



**MALMÖ HÖGSKOLA**  
Lärande och samhälle

Skolutveckling och ledarskap

## **Examensarbete**

15 högskolepoäng, avancerad nivå

# Lärarnas roll i skolans didaktiska utvecklingsarbete

*The teachers' role in the school's didactic development*

Erling Ertsas

Lärarexamen 270 hp

Lärarytelse 90 hp

2012-06-05

Examinator: Jan Härdig

Handledare: Ann-Elise Persson



Erling Ertsas (2012) Lärarnas roll i skolans didaktiska utvecklingsarbete (The teachers' role in the school's didactic development)

Lärande och samhälle, Malmö Högskola

## Sammanfattning

Syftet med min studie är att uppfatta hur och på vilket sätt lärarna på en gymnasieskola deltar i skolans didaktiska utvecklingsarbete och hur de ser på sin roll i detta arbete.

Arbetet ger en översikt över tidigare forskning om didaktik och med hjälp av att intervjua lärare på en gymnasieskola ville jag ta reda på hur de deltar i skolans didaktiska utvecklingsarbete och deras egen syn på sitt deltagande.

Resultaten av mina intervjuer visar på att även om det finns samarbetsformer och drivs ett flertal olika projekt med didaktisk anknytning så finns det ingen skolgemensam didaktisk utvecklingsprocess där lärarna deltar och som utgår från lärarnas didaktiska frågeställningar. Resultaten visar också på att lärarna endast i liten utsträckning tillgodogjorde sig forskningsresultat när de sökte svar på sina didaktiska frågeställningar.

**Nyckelord:** didaktik, frågeställningar, gymnasielärare, utveckling

## **Förord**

Jag vill rikta ett stort tack till min handledare Ann-Elise Persson för hennes konstruktiva och snabba återkopplingar. Jag har uppskattat den uppmuntran jag fått genom hela arbetet. Ett stort tack också till de fem lärare som tog sig tid till mina intervjuer och generöst delade med sig av sina erfarenheter.

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	7
<b>2 Syfte och frågeställningar</b> .....	9
2.1 Syfte .....	9
2.1 Frågeställningar .....	9
<b>3 Litteraturgenomgång</b> .....	10
3.1 Begrepp didaktik .....	10
3.2 Didaktik historik .....	10
3.3 Didaktisk utveckling .....	12
3.4 Utveckling av lärarnas didaktiska kompetens .....	15
3.5 Skolutveckling .....	18
<b>4 Teori</b> .....	21
<b>5 Metod och genomförande</b> .....	23
5.1 Val av metod .....	23
5.2 Urval och presentation av respondenterna .....	23
5.3 Genomförande .....	24
5.4 Bearbetning av data .....	25
5.5 Studiens tillförlitlighet .....	26
5.6 Forskningsetiska principer .....	26
<b>6 Resultat och analys</b> .....	28
6.1 Hur definierar lärarna didaktik? .....	28
6.2 Vad har lärarna för kriterier för att bestämma hur väl en lektion fungerat? .....	29
6.3 Vilka didaktiska frågeställningar formulerar lärarna och hur finner de svar? .....	30
6.4 Hur arbetar lärarna med didaktisk utveckling på skolan? .....	32
6.5 Hur dokumenteras och används didaktisk information? .....	35
6.6 Hur bidrar lärarna respektive skulle vilja bidra till skolans didaktiska utveckling? .....	38
6.7 Hur lärarna uppfattar dagens skoldebatt? .....	40
<b>7 Sammanfattning och diskussion</b> .....	42
7.1 Sammanfattning .....	42
7.1.1 Hur definierar lärare innebörden i begreppet didaktik? .....	42
7.1.2 Hur finner lärarna svar på sina didaktiska frågeställningar .....	42
7.1.3 På vilket sätt deltar lärarna i skolans didaktiska utvecklingsarbete? .....	43
7.1.4 Hur ser lärarna på sin egen roll i detta arbete? .....	44
7.2 Diskussion .....	46

7.3 Metoddiskussion .....	48
7.4 Pedagogiska implikationer .....	48
7.5 Fortsatt forskning .....	49
<b>Litteraturförteckning</b> .....	<b>50</b>
Bilaga 1 – Missiv	
Bilaga 2 - Intervjuguide	

# 1 Inledning

Arbetet handlar om skolan och den livliga debatt som pågår i dagens samhälle om skolan och hur den fungerar. Nationella studier (Fölster, Morin & Renstig, 2009) visar på hög andel elever som inte blir godkända i kärnämnen och internationella undersökningar som PISA 2006 och TIMSS 2007 (Skolverket, 2008) har visat på blygsamma resultat i ämnen som matematik och naturkunskap jämfört med andra deltagande länder. De som hörs i debatten om skolan är framförallt politikerna och ibland en och annan skolforskare. Sällan hörs något i media från lärarna eller andra representanter för skolan och är det någon nyhet från skolan så handlar det ofta om antal underkända elever, bråk eller om skollunchen. Själva innehållet i skolan förekommer inte ofta i diskussionerna. Frågan man kan ställa sig är varför det är på det sättet, varför finns det inte en mer öppen diskussion om de didaktiska frågorna som borde tillhöra en av kärnfrågorna för att lösa de problem som uppenbarligen finns i skolan och för att driva dess utveckling? Kan det vara så att det inte finns en samsyn i skolan på vad som är god didaktik eller att man inte vet säkert om den fungerar? Blir man sjuk och beger sig till ett sjukhus så förväntar man sig att sjukhuset/läkarna, i de flesta fall, ska kunna erbjuda beprövade terapier som kommer tillrätta med åkomman men hur är det med skolan? Om elever har svårt att lära sig matematik eller något annat ämne vad har då skolorna att erbjuda? Carlgren (2007) säger att hon framöver ser didaktisk forskning på en väldigt konkret nivå ” Det är som om vi har missat de praxisnära frågorna. Jag menar att vi måste ägna mycket mera tid åt de konkreta frågor som man ställs inför som lärare och knyta forsknings- och utvecklingsfrågorna till det.” (s.16).

Det finns säkert flera skäl till rådande situation men det faktum att det hörs så lite från skolorna själva väcker frågan om hur bra bas skolorna har att stå på då det gäller didaktiska frågor? Beaktar man även den starka styrning av skolan som sker centralt i form av kursplaner, mål, nationella prov etc. så kan man också undra om all skolans fokus läggs på dessa *vad* frågor medan arbetet med *hur* man når dit inte får lika stor fokus. Som lärarstudent så stöter man på en mängd olika begrepp och teorier om vad kunskap är och hur undervisning kan bedrivas men ute i den praktiska verkligheten verkar var och en lärare utforma sin undervisning på sitt sätt. Det jag kan sakna är en samlad bild och samlat angreppssätt för hur man arbetar med utvärdering, utveckling och dokumentation av de didaktiska frågorna. Hur använder skolorna lärarnas kompetens och erfarenhet i detta arbete, hur ser processen ut från det att man ställer upp vilka didaktiska frågor som behöver besvaras, till hur man sätter upp

didaktiska mål och hur man konkret arbetar med frågorna. Frågor som i förlängningen skulle kunna ge en bättre uppfattning om vilka undervisningsmetoder som fungerar och i vilka sammanhang, skapa en nödvändig didaktisk plattform för både lärare och skola så att de kan bli en spjutspets i samhället för de här frågorna. Jag avser med detta arbete att undersöka hur lärare definierar didaktik och hur de praktiskt arbetar med didaktisk utveckling för att få en bild av hur den didaktiska utvecklingsprocessen ute på skolorna ser ut.



