentation kring reflektion.

Därpå följs en sammanfattning av de observationer som gjorts i samband med de fem tillfällen jag träffat arbetslaget tillsammans med den didaktiska analytikern.

4.1 Vad innebär didaktisk analys?

Av svaren på denna fråga att döma formulerar lärarna definitioner av begreppet didaktisk analys som liknar varandra relativt mycket.

Lärare D tycker att didaktisk analys fungerar som pedagogisk handledning:

- ”Jag kan bara beskriva det som jag uppfattar det, för mig handlar det om pedagogisk handledning, där vi också får hjälp och titta på varför vi gör som vi gör och diskutera det”

Lärare A menar att didaktisk analys handlar om följande: Hur jobbar man? Hur tänker man? Och vad man har för syfte? Hur fungerar arbetet? Lärare A förklarar även att det är personalen som bestämmer vad det är didaktikern skall fokusera på och att det är arbetslaget självt som tar ställning till de beslut som fattas:

- ”Ja, hon fungerar ju som en handledare kan man nog säga...Äh..det är väl mest vi själva som bestämt lite vad det är hon ska fokusera på, vad det är hon ska sitta och lyssna på.”

Lärare B upplever didaktisk analys som att en utomstående person kommer in i verksamheten och talar med arbetslaget, eftersom det kan vara lätt att fastna i gamla spår. Man sitter tillsammans och diskuterar igenom vad det är som behöver göras och vad det är arbetslaget behöver jobba med. Lärare B menar även att didaktikern inte kommer med några fördomanden, däremot med goda råd när arbetslaget behöver dem:

När didaktikern kommer och pratar med oss... så är det, hon är utomstående och hon ser in och hon kommer med glada tillrop ungefär och jag tycker det är himla bra faktiskt att ha en utomstående, därför att när man går så här, är det så himla lätt att man blir hemmablind...Man sitter tillsammans och diskuterar igenom vad det är vi måste göra, vad det är vi behöver jobba på....få större insikt i hur man jobbar.

Lärare C utvecklade också tankarna kring att didaktikern hjälper arbetslaget att diskutera vad som behöver göras och vad arbetslaget behöver jobba på. Men tankarna utgick mer från styrdokumentet och riksdagen: ”Det är ett sätt att få arbetslaget att fokusera på styrdokumentet, att jobba enligt riksdagens beslut på ett så bra sätt som möjligt och att kunna tillvarata vars och ens kompetens”.

4.2 Personlig och professionell utveckling utifrån didaktisk analys som metod.

Lärarna uttrycker att de i stort sett är nöjda med den didaktiska analysen, de menar att de utvecklats. Lärare B betonar vikten av den didaktiska analysen i relation till sig själv:

Alltså det har varit väldigt utvecklande för mig i alla fallJag tror man ser brister hos sig själv, men även saker som man gör bra...Jag tycker att jag har fått med mig mycket kunskap om hur jag jobbar och sättet att se på mig själv på något sätt, alltså att kunna vända blicken inåt som det så fint heter"... att kunna se sig själv..hur man själv jobbar.

Lärare D tror att didaktisk analys kan öka lärares professionalitet genom sättet man granskar sig själv på och utifrån de didaktiska frågorna: ”Det är jättebra att man lär sig att titta lite grann på sig själv utifrån och ställa dom där frågorna, Varför gör vi det här? Eller varför gör jag så här, eller vad vill jag med detta”.

En lärare är mer skeptisk: ”Jag har inte utvecklats någonting va, för att jag kan så mycket sen innan va, det är mitt ärliga svar” (C) och ytterligare en är ambivalent till om didaktisk analys leder till personlig utveckling :” Det kan jag nog inte svara på riktigt, eftersom det är nytt överhuvudtaget här och sen har vi som sagt var varit mest fokuserade på arbetslaget”(A).

4.3 Grupputveckling

Enligt lärare A är det svårt att dra några generella slutsatser för hur gruppen har utvecklats genom didaktisk analys, då didaktikern varit med sedan arbetslaget började arbeta tillsammans:

Ja, det har det nog gjort! Jag vet ju inte riktigt hur det har varit utan heller, eftersom hon har varit med hela tiden, jag har inte varit med här utan att vi har haft didaktikern eftersom hon redan hade börjat när jag började här, så det är frågan om..Där vet jag inte riktigt svaret på.

Samma lärare förklarar att didaktikern ”pushar” på gruppen på något sätt och gör så att de kommer vidare. Didaktikern tittar på arbetslaget och ser hur det fungerar tillsammans.

Lärare B tycker att arbetslaget har utvecklats och att det har kommit tillsammans på ett bättre sätt:

Jag tycker att det har utvecklats, för att jag tror man ser brister hos sig själv, men även saker man gör bra. Det är sådana saker som didaktikern plockar fram! Att man skall kunna se både det dåliga hos sig själv och få större insikt i hur man jobbar. Det har varit väldigt utvecklande och jag tycker arbetslaget har..det har liksom kommit tillsammans på ett bättre sätt.

Lärare B påpekar även att man aldrig kan veta hur det skulle ha varit om didaktikern inte varit där, det hade kanske fungerat jättebra då också. Men att särskilt om man är en nytt arbetslag kan det vara bra. ”Det vi har som binder oss samman är kanske just den här utomstående didaktikern som kommer in.” När didaktikern försvinner tror ändå lärare B att man kommit så långt på väg och att då skall man kunna klara sig själv. ”Jag menar vi är ändå vuxna människor som har jobbat länge och så där, så att man ska kunna fixa det.”

Lärare D tror att den didaktiska analysen hjälpt gruppen och talar om hur värdefullt det är att få sitta ner och ventilera sina tankar och få lov att tycka olika och kunna prata om det tillsammans. Lärare D menar att arbetslaget lite kommit från det här med att man går och tittar snett på varandra och tycker och tänker att varför gör hon si eller varför gör han så, då de kunnat prata om det mycket under träffarna:

Jag upplever det i alla fall att vi diskuterar och är mycket friare och öppna när didaktikern är med och leder oss och styr oss lite, för att man är mindre rädd att det

skall bli någon konflikt, för hon finns där och kan liksom stötta och reda ut. Så jag tror att vi har öppnare diskussioner när hon är med.

Lärare C upplever att folk tar mer seriöst på sitt arbete och ser kanske lite mer till svårigheterna som finns där. Det påpekas även att det blivit lättare för arbetslaget att bli en grupp genom didaktisk analys, men att försiktigheten har lett till att det inte händer så mycket i gruppen.

Gruppmässigt tror jag det är försiktigt och så.. Här finns ju...ja, vi har ju inte samma språk, där har du en stor svårighet , vi har ju inget gemensamt yrkesspråk, det är ett redskap som saknas och naturligtvis skulle det vara bra och gå någon slags utbildning eller någonting tillsammans.

Lärare C menar alltså att om man går en utbildning tillsammans, så får man ett gemensamt språk för det som händer i skolan och att didaktiken är ett väldigt bra språk som det skulle vara kul att fördjupa sig mer i. Lärare C påpekar även att när man sitter i grupp så finns det bara fördelar, då alla hör vad som sägs och måste vara med.

4.4 Didaktisk analys som ett redskap för arbetslag

Lärarna gav olika exempel på positiva aspekter inom didaktisk analys. Till exempel uttalade de sig om att det är bra att någon utomstående kommer in i verksamheten, eftersom det är lätt att hamna i gamla spår när man jobbar.

Det är ju jättebra när någon kommer utifrån, så att det bör man ju nappa på, speciellt dom som går i sina gamla skor och bara kör på, men oftast är det ju dom som inte vågar få någon utifrån. Det finns ju dom som inte vågar att någon annan kommer och kollar hur dom gör eller lägger sig i deras arbete...Det tror jag...det finns fortfarande sådana. Att det här är mitt revir...jag öppnar inga dörrar här inte. Det är liksom jätteviktigt, det tror jag och utvecklande faktiskt.(A)

Lärarna påpekar att det finns många arbetslag som säkert skulle ha invändningar för att de tycker att de redan har bra samverkan:

Jag tycker det, även ifall det säkert är många arbetslag som skulle säga emot mig, för att de tycker - vi jobbar ju så bra tillsammans och så vidare, men man ser inte hur man själv jobbar om man är i ett arbetslag. Till exempel om man går, man gör sitt jobb varje dag och så här och man har ingen aning egentligen hur det funkar (B)

Det framkommer av intervjuerna att det bara finns fördelar med att anställa en didaktiker i sitt arbetslag. De arbetslag som är intresserade borde arbeta med didaktisk analys, men att det inte bör tvingas fram på något sätt.

Jag vet inte om man skall tvinga det på någon, för jag tror att handledningen blir som bäst när man vill ha den och är öppen för den. Hur det än är så, det blir ändå att man får granska sig själv lite grann också och kanske omvärdera vissa saker också och är man inte beredd på det. Då kanske det kan vara jobbigt, kännas lite påträngande och jobbigt, men är man öppen för det så tycker jag det är jättebra (D)

Lärarna framhåller att det är väldigt viktigt att anställa en didaktiker i början när ett arbetslag skapas. Didaktikern har möjlighet att påverka mer och föra in sina tankar, eftersom det är någon annan som kommer in och ser det hela och tydliggör det som pågår i arbetslaget. ”Finns det ingen pedagogisk ledare på skolan, så får man fan i mig hyra in en”. (C) Lärare C talar även om att didaktikerna skulle vara en blandad yrkesgrupp, där det fanns didaktiker som både är utbildade till fritidspedagoger och förskolelärare, så att de kan spegla det egna arbetslagets profil. ”Jag skulle vilja att det fanns liksom rejält, att det fanns massor olika tjänster va, sen tror jag det skulle vara bra av didaktiker av olika slag, inte bara en typ” (C).

4.5 Dokumentation kring reflektion

När frågan om hur lärarna reflekterar eller dokumenterar sitt arbete i skrift, framkommer att reflektion är något som görs ibland och inte särskilt ofta. Man tänker som grupp mycket på sitt arbete, men dokumenterar sällan ner sina tankar i skrift. Ändå verkar man vara medveten om relevansen av reflektion.

Tyvärr gör jag inte det, jag är jättedålig på sånt, det har jag alltid varit, så det har jag väl haft som mål att göra egentligen, att så fort man får en tanke, att man skall skriva ner den, men det är..så blir det inte. Men jag vet, det är jättebra, men.....det blir inte av att jag gör det” (A).

Lärarna för anteckningar när didaktikern är med och att det är då som anteckningar skrivs:

Ja, jag för ju anteckningar och så här när vi har samtal med didaktikern, men jag funderar mycket för mig själv där hemma och när man kör fram och tillbaka tills jobbet. Det är ett väldigt bra tillfälle och tänka. Dom anteckningar som jag har, det är ju då vi har möte, om det skulle dyka upp någon tanke så kan man alltid skriva ner det, men någon övrig loggbok har jag inte” (B).