## 2 Syfte och frågeställningar

### 2.1 Syfte

Syftet med min studie är att uppfatta hur och på vilket sätt lärarna på en gymnasieskola deltar i skolans didaktiska utvecklingsarbete och hur de ser på sin roll i detta arbete. Vidare hur de konkret gör för att få svar på sina didaktiska frågeställningar.

### 2.2 Frågeställningar

- Hur definierar lärare innebörden i begreppet didaktik?
- Hur finner lärarna svar på sina didaktiska frågeställningar?
- På vilket sätt deltar lärarna i skolans didaktiska utvecklingsarbete?
- Hur ser lärarna på sin egen roll i detta arbete?

## 3 Litteraturgenomgång

I min litteraturgenomgång har jag valt att skriva om didaktikens historia och utveckling, möjligheter att utvecklas didaktiskt samt skolans utveckling.

### 3.1 Begrepp didaktik

Enligt Svenska Akademiens ordlista(2012) betyder didaktik läran om undervisningsmetodik. Själva ordet didaktik kommer från grekiska ordet didas ´kein som användes under antiken för beskrivning av förmedling i vid mening (Imsen 1997 s. 28).

### 3.2 Didaktik historik

Ordet didaktik med den betydelse det har idag går enligt Kansanen, Hansén, Sjöberg och Kroksmark (2011) tillbaka till 1500-talet då pedagogen Wolfgang Ratke allmänt anses vara den som först använde begreppet, ´die Didaktik´. Begreppet dök sedan upp i Johann Amos Comenius berömda verk Didactica Magna(färdigställd ungefär 1631) där didaktik definierades som undervisningskonst och det var också bokens ambition att utveckla en sådan konst. Kansanen mfl (2011) menar att Rakes och Comenius arbeten var viktiga i den betydelsen att det var första gången problem knutna till undervisning och fostran betraktades som ett eget område.

Imsen (1997) skriver att didaktik inte är ett entydigt begrepp, utan ska snarare ses som ett kunskapsfält som utvecklas i likhet med all annan kunskap. Liksom ämnen som matematik, fysik och biologi har förändrats och delvis revolutionerats genom nya upptäckter och nya begreppskonstruktioner, har också didaktiken skapats och omskapats av dem som arbetat med skola och undervisning.

Didaktik som begrepp har varit centralt i de skandinaviska länderna i samband med skola och undervisning så länge vi haft en offentlig skola(Imsen, 1997). I vardagligt tal i samhället så används ofta termen pedagogik när man talat om skola och undervisning. Det finns heller ingen helt igenom glasklar gränsdragning mellan begreppen pedagogik och didaktik varför Kansanen mfl(2011) menar att pedagogiken som disciplin har ett vidare perspektiv på skola

och utveckling än didaktiken som de påstår tar sin utgångspunkt i själva undervisningsprocessen. Imsen (1997) beskriver didaktik som en av flera discipliner i ämnet pedagogik och hon definierar pedagogik som något som handlar om undervisning, uppfostran och socialisation oavsett var det händer, om det så är i hemmet, bland vänner eller genom media. Medan didaktik, som också avser undervisning, uppfostran och socialisation, mer specifikt fokuserar på skolan och i undervisningssituationer med ett pedagogiskt syfte. Fokus har legat på det som händer i klassrummet och särskilt på det som har att göra med lärarens undervisningsarbete (Imsen, 1997).

Imsen(1997) framhåller tre grundläggande frågor som didaktiken befattar sig med och det är *vad* undervisningen ska innehålla, *hur* den ska genomföras och *varför*. I tillägg till dessa så kommer som en övergripande frågeställning diskussioner om skolans mål. Imsen menar vidare att när man ställer sig dessa frågor så tar man på sig planerarens roll. Detta är sådana frågor som man måste formulera när man ska planera eller förbereda en undervisning. Följaktligen har didaktiken varit inriktad på lärarens planering av undervisning och som sådant ett redskap för lärare.

Eftersom det i de skandinaviska länderna är staten som formulerar de övergripande målen för undervisningen så är didaktiken inte enbart ett verktyg för skolor och lärare utan även centralt verksamma skolplanerare och politiker. Didaktikens tre grundfrågor behandlas på tre samhällsnivåer: central läroplan av regering eller riksdag, lokal läroplan av skolan samt lärarnas undervisningsplan (Imsen, 1997). Imsen menar att det var nödvändigt att ta i noggrant övervägande hur undervisningen bör vara, det som kallas det normativa perspektivet, men att avståndet mellan teori och praktik i skolans vardag kan vara stort.

En uppdelning görs också mellan det som kallas för allmändidaktik som avser icke ämnesanknutna aspekter på undervisningen såsom exempelvis aspekter på människans utveckling som individ eller i grupp, själva undervisningen och olika ramfaktorer som reglerar undervisningen och ämnesdidaktik som mer tar sin utgångspunkt i själva ämnet eller ämnesshelter(Kansanen mfl 2011). Denna uppdelning gjorde CH. Hellwig redan år 1619 enligt författarna.

Det man måste beakta när det gäller didaktiska frågor och dess utveckling är att de i högsta grad är påverkade av landet och dess kultur. Efter vad Kansanen mfl (2011) skriver så styrs undervisningen i skolor mycket av ett lands utbildningspolitik och det går därför inte att

överföra diskussioner och forskning på det didaktiska området rakt av från ett land till ett annat.

Inom didaktiken skiljer man också på en normativ sida och en deskriptiv sida, där båda är fokuserade på undervisningen. Den normativa sidan avser den praktiska delen av undervisningen och kan benämnas läran om undervisningen medan den deskriptiva avser den forskningsorienterade delen och kan benämnas som undervisningsvetenskap (Kansanen mfl, 2011). Författarna beskriver det som att det är lärarna som i klassrummet begreppliggör sin verksamhet med hjälp av forskningsresultat och sitt tänkande och som i förlängningen blir lärarens egen lära om undervisningen dvs. lärarens didaktik. Medan forskningen är det främsta redskapet för att förstå undervisning. Genom att ständigt skaffa oss mer kunskap om undervisningen och på så sätt förstå vad god undervisning är så kan vi också vidta adekvata åtgärder för att åstadkomma en bra undervisning (Kansanen mfl 2011).

### 3.3 Didaktisk utveckling

Undervisningen består av en interaktion där olika parter befinner sig i växelverkan med varandra. Den här relationen har beskrivits som den pedagogiska eller didaktiska triangeln. Det som granskas i den didaktiska triangeln är relationen mellan lärare och elever ur det perspektiv som är kännetecknande för den pedagogiska kontexten (Kansanen mfl, 2011). Författarna menar vidare att både läraren och eleven har ett förhållande till innehållet dvs. det som ska studeras. Lärarens förhållande till både ämnet och eleven utgör grunden för den didaktiska relation som undervisningen bygger på. Kärnan i den didaktiska relationen är dock lärarens förhållande till elevens lärande.