Jag samlar anteckningar som rör det som kommer upp på träffarna med didaktikern, det samlar jag på ett ställe och det tycker jag är bra, för då har man ibland märkt på en fråga, att det här tänkte jag på förra gången! (D)

Lärare C för dagboksanteckningar, men inte varje dag.

Jag skriver dagbok, det blir inte varje dag, men i princip så skriver jag ner vad som händer och framför allt med tankar och relationer kring barn och sen om det är någonting jag inte tycker har funkat som vi har gjort och idag kom jag ju på att jag hade ju gjort på ett helt annat sätt än de andra som var vana vid att göra så, alltså förstår du, då får jag ju fundera över det då , va”!

4.6 Didaktikern och arbetslaget

Didaktikern jag observerat finns som en resurs i utvecklingen av arbetet i förskola och skola inom en skolförvaltning i Sverige. Didaktikerns uppdrag kan gälla kartläggning, observationer, kompetensutveckling m.m. För att få djupare inblick och förståelse i hur didaktikern arbetar med arbetslaget, har observationer genomförts. Det är dock viktigt att påpeka att observationerna inte utförts från arbetsprocessens initialskede utan omfattar fem tillfällen. Här kommer en sammanfattning av observationerna.

När didaktikern först började jobba med arbetslaget, intervjuade hon varje pedagog enskilt. Detta gjorde didaktikern för att skapa en tydligare bild av varje individ i arbetslaget. Vad som även var viktigt under detta skede, var att ta reda på lärarnas förhållningssätt till varandra. Efter intervjun observerade didaktikern personalen var och en för sig.

För att didaktikern skall kunna ”agera” börjar hon alltså med att samla in så mycket information som möjligt om pedagogerna i gruppen. Varje möte dokumenteras. Samtalen med arbetslaget spelas in på en Mp3 spelare och renskrivs sedan på ett observationsprotokoll.

Observationsanteckningarna delas alltid ut på nästkommande möte. På observationsanteckningarna står allt som gruppen diskuterat kring och vilka beslut gruppen kommit fram till. Nederst på sidan skriver didaktikern en egen analys av det hon upplevt med gruppen samt reflektionsfrågor som arbetslaget sedan skall spinna vidare på.

Didaktikern ger respons till pedagogerna under sina observationer och hon leder reflekterande samtal utifrån den del som belyses i verksamheten. På observationsschemat fyller didaktikern i vad gruppen diskuterar med varandra. Under ett tillfälle fick gruppen tillsammans reflektera kring en bok de läst. De gick även igenom arbetsplaner, kriterier, IUP och anteckningarna från föregående tillfälle. Vid ett annat tillfälle lade didaktikern fokus på om någon i gruppen talade mer än dom andra. Samtalet under mötet spelades in på band, sedan klockades individernas samtalstid. Didaktikern skrev även på ett observationsschema hur många gånger var och en talade. Didaktikern jobbar även med gruppen utifrån gruppprocesser och gruppdynamik. Med den didaktiska analysen till hjälp har arbetslaget under mötena med didaktikern, strävat efter ett gemensamt mål och det är: - Hur ska vi bäst ta tillvara vars och ens kompetens i arbetslaget? Hur ska vi kunna samarbeta/kommunicera utifrån dessa kompetenser så att barnen får en så god och stimulerande arbetsmiljö som möjligt?

4.6.1 Observation och analys av didaktikern och arbetslaget

Under arbetslagets träffar fick jag en positiv inställning till verktyget didaktisk analys. Didaktikern framstod som en person som genom sin goda handledarkompetens försökte skapa dialog med pedagogerna och få dem att reflektera. Därför tycktes inte didaktikern ge några direkta svar. I detta sammanhang påpekar Rosendahl & Rönnerman (2000) att det inte är meningen att gruppen skall få konsulterande handledning, utan få en processhandledning där handledarens uppgift är att hjälpa gruppen till att göra sin egen praktik synlig. Enligt min uppfattning arbetade didaktikern utifrån ovan beskrivna arbetssätt. Didaktikern synliggjorde arbetslagets praktik utifrån händelser som berörde lärarna. Händelserna bearbetades sedan utifrån den didaktiska analysen som mall.

Didaktikerns synsätt verkade ha stor betydelse för arbetslaget och jag upplevde det som att arbetslaget tyckte det kändes bra att ha någon utomstående att "bolla tankar med". Arbetslagets medlemmar avbröt sällan varandra och de verkade intresserade av varandras synpunkter. Jag tycker den kollektiva reflektionens betydelse lyftes fram bland annat genom

det tillfälle då gruppen reflekterade tillsammans över en bok de läst. Det upplevdes som att arbetslaget diskuterade kritiskt och skapade utrymme för kollektiv reflektion. För varje besök tycktes arbetslaget komma närmre sitt mål, då det blev ett givande och tagande i gruppen. Jag upplevde observationsprotokollet, där didaktikern skrivit en analys av arbetslagets reflektioner, tankar och funderingar, som något väldigt positivt för arbetslaget. Arbetslaget verkade se den skrivna texten som något bekräftande, ett medel som tydliggjorde vad de själva sagt och gjort. Den skrivna texten hjälpte arbetslaget att utveckla sin didaktiska kompetens, eftersom lärarna tog ett kliv ut ur undervisningen och distanserade sig från den, för att sedan betrakta och reflektera utifrån olika synvinklar (Lindström & Pennlert, 2003).

5 Diskussion

I detta kapitel belyser jag denna studies empiriska resultat genom att knyta an till tidigare litteraturgenomgång samt egna reflektioner. Syftet med uppsatsen var att undersöka om didaktisk analys kunde användas i arbetslaget och inte enbart för den enskilde pedagogen. Målsättningen med arbetet var att få svar på följande frågeställningar: Upplever pedagogerna i arbetslaget att både gruppen och den enskilda individen utvecklats genom detta verktyg? Har användandet av didaktisk analys främjat arbetslagets reflektionsarbete?

Det finns en överensstämmelse mellan vad som framkommit i intervjuerna, observationerna och i litteraturen. Denna överensstämmelse beskrivs i tre olika teman som har sin utgångspunkt i frågeställningarna.

5.1 Kan arbetslag utvecklas, enskilt såväl som i grupp, genom didaktisk analys?

Lärarna i arbetslaget upplevde med något undantag att den didaktiska analysen hade tillfört dem mycket värdefulla kunskaper och erfarenheter. Majoriteten av arbetslagets medlemmar hade en väldigt positiv inställning, både enskilt och i grupp, till verktyget. Diskussionerna med didaktikern hade bundit samman gruppen och deltagarna kände stöd av att ha en utomstående person som kunde hjälpa dem i sin verksamhet. Den didaktiska analysen hade bland annat skapat större medvetenhet hos arbetslaget både som grupp och individuellt. Flera av lärarna sa att de fått djupare insikt i sättet att se på sig själva och hur de jobbar. En av deltagarna i studien ansåg att grupparbetet hade blivit lättare med didaktikerns hjälp, dock var denne informant mer skeptiskt inställd till om verktyget gett någon utveckling på det personliga planet. En av lärarna trodde att gruppen kunde ha utvecklats genom den didaktiska analysen men påpekade samtidigt också att frågan inte gick att besvara så lätt eftersom arbetssättet var nytt och man inte hade något att jämföra med.

Vad beträffar yrkesspråkets betydelse för utveckling av professionalism, framhöll en av lärarna i intervjun att pedagogerna i arbetslaget inte använder sig av ett gemensamt yrkesspråk då de samtalar om verksamheten. Enligt denna lärare händer det inte så mycket i gruppen och anledningen till detta är just att gruppen saknar ett gemensamt yrkesspråk. I likhet med Colnerud och Granström (2006), som poängterar betydelsen av att utforma ett gemensamt yrkesspråk för att höja lärarkompetensen och den professionella statusen, anser jag också att

detta är en viktig faktor att beakta inom arbetslaget. Det är möjligt att tänka sig att yrkesspråket kan föra samman arbetslag på ett bättre sätt, genom att det hjälper arbetslaget att skapa rum för gemensamma reflektioner och kodningar. Denna tanke förmedlas även av Carlsson, 1984: 22) ”För att vår kunskap skall kunna öka måste det finnas människor som har gemensamma begrepp och som kan förstå varandras intentioner”. Ohlsson (2004) påpekar att bristen av ett gemensamt yrkesspråk även kan ge upphov till konflikter, vilket i sin tur leder till att samarbetet försämras. Detta kan definitivt inträffa, eftersom skolan är en mötesplats där många olika kompetenser förs samman. I detta möte kan det lätt uppstå konflikter och missuppfattningar om inte alla talar samma språk. Genom intervjuerna framgick att samtliga lärare ansåg att gruppen kommit samman på ett bättre sätt vid sina möten under tiden som den didaktiska analysen hade pågått. En av lärarna berättade att numera när didaktikern är närvarande diskuterar deltagarna mer öppet och friare med varandra. En annan lärare påpekade att rädslan för att det ska uppstå konflikter är mindre när didaktikern sitter med och leder gruppen. Numera upplever denna lärare att det är värdefullt att ventilera med de övriga i gruppen och att man får lov att tycka olika och ändå vara accepterad.

Nilsson (2005) diskuterar gruppmedlemmars behov av kunskaper och reflekterande verktyg om hur grupper fungerar. Didaktikern i den här studien arbetar med eftertanke för att uppfylla gruppdeltagarnas behov och önskemål då didaktikern jobbar med gruppen utifrån gruppprocesser och gruppdynamik. Kanske att den didaktiska analysen skulle kunna vara till hjälp just för att denna grogrund skall växa eftersom var och en i gruppen reflektera över sina egna tankar och de övriga medlemmarnas. Detta samspel krävs för att ens egna reflektioner skall kunna synliggöras. Det kan hjälpa gruppen att skapa en ”vi känsla” och gruppkonflikter minimeras, tack vare att individerna känner till varandras värderingar och tankar. I detta hänseende är det också positivt att didaktikern stannar i ett år, då självreflektion kan vara en smärtsam process. Under en process som den här, kan det vara mycket lämpligt att ha en axel att vila sig mot, ett ”bollplank” som kan vara där för en själv och för gruppen.

Gruppen gör en vinst genom att träffa didaktikern, främst därför att medlemmarna bygger en grogrund för kollektivt lärande. Detta illustreras genom att; det som gruppen kan göra tillsammans med didaktikern idag, kan de göra ensamma imorgon.