Fram till 1960-talet så ansågs det att det gick att forska sig fram till vilken typ av undervisning som var mest effektiv, där eleverna lärde sig mest. Det kunde röra sig om allt från bestämda presentationsmetoder, presentationsmaterial till sätt att gruppera eleverna eller hur man organiserade skolarbetet (Imsen, 1997). Det man antog var att man med vetenskapliga metoder skulle kunna finna ett samband mellan påverkan (undervisningsmetod, elevsammansättning) och resultat (elevkunskaper) (Imsen, 1997). Följaktligen skulle forskarna genom vetenskapligt kontrollerad forskning, kunna forska fram lösningar på alla möjliga problem och på så sätt forma en normativ bas för all verksamhet i skolan och om lärarna bara tog till sig och tillämpade alla forskningsresultaten, så skulle allt bli bra (Imsen, 1997).

I Norge hade man från åren 1954 till 1985 en organisation, Forsøksrådet for Skoleverket, vars uppgift var att bedriva försöksverksamhet. Man använde sig då av en arbetsmetod där nya idéer först fick testas i skolan innan man fattade beslut om hur reformerna skulle genomföras (Imsen, 1997). Imsen (1997) refererar till Dalin som definierar detta som en rationell empirisk strategi, som förutsätter att man genom empirisk forskning kan komma fram till vad som fungerar bäst och att lärarna antas vara rationella genom att de lyssnar och låter sig övertygas av de råd som forskningen ger. Imsen(1997) beskriver att denna metod har sitt ursprung från naturvetenskaplig forskningsmetodik och vilar framförallt på två grundläggande idéer och de är: antagandet om kausalitet vilket innebär att två fenomen har samband med varandra genom att det ena leder till eller är orsak till det andra(en uppfattning som kallas cartesisk) samt synen på experimentet som den vetenskapliga metoden där man genom noggranna mätningar av både påverkan och resultat kunde komma fram till olika orsakssamband i naturen. Detta tankesätt kom att lägga grunden för den moderna naturvetenskapen och den teknologiska utveckling som ledde till industrialiseringen av samhället(Imsen, 1997).

Genom att överföra dessa forskningsmetodiska idéer till samhällsvetenskapen så var tanken att man skulle kunna forska efter ”pedagogikens naturlagar” och med dem som bas skapa en ändamålsenlig undervisning(Imsen 1997). Imsen refererar till att det finns många problem med att bygga upp en normativ didaktik på en vetenskaplig bas och nämner de viktigaste: svårigheten att generalisera dvs. att undervisningsmetoder eller material som visat sig fungera bra i vissa sammanhang fungerar inte nödvändigtvis bra i andra, att det är svårt att hitta orsak-verkan-samband av den typ som man hittar inom naturvetenskapen eftersom det är sällan man har sådan kontroll över alla de faktorer som påverkar livet i klassrummet att man med tillräcklig säkerhet kan förutse vad som kommer att inträffa, och för det tredje så menar Imsen att ett sådant tankesätt skulle innebära att lärarnas betydelse för elevernas resultat skulle minskas och att det då istället är materialet, innehållet och metoderna som ger utfallet och att man därmed ser bort från de personliga band som skapas mellan lärare och elever i klassrummet (Imsen, 1997). Imsen sammanfattar med att det är ytterst tveksamt om det går att forska sig fram till hur skola och undervisning på bästa sätt ska bedrivas med bakgrund av dess mångsidighet, det finns ingen rak väg från hur det är till hur det bör vara (Imsen, 1997).

En annan väg till didaktisk utveckling, i tillägg till den normativa didaktiken och den vetenskapsorienterade cartesiska didaktiken, var den så kallade ramfaktorteorin, som förknippas med den svenske pedagogen Ulf P. Lundgren. Teorins utgångspunkt var att

undervisningen inte kunde utformas efter lärarens fria val enligt vad den normativa didaktiken angav och undervisningen kunde inte heller förstås utifrån enkla orsak-verkan-kedjor. Istället fanns ramar och hinder som läraren måste förhålla sig till, såsom skolans uppbyggnad och struktur, organisationsformer, ekonomiska ramar, byggnader och lokaler, läromedel, lagar och bestämmelser för skolan (Imsen, 1997).

Imsen(1997) beskriver också en modell som fått namnet det didaktiska relationstänkandet, från boken Nye veier i didaktikken, och kan sägas vara en kombination av den normativa didaktiken och ramfaktorteorin. Modellen pekar på det finns ett samband och ett ömsesidigt beroende mellan följande faktorer i undervisningen: mål, ämnesinnehåll, inlärningsaktiviteter, utvärdering, didaktiska och materiella förutsättningar och att läraren måste utveckla en förmåga att förstå sin egen plats i detta samspel.

Sträng(2005) refererar till att det i andra akademiska professioner och professionsutbildningar finns allmänna redskap som bygger på en uttalad relation mellan forskning, utbildning och tillämpning av professionens kunskap. Sträng nämner som exempel att det för läkarkåren finns t.ex. ”den diagnostiska pyramiden” som rymmer arbetssätt och metoder för att komma fram till rätt diagnos och att den används av samtliga kategorier av läkare(Sträng, 2005). Sträng refererar till en tidigare bok som hon skrev tillsammans med Dimenäs ”Det lärande mötet” där de utarbetat en analysmodell för reflekterande utvärdering. I sin beskrivning av den didaktiska analysen i boken samspel för lärande skriver Sträng(2005) att dess främsta fokus är relationen mellan lärare-elev-innehåll och metod i ett samspel för lärande, Den analys som görs förenar de didaktiska frågorna som utgör läran om planering, genomförande och utvärdering av undervisning med vetenskaplig didaktisk/pedagogisk kunskap. En övergripande beskrivning av tillvägagångssättet för den didaktiska analysen innebär att man observerar relationen lärare-innehåll-metod-elev under en specifik undervisningssekvens eller serie av tillfällen kompletterat med korta samtal med läraren och några elever och sedan analyserar den samlade informationen utifrån ett antal frågor. Sträng menar vidare att analysen är ett redskap för att belysa och medvetandegöra lärare om betydelsefulla delar av undervisningens kärna med beaktande av dess tradition och kultur och den här kärnan går att finna i de små, vanligt och naturligt förekommande tillfällen i alla former av organiserad utbildningsverksamhet. Därför förutsätter inte metoden att verksamheten är involverad i ett utvecklingsprojekt eller aktionsforskning och den innebär inte att man forskar. Enligt Sträng kan metoden också bidra till att öka närheten mellan forskningsbaserad och erfarenhetsbaserad kunskap, samtidigt som den är ett verktyg för en

professionell lärarkår i den dagliga praktiken. Just närmandet mellan den praxisgrundande och vetenskapligt grundande kunskapen är en nödvändighet för en akademisk profession som ställer som krav att det finns en uttalad relation mellan forskning, utbildning och tillämpning av professionens kunskaper(Sträng, 2005). Sträng menar dock att om man ska upphöja all lärarutbildning till en akademisk professionsutbildning på sikt, så innebär det en stor utmaning eftersom lärarstuderande eller färdiga lärare saknar tillgång till ”goda exempel” eller etablerade kunskapsfält av vetenskapligt kopplad praxiserfarenhet att förhålla sig till.