5.2 Kan användandet av didaktisk analys främja arbetslags reflektionsarbete?

I den didaktiska analysen ska de didaktiska frågorna Vad? Hur? och Varför? genomsyra planering, genomförande och utvärdering. Man ska också kunna dra paralleller till didaktisk/pedagogisk kunskap om lärande samt hur man som pedagog skall kunna utveckla sin lärarkompetens. Denna målsättning arbetar gruppen utifrån, vilket kan illustreras med hjälp av lärarnas svar avseende sammankomsterna med didaktikern. Vid dessa träffar reflekterar gruppen såväl som den enskilde läraren över: Varför gör vi det här? Varför gör jag så här? Eller vad vill jag med detta? Vad är det vi måste göra? Vad är det vi behöver jobba på? Detta tycker jag tyder på att arbetslaget utvecklar didaktisk kompetens, eftersom arbetslaget distanserar sig till undervisningen och reflekterar över den.

I intervjustudien poängterade alla de intervjuade hur viktigt det är med reflektion. Det framkommer dock att en del av lärarna inte dokumenterar sin reflektion trots att de betonar vikten av det. I detta hänseende tror jag det är en fördel att ha en didaktiker i sitt arbetslag, för då skapar man åtminstone tid till reflektion under sammankomsterna med denne. Dessutom har det framkommit i litteraturen att den didaktiska analysen kräver att pedagogen har kompetens i självreflektion. Enligt Claesson (2002) undviker många lärare att skriva dagbok regelbundet, då de upplever det som arbetskrävande. Tidsbrist är ett vanligt argument för att man som pedagog inte hinner reflektera. Dock hade det, enligt min mening, varit positivt om man hade möjlighet att avsätta tid till reflektion i en s.k. loggbok / dagbok, eftersom skrivandet kan hjälpa individen att åskådliggöra sina tankar. Den skriftliga dokumentationen kan även användas i samarbete med kollegor. Detta gör att man kan betrakta sina upptäckter och samtidigt delge sina arbetskamrater dessa upplevelser. Den gemensamma reflektionen om alla har tillgång till den skrivna texten. Ett bra tillvägagångssätt för lärare som "vill lära" av sitt arbete kan vara att reflektera tillsammans och föra meningsfulla samtal, både muntliga och skriftliga, kring det som uppstår ur vardagliga händelser. Genom didaktisk analys har lärare lättare att uppmärksamma problem som de tillsammans kan skapa beredskap för att lösa. Under denna reflektionsprocess kan man med hjälp av återblick på tidigare erfarenheter, förändra sin yrkesroll, vilket leder till att lärare på ett djupare sätt kan skapa nya teorier eller förnya sina gamla: "Upplevelser ombildas till nytt lärande" (Lauvås & Handal, 2001:83).

"Den didaktiska analysen kan leda till fördjupad professionalism eftersom den ger ett underlag, vad som behövs för att läraren skall komma bort från det förgivettagna i

undervisningen” (Sträng & Dimenäs, 2000:204). Detta påstående finner jag mycket relevant då även de intervjuade lärarna påpekat hur utvecklande den didaktiska analysen varit. En del av lärarna har betonat att man ser sig själv och hur man själv jobbar även bristerna hos en själv kommer upp till ytan, men även de saker som man gör bra.

Jag tyckte det var mycket bra att arbetslaget läste gemensam litteratur under träffarna med didaktikern. På så sätt skapade arbetslaget utrymme för kollektiv reflektion genom de kritiska diskussionerna. Detta i sin tur tror jag leder till djupare insikt i lärarnas egna teorier och värderingar. Enligt Claesson (2000) kan man med hjälp av de teoretiska kunskaperna, bli uppmärksam på de saker som man tar för givet i yrkesrollen. Denna arbetsprocess överensstämmer med Malténs (1995) tankar om den didaktiskt inriktade läraren. Enligt Maltén (1995) strävar denne mot att bli medveten om och reflektera över sina egna teorier och förhållningssätt och de resultat de ger på undervisningen. Om jag själv reflekterar över pedagogernas arbete kring den didaktiska analysen, instämmer jag med Maltén (a.a.); att arbetslaget håller på att skapa beredskap för nya reflektioner och nya sätt att begrunda och handla.

Jag tror inte att enbart didaktisk analys kan räcka som underlag för den kollektiva reflektionen, utan att man även måste ställa upp mål och forma åtgärder för hur man skall uppnå målen. I detta avseende håller jag med Bergström (2005), då hon hävdar att intuition och metarefleksion också hör ihop med didaktisk analys. Arbetslaget måste kunna tillämpa Hur, Vad och Varför även i praktiken. Det går inte enbart att lösa problem genom välformulerade frågeställningar, man måste också kunna ha möjlighet att tillämpa det man kommit fram till i teorin. Då målen har konkretiserats, kan även utvärderingen av själva arbetet blir lättare att genomföra.

5.3 Bör didaktisk analys finnas som verktyg för arbetslag i framtiden?

I intervjuerna gav lärarna olika exempel på fördelarna med didaktisk analys och varför detta verktyg kan vara betydelsefullt för andra arbetslag i framtiden. Tre stycken lärare ansåg det som positivt att någon utomstående kommer in i verksamheten och tydliggör det som pågår i arbetslaget, eftersom man lätt kan fastna i gamla mönster och bli förblindad i sin yrkespraxis. Två av lärarna påpekade att det finns säkert arbetslag som skulle ha invändningar emot

handledning för att de anser de redan samarbetar på ett tillfredställande sätt. Emellertid tyckte dessa lärare att det behövs någon utifrån för att gruppmedlemmar kan med tiden bli ”hemmablinda” och ovetande om hur gruppen egentligen fungerar. Dessa svar styrker tron på hur viktigt det är att synliggöra sin egen praktik! En av lärarna framhöll att om det finns arbetslag som är intresserade av att arbeta med didaktisk analys borde de få göra det, dock på frivillig basis. En annan av lärarna hade gärna sett att didaktikerna kom från olika yrkesgrupper. Exempelvis hade det behövts didaktiker som även var utbildade till fritidsledare eller förskolelärare.

I intervjuerna framstår frågan om handledning som väldigt problematisk och kontroversiell. Två av de intervjuade tror att det finns grupper av pedagoger som är bakåtsträvande, det vill säga, dessa pedagoger tycker att de redan jobbar bra och vill inte ha någon utomstående hjälp. Det är synd om detta antagande är riktigt eftersom man sällan ser sina egna brister och därför riskerar att stagnera i sitt yrke om man inte är öppen för nya synpunkter. Problematiken förvärras då handledning inte är obligatoriskt, vilket även beskrevs av en lärare som ansåg att man inte bör tvinga någon till handledning, för att handledningen blir som bäst när man vill ha den och är öppen för den. ”Handledningsgruppens arbete har ett bestämt syfte, fasta ramar och ger i bästa fall möjligheter till utveckling för den som vill ha det” (Normell, 2002: 88). Detta är ett förnuftigt resonemang, för det gagnar inte gruppens samarbete om någon spjärnar emot. Kanske intresset för didaktisk analys som verktyg hade väckts hos andra pedagoger om en grupp som redan arbetade enligt denna modell gav föreläsningar för skolledare och lärare på olika skolor? Gruppen kunde presentera sin metod och berätta hur den fungerar och därmed framstå som inspirations- och motivationskälla för andra pedagoger.

Kollegial handledning bör bedrivas i syfte att förbättra kompetensen inom den praktiska verksamheten. Pedagoger i arbetslag behöver således en yttre handledare som kommer in i verksamheten och hjälper arbetslaget att ifrågasätta den. Att didaktikern i den här studien, kommer in som utomstående person och ser in i verksamheten upplever arbetslaget positivt. Björk & Johansson (1996) talar om att många lärare saknar ett gemensamt forum där de exempelvis kan ta upp problem och dylikt som kan förekomma i den egna undervisningen. Enligt min mening skulle den didaktiska analysen kunna bli det ”professionella forum”, det verktyg med speciell planeringsstruktur som pedagoger ständigt samlas kring. Lärarna kan till exempel skapa ett gemensamt yrkesspråk genom den didaktiska analysen. Lärarna kan

reflektera tillsammans, vilket litteraturen visat vara högst väsentligt. Den didaktiska analysen kan även behandla de didaktiska frågorna som kan synliggöra lärarnas arbete. Om inte lärare har någon gemensam reflektion, tror jag att det finns risk att man håller fast vid den ursprungliga rutinen, utan att ifrågasätta hur fortsättningen skall bli i det vardagliga arbetet.

6 Fortsatt forskning

Under uppsatsarbetet väcktes många frågor och tankar som kan tänkas leda till fortsatt forskning inom ämnet. Kommer skolor runt om i Sverige att influeras av verktyget didaktisk analys? Och kan didaktisk analys i så fall ingå i den schemalagda tiden för lärarna?

Är behovet av didaktisk analys lika stort inom alla grupper i skolan? Ligger det någon skillnad att till exempel utföra didaktisk analys inom ett arbetslag i grundskolan kontra gymnasiet? Slutligen tycker jag att det hade varit intressant att möta ett arbetslag som inte jobbat med didaktisk analys från allra första början, utan att istället fått se deras perspektiv på förändring.

6.1 Avslutande reflektion

Den praxisgrundade kunskapen behöver integreras med den forskningsgrundade kunskapen. Bästa förutsättningen för att detta skall ske, tror jag är om fler lärare sammanflätar forskningen med sitt yrkesutövande. Detta förutsätter en djupare självmedvetenhet så att reflektionsarbetet kan ske på ett högre plan. Sedan är det nog mest själva ”görandet” och viljan, samt en gnutta tålamod på vägen, som behövs.

Om inte pedagogernas egen praxiskunskap kan synliggöras, hur skall då forskningen kunna leva vidare? Vi kan inte bara stanna i vår utveckling, vi måste synliggöra den och låta den framskrida! När självreflektion blir synlig, kan vi bli mer medvetna om vårt förgivettagande i undervisningen. Jag tror att läraryrket kräver arbetslag som samarbetar, då tillit och tilltro till varandra är ett måste. Lindö (1996) påpekar att om den kollegiala dialogen skall kunna utvecklas, förutsätts att man ”lämnar sitt sinne och sin klassrumsdörr på vid gavel”(1996:51). Jag instämmer med Lindö i detta hänseende och hoppas att arbetslagen kan ta vara på sin kollektiva kompetens i framtida skolor och att didaktisk analys blir ett populärt ämne som tilltalar varje lärare som vill vidareutveckla sin yrkesroll. Detta skulle innebära en lättnad för varje individ, att ha någon att samtala och ventilera sina tankar och beslut med. Själv har jag under uppsatsens gång läst facklitteratur som betonat vikten av att man som lärare utbyter tankar och erfarenheter med sina arbetskamrater, för att utveckla sitt eget reflekterande. Att skriva examensarbetet ensam har väckt tankar om hur viktigt det är att kunna reflektera med någon annan. Frågor och funderingar som jag har är svårt att konfronteras med själv, skulle varit lättare att dela med andra.