Sträng framhåller(2005) att diskussionen om lärarkårens professionalisering ofta givits uttryck av att handla om en kamp mellan en akademisk tradition och en seminarietradition och menar att det knappast är konstruktivt då det ställer teori och praktik mot varandra. Genom att endast fokusera på begreppen teori och praktik har i princip olika kunskapsfält isolerats från varandra och att det därigenom hindrat framväxten av adekvata frågeställningar för verksamma lärare på alla nivåer inom dagens utbildningssystem. Snarare menar författaren att flertalet av de vetenskapliga studier i pedagogik om lärares arbete i huvudsak berört frågeställningar som är intressanta för det akademiska kunskapsfältet men med liten förankring i det ”praktiska” kunskapsfältet. Sträng menar vidare att för att lärarna ska kunna formulera didaktiska frågor som är relevanta för yrket så behöver samtliga lärare få ta del av adekvata ”vetenskapligt etablerade redskap”. Det krävs att frågorna är relevanta för både läraren och forskaren för att det ska kunna bli ett verkligt samspel på en praxisnära forskningsarena, som främjar en konstruktiv relation mellan forskning, utvecklingsarbete, utbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Detta menar författaren är en nödvändighet för att läraryrket ska utvecklas till en lärarprofession värd namnet(Sträng, 2005).

### 3.4 Utveckling av lärarnas didaktiska kompetens

Blossing (2003) skriver följande, ”Lärare behöver frigöra sig från det sociala och kulturella förtryck som säger att man ska klara av att planera, genomföra och utveckla den pedagogiska verksamheten helt på egen hand. Vidare behöver de, vill jag hävda, frigöra sig från det förtryck som inte vill släppa fram den pedagogiska och didaktiska praktiken som viktig på ett sätt så att den ges en självklar plats i såväl arbetslagets vardag som kompetensutveckling. Den pedagogiska verksamheten är alldeles för mångfasetterad och komplex för att på egen hand vara möjlig att greppa. Det är med en självkritisk hållning och tillsammans med andra kollegor läraren har möjlighet att skapa en skola för alla elever.”(Blossing, s.97).

Enligt GY11(2011) så betonar alla examensmål entreprenörskap i någon form utifrån programmets karaktär. Entreprenörskap kan röra sig både om att starta och driva eget företag, vara kreativ, ta initiativ, se möjligheter och lösa problem.

Kupferberg (2008) ställer sig frågan vad det är som hindrar lärare från att undervisa efter de vetenskapligt beprövade undervisningsresultat och refererar till en studie som utfördes för 50 år sedan som visade på det kreativa lärandet positiva effekter på elevernas lärande. Orsaken är tror författaren att det tycks saknas en mer djupgående teori om vad kreativt lärande kan innebära och att en av anledningarna till det är ett det saknas en användbar definition av kreativitet. Ofta tar definitionen av kreativitet sin utgångspunkt i det färdiga resultatet istället för att se kreativitet som en process och försöka identifiera kriterier i processen.

Kansanen och Hansén(2011) ställer sig frågan om vad vi vet om egenskaper hos en bra lärare. De menar att beprövad erfarenhet räcker långt men att det i slutändan kanske ändå är den kunskap som forskningsresultaten ger som gäller men frågar sig samtidigt om det finns något bättre alternativ. Vidare menar de att varje lärare själva i sitt arbete måste tolka resultat från forskningen och omsätta den till en personlig förståelse av yrket och i sin praktik och att lärarutbildningen därför måste ge tillräcklig kunskap till studenterna att omvandla vetenskaplig kunskap så att den används i de normativa beslutsprocesser som är flitigt förekommande i undervisningen. På så sätt kan kraven på att undervisningen är byggd på evidensbaserad kunskap uppfyllas.

Enligt Knubb-Manninen, Wikman och Hansén (2011) med referens till Uljens, så ingår i varje undervisningssituation ett moment av utvärdering genom att en lärare löpande följer elevernas reaktioner och framsteg. Märker läraren att ett arbetssätt inte verkar motivera eleverna eller om de inte förstår, så kan läraren byta strategi för att få eleverna att förstå. I tillägg till denna situationsbundna löpande utvärdering så gör även läraren en utvärdering av elevernas arbete t.ex. genom prov. Den bedömning som läraren gör av eleverna blir samtidigt en bedömning av lärarens eget arbete, om eleverna inte når sina mål så ger det läraren orsak att utvärdera sin undervisning. Andra metoder som Knubb-Manninen mfl(2011) nämner för att en lärare ska kunna utvärdera sin undervisning är genom att mer systematiskt t.ex. via frågeformulär få respons från eleverna eller i samband med utvecklingssamtalen med eleverna. Att låta en kollega närvara på lektionen och att vara ombedd att ge synpunkter på lektionen så kallad skuggning är en annan metod som nämns. Knubb-Manninen mfl (2011) menar att skuggningen kan utgöra grunden för en mer djupliggande reflekterande diskussion om didaktiska frågor som bidrar till att utveckla undervisningen. Sammanfattningsvis menar författarna att utvärdering är ett komplext fenomen och samtidigt en integrerad del av undervisnings- och lärande processen och att varje lärare måste utveckla ett aktivt förhållningssätt och en medvetenhet till de möjligheter och risker som utvärdering innebär.



Börjesson(2005) menar att det interna utvecklingsarbete som sker i skolan är värt att belysa och menar att i lärarnas professionalitet finns ett behov av att bygga upp en lärarkunskap som är hämtad från skolvardagen och som samtidigt är kopplad till kunskap grundad i forskning. Författaren menar vidare att lärare genom att ställa frågor kring sin egen praktik och problematisera det de gör öppnar möjligheter till lärande. Utifrån en observationsstudie(Börjesson 2005) som författaren gjorde tillsammans med sina kollegor i en sjundeklass med 30 elever var syftet att se hur de kunde ordna optimala lärsituationer för samtliga elever och man formulerade följande frågor: - Hur organiserar vi undervisningen i denna klass, - Vilka syften och mål har vi och hur uppfattas de av eleverna? Vad riktar vi vår uppmärksamhet mot? Hur involverar vi eleverna i arbetet? Det man upptäckte genom sitt tillvägagångssätt var att de frågeställningar man satt upp genom den didaktiska analysen bidrog till att synliggöra praktiken och möjliggjorde problematiseringar. Vad som också blev uppenbart var att alla lärare, oberoende av ämne, brottades med samma frågor: Vilket innehåll ska jag välja, hur blir eleverna delaktiga, hur ska jag organisera lektionen och hur kan jag ta reda på vad eleverna lär sig?

Tiller (1999) beskriver aktionsforskning och aktionslärande som innefattar det forskande partnerskapet som en ny väg för framtidens skola. Han beskriver det som ett tredje forskningsparadigm där det första paradigmet innefattar forskare som befinner sig långt från forskningsfältet och noga undviker att påverka personer eller situationer, det andra som forskare som flyttat in på fältet eller intar ett inifrån perspektiv och nu det tredje paradigmet som förutsätter att det finns ett erkännande för att det går att bedriva god forskning genom att inbegripa, genom att forska tillsammans med andra.

Tiller (1999)tar även upp vikten av att lärarna förstår den terminologi som används av forskarna annars är risken att skolledare och lärare inte ser hur deras erfarenheter motsvaras av begreppen och kanske uppfattar det som att något helt nytt ska in i skolan. Författaren illustrerar detta genom att hänvisa till forskning om skolutvärdering där lärare stöter bort begrepp eftersom de inte ser någon koppling till sin egen praxis och kan komma att tolka ny terminologi som ingrepp utifrån och uppifrån. Av detta följer att det vardagliga lärandet kan blockeras, eftersom de erfarenheter som görs på skolan inte övergår i ett lärande eftersom begreppen saknas, vilket då leder till ett svagt lärande som präglas av tystnad. Författaren menar därför att när begreppen är invävda i det praktiska utövandet och lever sitt anspråkslösa liv där så måste forskarna finnas på fältet och assistera med att identifiera orden i diskussioner mellan lärare och skolledning. ”Alla har väl erfarit hur viktigt det är att kunna sätta ord på det

man gör, eller hur svårt det är när man vet att man kan något, men inte kan förklara det man vet att man kan.” (s.31) . Dock framhåller författaren att man även måste förstå det praktiska handhavandet av begreppet och därför måste begrepp och tänkande kopplas till den praktiska världen(Tiller, 1999).

Tiller (1999) beskriver det som att lärare har mycket erfarenheter men förhållandevis lite lärande baserat på de erfarenheter som lärarna gör i klassrummet. Med detta påstående anknyter Tiller till erfarenhetsbaserat lärande som han menar blivit mer populärt men som enligt författaren bland annat förutsätter reflektion som en kraft för att erfarenheterna ska omvandlas till lärande. Tiller beskriver fyra huvudstadier i erfarenhetsbaserat lärande som analytiskt går att urskilja och illustrerar det som en trappa med fyra steg: steg1 Löst prat om erfarenheter steg2 Erfarenheter ordnas Steg3 erfarenheter kopplas Steg 4 Erfarenheter knyts till teori.

Bronäs och Runebou (2010) tar upp behovet av både närhet och distans i den relation läraren har till sina elever och sitt ämne och att läraren för att kunna upprätthålla en balans mellan närhet och distans behöver få möjlighet att reflektera över sitt handlande och sina känslor. Reflektion och vetenskaplighet kräver distans medan det är i närhet läraren kan förnimma och fånga upp elevers känslor och vad som händer i klassrummet. Reflektion handlar om att bedöma, fundera igenom och kritiskt analysera de erfarenheter vi gör och för det krävs begrepp och en förmåga att se likheter och skillnader.

### 3.5 Skolutveckling

I Sverige fanns en stark tro ända fram till 1970-talet på centrala besluts effekt på att skapa skolförbättring. Skolöverstyrelsen distribuerade i samband med enhetsskolreformen 1962, centralt planerade programpaket till alla skolor för att förbättra undervisningen(Blossing, 2003). Blossing refererar till Hopkins som utifrån en sammanfattning från de senaste decenniernas skolförbättringsforskning som han utfört, att implementering av programpaket kräver att skolor huvudsakligen arbetar utifrån två strategier. Dels att skolorna utvärderar och testar andra undervisningsmönster vilket innebär att man använder sig av en lärandestrategi där både reflektion och aktion ingår som viktiga moment. Vidare att man direkt ger sig på att förbättra det arbetssociala livet, skolkulturen, och hur lärarna förstår sitt uppdrag i det.

Ahlstrand, Andersson, Eriksson Gustavsson och Persson (2008) visar i deras studie byggd på intervjuer av erfarna lärare i grundskolan att det är viktigt för lärarnas engagemang att de

får uppskattning och respekt för sitt arbete från elever, föräldrar, kollegor och inte minst från skolledningen och att de har möjlighet att påverka sitt arbete utifrån egna övertygelser och behov. Här nämner lärarna också betydelsen av att de själva får välja vad de engagerar sig i, samtidigt som de även för fram vikten av att tänka på vad skolan behöver. Studien visar även att den pedagogiska uppgiften och lärarens egna lärande ibland får stå tillbaka för lärarens omsorg och engagemang i den individuella eleven. Det framkommer även att lärarna är beredda att anta utmaningar och utveckla sig i sitt arbete men att man har ett avvaktande förhållningssätt till ständiga förändringsarbeten bland annat för att de inte alltid ser resultatet av sitt arbete. Lärare i studien uttrycker även sin besvikelse över att det är arbetet utanför klassrummet som värderas högst och menar att skolledare ofta vill visa att deras lärare är aktiva och att det finns många projekt på skolan.

Hargreaves(1994) beskriver undervisningskultur eller lärarkultur som övertygelser, värderingar, vanor eller accepterade sätt att handla inom ett lärarkollegium, där alla har att förhålla sig till samma krav och begränsningar under en längre period. Kulturen överför kollegiets historiskt genererade och kollektivt accepterade lösningar till nya och oerfarna medlemmar och kulturen bidrar till att ge identitet, stöd och mening åt lärarna och deras arbete. Även om läraren som regel är ensam vuxen i klassrummet rent fysiskt så är hon eller han inte det psykiskt eftersom dennes undervisningsstil och undervisningsstrategier starkt påverkats av nuvarande eller tidigare kollegors synpunkter. Förhållandet mellan lärare och kollegor, lärarkulturen, är i detta avseende en av de faktorer i lärarens liv och arbete som har störst pedagogisk betydelse.

Vidare beskriver Hargreaves(1994) att undervisningskulturen har två väsentliga dimensioner: innehåll och form där innehåll innefattar alla de attityder, värderingar, övertygelser, vanor och handlingssätt som en viss grupp lärare har gemensamt, medan formen karakteriserar medlemmarnas relationsmönster och umgängesformer. Här tar bland annat Hargreaves upp det drag av individualism i lärarkulturen som han menar många som arbetar med ämnet anser finns och att denna ofta beskrivs som något enbart negativt. I forskningslitteraturen söks ofta förklaringar till individualism, att den skulle bero på lärares osäkerhet, försvarsattityder eller svagheter. Hargreaves menar dock att det inte finns något större vetenskapligt stöd för att lärarnas individualism skulle bero på underförstådda psykiska defekter och brister hos lärarna. Författaren pekar istället på senare tolkningar av individualism som nyanserar bilden av individualism och ser på den mer som ett rationellt sätt att prioritera insatserna under pressade arbetsförhållanden snarare än som ett resultat av

personliga tillkortakommanden. Han beskriver tre former av individualism där han först tar upp påtvingad individualism som en situation där lärare arbetar ensamma till följd av administrativa eller andra begränsningar som utgör hinder för att de ska kunna göra något annat. Strategisk individualism som innebär att lärare skapar individualistiska arbetsmönster som reaktion på den dagliga ofta pressande arbetssituationen och slutligen den självvalda individualismen som utgörs av ett arbetsmönster som läraren föredrar av pedagogiska och personliga skäl och inte på grund av bristande möjligheter eller behov av att hushålla med krafterna.

Hargreaves (1994) poängterar att samarbete och kollegialitet är en viktig länk mellan lärarutveckling och skolutveckling och nämner också att de delar av samarbete och kollegialitet som avser deltagande i beslutsprocesser, ömsesidig rådgivning och handling hör till de processfaktorer som kontinuerligt visat sig vara korrelerade med goda skolresultat i studier om effektiva skolor. Hargreaves anser dock att eftersom samarbete kan anta så många olika former så bör man vara försiktig med att betrakta samarbete som positivt i sig och beskriver begreppet påtvingad kollegialitet som han menar, i motsats till samarbetskulturer mer bygger på administrativ reglering, obligatoriskt deltagande, implementering, bestämda tider och platser samt förutsägbarhet och att konsekvensen av detta bland annat kan bli ineffektivitet och bristande flexibilitet. Författaren menar också att det är ett drag hos sociopolitiska och administrativa system som inte tar lärarnas myndiggörande på allvar, att man ger lärarna kollektivt ansvar för införandet av nya åtgärder och förändringar medan ansvaret för att utveckla och driva igenom målsättningar via läroplans- och evalueringsdirektiv i allt högre utsträckning centralstyrs.