”Fyra ögon ser bättre än två” (Nilsson, 2005:145)

Enligt min mening, är det som Appel & Bergenheim (2005:112) nämner ”Den mest lättlurade samtalspartnern är ofta det egna jaget”. Därför hade jag önskat kollektiv reflektion kring detta examensarbete. Ämnet som behandlats är värdefullt och viktigt att diskutera i samtal med andra och är relevant för sin tid.

Sammanfattning

Lärarens uppdrag handlar inte längre uteslutande om undervisning utan omfattar även en ständig utveckling av verksamheten i skolan. Exempelvis kan det handla om att utveckla arbetslag, samarbeta med andra yrkeskategorier samt medverka i skolans utvärderings- och kvalitetsarbete. Denna förändring innebär att pedagogerna måste arbeta tillsammans och det blir därför viktigt att fokusera på den samlade kompetensen i arbetslaget. Sammanförs olika kompetenser inom skolan i flexibla och öppna grupperingar, kan det innebära att man lär av varandras undervisningserfarenheter. För att öka samspelet i arbetslaget, bör arbetet utgå från gemensam reflektion kring de mål man har inom arbetslaget. I litteraturen diskuteras avsaknaden av ett gemensamt forum där problem och dylikt som förekommer i undervisningen lyfts fram. Om lärarna istället får arbeta kring frågor och problem som uppstår allt eftersom, skulle detta kunna leda till att lärarnas tysta kunskaper blir synliga och mer konkreta. Den didaktiska Analysens syfte är att belysa viktiga saker i undervisning och olika pedagogiska verksamheter och är tänkt att användas som ett verktyg för pedagogens eget lärare, det vill säga en mall där pedagogen själv kan synliggöra sina reflektioner och problematiseringar. Pedagogerna som använder sig av den didaktiska analysen får själva bestämma på vad de vill fokusera på inom de olika områdena (Sträng, 2005). Med hänvisning till ovanstående tankar kring nödvändigheten att finna gemensamma former för reflektion, är min frågeställning om en didaktisk analys även kan genomföras kollektivt i ett arbetslag?

Följande frågeställningar preciserade uppsatsens syfte: Upplevde pedagogerna att didaktisk analys kunde användas för att öka samspelet i arbetslaget? Upplevde pedagogerna i arbetslaget att gruppen, samt den enskilde, utvecklats genom detta verktyg? Har användandet av didaktisk analys främjat arbetslagets reflektionsarbete? För att finna svar på mina frågeställningar genomförde jag vanlig osystematisk observation då arbetslaget hade möten samt enskilda semistrukturerade intervjuer. Av resultaten från den empiriska studien, kunde

konstateras att samtliga lärare ansåg att användandet av didaktisk analys upplevdes som positivt för arbetslaget. Exempelvis hade de strukturerade träffarna med didaktikern lett till förbättrat samarbete. Flera av lärarna sa att de fått djupare insikt i sättet att se på sig själva och hur de jobbar tack vare didaktisk analys. Det framkommer även i undersökningen att, eftersom arbetslaget arbetat med didaktisk analys från början, är det svårt att dra några generella slutsatser.

Litteratur

- Appel, Monika & Bergenheim, Åsa. (2005) *Reflekterande forskarhandledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, Gerd & Arfwedson, Gerhard (1994) *Didaktik för lärare*. Stockholm: HLS Förlag
- Alexandersson, Mikael (1994) Fördjupad reflektion bland lärare – för ökat lärande. I: Madsén, Torsten. (red) (1994) *Lärares lärande. Från fortbildning till en lärande arbetsorganisation*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, Mikael (Inget årtal) Profession och reflektion. I: *Lärarprofessionalism* Lärarförbundet.
- Bergström, Lena. (2005) Lärare och barn i lärande möten på förskolan. I Sträng H, Monica (red) (2005) *Samspel för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, Jan. (1994) *Didaktisk tidskrift* Fortbildning 1994.
- Bjerstedt, Åke. (1997) *Rapportens yttre dräkt*. Lund: Studentlitteratur.
- Bronäs, Agneta & Selander, Staffan (red) (2006) *Verklighet verklighet: teori och praktik i lärarutbildningen*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Björk, Maj & Johansson, Monica (1996) Dubbellogg – ett redskap för reflektion och lärande. I: Lendahls, Birgit & Runesson, Ulla (red) *Vägar till lärares lärande*. Lund : Studentlitteratur
- Börjesson, I (2005) Lärarprofessionalitet- att lära av och i sin egen vardag. I Sträng. H. M. (2005) *Samspel för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, Bertil. (1984) *Grundläggande forsknings metodik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Carlstedt, Marita.(2005) Ledarrollen. I: Sträng, H, Monica.(red) (2005) *Samspel för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, Silwa. (2002) *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Colnerud, Gunnel. (Inget årtal) Yrkesetiska aspekter på lärarprofessionalism. I : *Lärarprofessionalism*: Lärarförbundet.
- Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell. (2006) *Respekt för läraryrket*. Stockholm:HLS
- Dahlgren, Lars Owe. (1990) *Undervisningen och det meningsfulla lärandet*. Rapport nr 16:Universitetet i Linköping, Lärarutbildningen.
- Denscombe, Martyn. (2000) *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur
- Folkesson, Lena, Rosendahl Lendahls Birgit, Längsjö, Eva, & Rönnerman, Karin (2004) *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Handal, Gunnar. (1996) *Att stimulera till reflekterad praktik*. I: Strömquist och Brusling (1996) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, Thorbjörn & Kroksmark, Tomas. (1996) *Lärares intuition - didaktisk intuition I*: Brusling, Christer & Strömqvist, Göran (red). (1996) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Kroksmark, Tomas (1999) *Didactica Magna Stora undervisningsläran (Översättning och inledning: Tomas Kroksmark)*. Lund: Studentlitteratur.