Blossing (2008) menar att det visat sig att framgångsrika lärare utvecklar arbetsmönster där de ingår i nätverk med andra lärare. I nätverken där man berör olika pedagogiska och didaktiska dilemman får de värdefull återkoppling till den egna reflektionen. De här nätverken utgör en källa till pedagogiska och didaktiska insikter för de lärare som har tillgång till dem, problemet är dock att det är väldigt få lärare som har tillgång. Författaren menar dock att det finns skolor som organiserat om från grunden och nämner arbetslag som en lösning som motsats till öar av spontant samarbetande lärare. Blossing skriver att lärares kunskaper om pedagogiska dilemman ökat, genom att de lokala skolorganisationerna där de arbetar har en mer demokratisk struktur idag än för tjugo år sedan men att det finns ett behov av att skolors organisationer utvecklas ytterligare för att deras systematiska mål- och resultatarbete ska slå igenom med full kraft.

## 4 Teori

Jag valde att utgå från ramfaktorteorin i min uppsats, en teori från slutet av 1960-talet och början av 1970-talet som tillskrivs Dahllöf och Lundgren (Imsen, 1997). Teorins utgångspunkt är att undervisningen inte kan utformas enligt lärarens fria val så som antagandet är med den normativa didaktiken. Undervisningen kan inte heller förstås genom enkla orsak-verkan kedjor. Ett viktigt mål med teorin var att visa hur staten reglerar verksamheten i klassrummet genom att styra ramvillkoren och därför blev det viktigt att skilja på vad läraren kunde respektive inte kunde kontrollera själv. Ramfaktorteorin tar fasta på vad som är praktiskt möjligt snarare än de formellt uppställda målen och på så sätt ska teorin ge en mer sann bild över varför undervisningen blir som den blir (Imsen, 1997).

I slutet av 1970-talet vidareutvecklade Ulf P. Lundgren ramfaktorteorin enligt Imsen (1997) i vilken han beskrev att de yttre, observerbara ramarna i sig inte innebär någonting utan det är först i samband med att de tillämpas av lärare som de får betydelse. Det är därför viktigt att lärarna har ett reflekterande förhållningssätt till hur yttre ramar som utrustning, material, läroböcker, läroplaner etc. bidrar till att reglera verksamheten ned till ibland detaljnivå i klassrummet. Denna vidareutveckling av ramfaktorteorin inspirerades av en riktning inom samhällsvetenskapen som kallas för strukturalism. Riktningen som har sitt ursprung i språk teori, betonar att det inte är det enskilda ordet i språket som ger språket dess mening, utan det är de regler exempelvis i form av grammatikregler som gör att vi får fram innebörden bakom orden. Samma princip överfört till sociala förhållanden handlar om att hitta de ”sociala grammatikregler” som ger mening åt de aktiviteter och verksamheter som människor sysselsätter sig med. En grundläggande idé i den senare ramfaktorteorin är att de strukturer och mönster som finns i samhället även blir styrande för de strukturer som utvecklas i skolan och klassrummet. Skolans sociala regler skapas inte i ett slutet system utan påverkas av samhällets politiska system och kulturella särdrag. Strukturalismen har som huvudtes att ”allting hänger ihop” och detsamma skulle då gälla för livet i skolan. Tolkningen av detta är dock inte att det enbart är samhällssystemet som bestämmer allt som sker i klassrummet, utan här har lärarna en viktig uppgift att genom sin kompetens och personlighet möta och hitta lösningar utifrån de yttre ramar och förutsättningar som de har att arbeta med (Imsen 1997).

Ramteorins styrka ligger i att den lyfter fram att det finns yttre förutsättningar som lärarna har små möjligheter att påverka vilket är viktigt att beakta i ett utvecklingsperspektiv. Samtidigt visar teorin på att det inte är förutbestämt vad utfallet blir av dessa ramar, utan det påverkas även av hur den enskilde läraren eller skolan tillämpar ramarna.

# 5 Metod och genomförande

## 5.1 Val av metod

Det här är en kvalitativ studie med syfte att uppfatta hur och på vilket sätt som en grupp gymnasielärare deltar i skolans didaktiska utvecklingsarbete och hur de ser på sin roll i detta arbete. Vidare hur de konkret gör för att få svar på sina didaktiska frågeställningar. Jag har haft en fenomenografisk ansats på studien på så sätt att fokus legat på att beskriva människors uppfattningar om olika företeelser i omvärlden. Studien är en undersökning som bygger på intervjuer av gymnasielärare på samhällsprogrammet utifrån fallstudiemetoden. Kännetecknande för fallstudier är enligt Denscombe(2009) att dessa inriktar sig på bara en undersökningsenhet eller enstaka gånger ett fåtal. Genom att fokusera undersökningen mot enskilda enheter istället mot ett brett spektrum så kan man skaffa sig insikter som kan få vidare konsekvenser, vilket man då inte skulle kunnat få med en undersökningsstrategi som täckte ett stort antal enheter. ”Målsättningen är att belysa det generella genom att titta på det enskilda” (s 60). Genom att studera en grupp lärare inom samma enhet och inom samma program och hur de arbetar med didaktisk utveckling så avser jag kunna få en djupare insikt i de sociala relationer och processer som omgärdar skolans didaktiska utvecklingsprocess och kunna skapa mig en helhetsbild om lärarnas roll i denna.

Jag har valt att använda mig av den intervjuform som kallas semistrukturerad intervju, vilket i den här studien inneburit att jag utgått från en lista med utarbetade frågor men att svaren är öppna och de intervjuade får utveckla sina synpunkter(Denscombe, 2009).

## 5.2 Urval och presentation av respondenterna

Urvalet var selektivt enligt Denscombe (2009) och jag fick tips om lämpliga kandidater av en annan lärare på den aktuella kommunala skolan utifrån mitt önskemål om en blandning av män och kvinnor i olika åldrar och erfarenhet på skolans samhällsprogram. Nedan görs en kort presentation av de intervjuade lärarna.

**Lärare A:**

- Kvinna i 30-årsåldern
- Undervisar i engelska och behörig i geografi och miljö
- Arbetat som lärare i 3 år

**Lärare B:**

- Kvinna i 30-årsåldern
- Undervisar i psykologi och engelska
- Arbetat som lärare i 8 år

**Lärare C:**

- Kvinna i 40-årsåldern
- Undervisar i engelska och behörig i svenska
- Arbetat som lärare i 8 år

**Lärare D:**

- Man i 30-årsåldern
- Undervisar i svenska, historia och religion
- Arbetat som lärare i 11 år

**Lärare E:**

- Man i 50-årsåldern
- Undervisar i svenska, historia och geografi
- Arbetat som lärare i 24 år

## 5.3 Genomförande

Under min planering av studien och inför intervjuerna så läste jag in mig på teori på området. Min ambition var att utforma frågor som lärarna kunde relatera till erfarenheter i sin vardag men som samtidigt kunde kopplas till didaktisk utveckling.