Kroksmark, Tomas . (2006) *Till frågan om didaktiken* (Grundskoletidningen 4/2006)

Lauvås, Per & Handal, Gunnar. (2001) *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.

Lendahls Rosendahl, Birgit & Rönnerman, Karin. (2000) *Dilemmafyllda möten*. IPD-rapporter Nr 2000:16. Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.

Lindö, Rigmor. (1996) *Den kollegiala dialogen I*: Lendahls, Birgit & Runesson, Ulla (red) *Vägar till lärares lärande*. Lund : Studentlitteratur

Lindström, Gunnar & Pennlert, Lars Åke. (2003) *Undervisning i teori och praktik-* en introduktion i didaktik. Umeå universitet: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen.

Lärares Handbok (2004) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo 94) Stockholm: Läraresförbundet

Madsén, Torsten & Risberg, Ola. (1994) *Från fortbildning till en lärande arbetsorganisation. I*: Madsén, Torsten (red). (1994) *Lärares lärande. Från fortbildning till en lärande arbetsorganisation*. Lund: Studentlitteratur.

Maltén, Arne. (1992) *Grupputveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Maltén, Arne.(1995) *Lärarkompetens*. Lund: Studentlitteratur.

Maltén, Arne. (1997) *Pedagogiska frågeställningar*. Lund: Studentlitteratur

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

Nilsson, Björn. (2005) *Samspel i grupp*. Lund: Studentlitteratur.

Normell, Margareta. (2002) *Pedagog i en förändrad tid*. Lund: Studentlitteratur.

Ohlsson, Jon. (red) (2004) *Arbetslag och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Patel, Runa & Davidson, Bo. (1994) *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Rosenqvist, Marie-Louise. (2005) *Den långa resan. I*: Sträng. H. Monica (red). (2005) *Samspel för lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Rönnerman, Karin .(1998) *Utvecklingsarbete - en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Sandberg, Jörgen & Targama, Axel. (1998) *Ledning och förståelse- Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.

Sjöberg, J & Hansén, S-E. Om att utveckla lärarkompetens- Relationen teori och praktik i lärarutbildningar. I Bronäs, Agneta & Selander, Staffan (2006) *Verklighet, verklighet*. Nordstedts Akademiska Förlag.

Sträng, H, Monica.(red) (2005) *Samspel för lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Sträng, H, Monica & Dimenäs, Jörgen. (2000) *Det lärande mötet- ett bidrag till reflekterande utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.

Stukát, Staffan . (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Åsberg, Rodney. (2001) Det finns inga kvalitativa metoder- och inga kvantitativa heller för den delen. I: *Pedagogisk forskning* Nr. 4, s. 270-292.

Östman, Leif. (2000) Didaktik och didaktisk kompetens. I Säfström, C A & Svedner, P O (2000) *Didaktik- perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga

Intervjufrågor till arbetslaget

Hur många år har du varit förskolelärare eller har du ett annat namn för din yrkesroll?

Hur länge har du arbetat här?

Har du arbetat på andra förskoleklasser innan?

Om du jämför denna förskoleklass/skola med andra förskoleklasser/ skolor du arbetat på, vad är skillnaderna?

(Om du fick chansen att förändra din skola hur skulle du förändra den?)

Berätta om arbetsmiljön i denna förskoleklass.

Har ni god samverkan i ert arbetslag?

Du och dina kollegor får genomgå didaktisk analys inom ert arbetslag! Vill du beskriva vad det är? (Hur har processen gått till?) (Berätta bakgrunden till detta?)

Vad innebär didaktisk analys för dig?

Har gruppen utvecklats genom (detta verktyg)? Och i så fall på vilket/vilka sätt?

Vad hoppas du på att den didaktiska analysen som verktyg ska ha för påverkan i ert arbetslag?

Ni hade ett mål som ni skulle uppnå med hjälp av den didaktiska analysen, tycker du att ni är på rätt väg?

Vilka ärenden/uppdrag har varit viktigast att behandla med hjälp av den didaktiska analysen tycker du?

Tror du att didaktisk analys kan öka lärares professionalitet i grupp?

Vad anser du om denna form av arbetslagsarbete/grupparbete? För och nackdelar?

Avslutande frågor

Tycker du att detta är något som alla arbetslag borde få göra?

Tror du att arbetslaget kan utvecklas med hjälp av Didaktisk analys?

Hur upplever du att övrig personal på skolan reagerar på detta?

Hur funderar du över den utveckling som skett? Vad har du för visioner om arbetslaget inför framtiden? Hur känner du att du själv har utvecklats med hjälp av didaktisk analys som metod?