Intervjuerna med de fem respondenterna hölls på den aktuella skolan, antingen i personalrummet eller i ett enskilt grupprum och vi hade möjlighet att sitta relativt ostört. Intervjuerna spelades in med hjälp av diktafon. Varje intervju tog mellan 30 – 60 minuter och det låg i linje med den planerade tiden. Beroende av svar så följde jag även upp med andrafrågor. Respondenterna hade blivit informerade i förväg om syftet med intervjun, via ett missiv brev, och listan på frågor skickades till dem kort innan intervjun för att ge dem möjlighet att bekanta sig med frågorna.

Med Kvale&Brinkmans (2009) definition av frågetyper så använde jag mig i huvudsak av en kombination av direkta och sonderande frågor. Direkta såtillvida att de var inriktade mot det område som var föremål för studien men de angav inte alltid vilka dimensioner som skulle beaktas. Förutom en enstaka fråga kring definition av ämnet så avsåg de andra frågorna att skapa en bild av vad lärarna gör rent konkret i sin dagliga praktik och hur de uppfattar det de gör.

Jag valde att öppna med en fråga om hur lärarna definierade didaktik för att få en känsla för om detta var ett begrepp som kändes naturligt för dem för att sedan följa upp med frågor hur de faktiskt arbetar. Frågan om hur de utvärderar sin undervisning tycker jag är central eftersom den ger en vink av hur lärarna faktiskt tar till vara på den återkoppling som de får i klassrummet.

Intervjuerna flöt på bra då respondenterna visade stort intresse för ämnet.

## 5.4 Bearbetning av data

Samtliga intervjuer transkriberades och utskrifterna skickades sedan till respondenterna för deras godkännande, i enlighet med missiv brevet. Jag analyserade sedan intervjuerna och gjorde en vad Kvale&Brinkman(2009) benämner som meningskoncentrering där den huvudsakliga innebörden formuleras om till ett fåtal ord. De koncentrerade svaren från respektive respondent sammanställdes sedan under respektive fråga för att få en översikt och kunna utläsa eventuella mönster från svaren. I redovisningen av svaren(under resultatdelen) har jag sedan sammanställt svaren under lämpliga frågeteman som bygger på de frågor som ställdes. Jag har även använt mig av citat från intervjuerna och respektive respondent identifieras med en bokstav.

## 5.5 Studiens tillförlitlighet

Jag intervjuade fem lärare på samhällsprogrammet på en kommunal gymnasieskola och jag bedömer att intervjuunderlaget bör vara tillräckligt stort för syftet med den här studien att få en uppfattning om lärarnas roll i skolans didaktiska utvecklingsarbete. Att intervjuerna gjordes med hjälp av diktafon och att de intervjuade fick möjlighet att godkänna utskriften borgar också för att svaren i stor utsträckning motsvarar det som respondenterna velat förmedla. Svarsunderlaget ger inte underlag för att generalisera att resultatet gäller för andra skolor i Sverige men med beaktande att skolan har ett högt anseende för att vara en bra skola och att flertalet lärare hade flera års erfarenhet från yrket, så borde resultatet kunna ge en relevant uppfattning om hur det kan se ut även på andra skolor.

Det faktum att lärarna fick svara på samma frågor gör sannolikt att den samlade tillförlitligheten i resultatet borde vara hög.

## 5.6 Forskningsetiska aspekter

För att säkerställa att studien håller en god etisk nivå, så har jag beaktat Vetenskapsrådets (2002) fyra huvudkrav för individens skydd: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet innebär att man som forskares ska informera studiens deltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De ska även upplysas om att deras deltagande är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan. Samtyckeskravet innebär att deltagarna i en undersökning har rätt att själv bestämma över sin medverkan. Konfidentialitetskravet innebär att alla deltagare ska ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna ska förvaras på ett sådant sätt att inga obehöriga kan ta del av den och slutligen nyttjandekravet som innebär att insamlade uppgifter endast får användas för forskningsändamål.

Innan någon kontakt togs med potentiella intervjupersoner så inhämtade jag ett godkännande från ansvarig rektor att få lov till att skicka en förfrågan om deltagande i intervju. Till de tilltänkta intervjupersonerna skickade jag ett missiv brev(se bilaga) med en

förfrågan om de ville delta i studien. I brevet beskrev syftet med studien, något om innehållet och villkoren för deras medverkan. I brevet framgår att intervjuerna kommer att spelas in och att de aktuella ljudfilerna kommer att förstöras efter att arbetet är färdigställt. Vidare att deltagarna kommer att erhålla en transkriberad utskrift av intervjuerna för deras godkännande, så har också skett, och att deras namn inte kommer att lämnas ut och att materialet inte kommer att användas på annat sätt än för studien.

# 6 Resultat och analys

## 6.1 Hur definierar lärarna didaktik?

På frågan hur lärarna definierar innebörden av begreppet didaktik så svarade de på följande sätt.

Lärare A: hur man lär ut, utifrån lärarens perspektiv.

Lärare B: hur jag förmedlar kunskapens pedagogik, hur jag tänker mig att få eleverna till att lära dig så mycket som möjligt och att skapa så mycket lust så möjligt för det vi håller på med.

Lärare C: hur pass väl man lär ut, hur man går tillväga.

Lärare D: jag tänker mig nog läroprocesser eller allt som har med lärande att göra, det är didaktik och vetenskapen kring detta.

Lärare E: i första hand undervisning men kanske också hela skolan, hur inrättar vi verksamheten, hur inrättar vi klassrummet, hur optimerar vi så att säga lärsituationen, hur kan vi göra skolan vettig som pedagogisk miljö.

*Kommentar:* Lärarna beskriver ganska neutralt begreppet men ingen uttrycker att detta är deras verktyg eller område för att kunna utveckla undervisningen, Hur perspektivet betonas medan de övriga centrala didaktiska frågeställningarna Vad och Varför som beskrivs i litteraturen knappt nämns(ej heller den didaktiska triangeln). En reflektion man kanske kan göra är att didaktik som begrepp blivit lite abstrakt för lärarna, något man läste om på lärarutbildningen men som begrepp kanske förlorat något av sin betydelse, trots att lärarna dagligen arbetar med didaktiska frågeställningar och i praktiken gör det som begreppen beskriver.

## 6.2 Vad har lärarna för kriterier för att bestämma hur väl en lektion fungerat?

Lärare A menar att det märker man oftast först efteråt och man kan då även komma på vad som gått snett, kan t.ex. vara att man gett eleverna antingen för lite eller för mycket tid att diskutera. Lärare B menar att hon antagligen har kriterier för att bestämma hur lektionen fungerat men att hon inte har formulerat dem för sig själv. Det är framförallt den spontana reaktionen från eleverna under lektionen som bestämmer hur lektionen fungerat, hur eleverna tar emot instruktioner och om de förstår vad de ska göra, om de har roligt under tiden och om man kan se att de lär sig någonting. Sedan tillägger lärare B att hon även gör kontinuerliga muntliga utvärderingar med eleverna.

”Det känns ju bra eller dåligt när man slutar en lektion, ibland känner man sig ju väldigt missnöjd och ibland jättenöjd” säger lärare C som menar att det kan handla om många saker som t.ex. stämningen i klassrummet, har eleverna lyssnat, varit engagerade och aktiva. Vidare säger lärare C att klasser är otroligt olika och klasser som är tysta upplever hon som svåra eftersom man då inte vet om eleverna tagit till sig det man velat förmedla.

Lärare D har inte direkt några kriterier utan talar till en början mer om att det är något man vet, en känsla men rättar sig sedan med att den inte alltid är riktigt tillförlitlig. Ibland har lektioner fungerat bra trots att man själv trott att de varit helt misslyckade, fast det är ofta något man märker i efterhand då man hör på eleverna på olika sätt. Elevreaktion är enligt läraren ett annat sätt att bedöma lektionen men är inte heller den helt tillförlitlig eftersom man kan tolka elevernas reaktion på ett felaktigt sätt. Sammanfattningsvis så menar lärare D att det trots allt är den egna känslan och elevernas reaktioner som han utgår ifrån när han bedömer lektionen, men säger att det är väldigt komplext att avgöra vad som är en riktigt lyckad lektion, ”där är flera variabler”. Hur det sedan ska värderas är något han säger sig inte riktigt ha reflekterat över.

”Om jag har fått så många elever som möjligt engagerade och jag märker att eleverna själva har haft roligt och att de lyssnat, varit aktiva och haft åsikter, då tycker jag att det varit en ganska bra lektion” menar lärare E. Vidare menar han att det bygger väldigt mycket på samspel mellan lärare och elev, en undervisning som bygger lika mycket på elevernas aktivitet som hans egen, han vill få dem att bli tänkande varelser. Läraren tycker dagens skola för ensidigt bygger på prov,

tester och mätningar för att bedöma elevernas kunskaper och ser för lite till elevernas hela personlighet som sunda vanor, sund personlighet och sund identitetsutveckling.

*Kommentar:* När lärarna bedömer hur en lektion fungerat så handlar det mycket om den egna känslan och tolkning av elevernas reaktioner, både muntliga och känslouttryck utifrån egna, inte alltid, formulerade kriterier. Uppföljningen sker som regel inte med någon systematik. Betydelsen av samspelet mellan lärare och elever för hur bra en lektion blir betonas. Det är egentligen flera frågor man vill ha svar på med fokus på eleverna, har de haft kul, varit engagerade, lärt sig något.

### 6.3 Vilka didaktiska frågeställningar formulerar lärarna och hur finner de svar?

Efter lite funderande så formulerar flera av lärarna frågor som har att göra med just hur man når fram till eleverna och som speglar vad de också försökte utläsa när de försökte bedöma hur bra en lektion fungerat. Både lärare B och E formulerar frågan på liknande sätt att hur når man alla elever i klassen, får dem aktiva och engagerade? En av de intervjuade lärarna uttrycker att det är en omöjlighet att nå alla trettio elever. Lärare B menar att man inte alltid hinner lösa frågan med varför vissa elever inte är fokuserade. Lärare C säger ”En frågeställning som kanske är meningslös men som ändå dyker upp är den här varför funkar en idé som man kör i en klass men inte en annan?” och tillägger att spridningen i klasserna och att grupperna blivit större gör det svårare att hitta en nivå i undervisningen där man når alla, där man kan lyfta och motivera de starkare eleverna utan att tappa de svagaste. Lärare E uppfattar det som om det nu är svårare att nå alla eleverna i ett klassrum än det var för tio till tjugo år sedan, han uppfattar det som att det är en mer påtaglig utslagning av eleverna idag.

Andra frågor som lärarna formulerade är: Hur ställer man bra frågor som får eleverna att komma till djupet? Hur ger man bra formativ feedback? Hur gör man för att lyckas med den perfekta lektionen? Hur optimerar man grupperna i samband med grupparbete så att lärandet blir som störst? Hur visar man för eleverna att det är viktigt att de är närvarande på lektionerna för att de inte ska halka efter? Vad gör dem trötta eller håglösa? Flera av frågeställningarna var gemensamma för lärarna och berörde ofta situationer i klassrummet och hur man optimerar lärandet för eleverna.

En del av frågeställningarna diskuterar man i ämnesgrupperna eller i av skolan arrangerade inspirationsdagar bl.a. har det varit mycket fokus på feedback och bedömningsfrågor det senaste året med anledning av det nya betygssystemet och den ökade fokuseringen på formativ bedömning. En av lärarna nämner att diskussionerna i ämnesgrupperna tenderar att vara mer resultatnriktade eller att man konkret planerar kurser tillsammans. Det förekommer dock även att man diskuterar bland annat varför man utvärderar eller varför det blev som det blev. Svar söks även från eleverna dels genom att man testat olika undervisningsupplägg och följer upp med dem hur de tycker att det fungerat och dels i samband med terminsvisa utvärderingssamtal. Samtal med kollegor ofta i informella sammanhang är också en viktig källa. Enligt flera av lärarna tar dock de informella samtalen ofta sin utgångspunkt i någon händelse, någon har upplevt något på lektionen och vill diskutera eller söker stöd för det. Det är dock i huvudsak lärarna själva som initierar och söker svaren på sina frågor enskilt, även om man tar hjälp av kollegor och elever. Det handlar mycket om egna tankar och reflektioner.

Lärare B beklagar att man som lärare efter sin lärarutbildning inte längre har tillgång till varandras klassrum ”det är så synd för man hinner observera så mycket när man ser andras lektioner”. Tillsammans med två kollegor har hon därför startat ett askulteringsprojekt där de kan bevittna varandras lektioner. Enligt lärare B är det ett jätteviktigt verktyg för att man då hinner observera saker som bl.a. elevreaktioner som man aldrig hinner se när man själv undervisar. Observationerna är även betydelsefulla för den lärare som blir observerad och kan få återkoppling från sin kollega på olika händelser i klassrummet. Vidare tycker hon att det är viktigt att den här typen av projekt blivit initierat av lärarna själva och inte från skolledningen eftersom det då lätt blir en del formalia, enkäter som ska fyllas i osv.

Lärare D beskriver det som att det är en ständigt pågående process där man bedriver lektioner, utvärderar dem utifrån vad som fungerar respektive inte fungerar och försöker dra någon slags slutsats av detta men menar samtidigt att det inte är någon systematisk metod för det finns det inte tid till.

*Kommentar:* Lärarna tar upp flera olika didaktiska frågeställningar som är gemensamma för flera av lärarna eller har det gemensamma att de ofta utgår från elevernas lärande i klassrummet och hur man kan göra det så bra som möjligt för alla elever (vilket en lärare uttrycker blivit svårare till följd av större spridning i klasserna och större grupper). De söker dels svar på sina frågor hos eleverna genom att bland annat testa olika undervisningsupplägg, från kollegorna, informellt eller i ämneslagen och även på en del arrangerade möten. I

huvudsak utgår de dock från det egna tänkandet och reflekterandet när de söker svar på sina didaktiska funderingar, några av lärarna nämner också att man ibland vänder sig till böcker eller forskning men att det är mer sällsynt eftersom tiden inte räcker till för det. Det finns ett stort intresse för de här frågorna men flera av lärarna återkommer till bristen på tid för att kunna fördjupa sig i de här frågeställningarna. En av lärarna beklagar att de efter sin lärarutbildning inte längre har tillgång sina kollegors klassrum.

Lärarna tycks vara ovana vid att formulera och synliggöra de didaktiska frågeställningar som man egentligen brottas med varje dag. Det finns flera olika forum och tillfällen att diskutera didaktiska frågor men det blir mycket av ad hoc karaktär, någon yttre händelse som sätter igång de informella diskussionerna. Anmärkningsvärt att inte forskningen är till större hjälp för lärarna.

## 6.4 Hur arbetar lärarna med didaktisk utveckling på skolan?

På den direkta frågan hur lärarna deltar i skolans gemensamma didaktiska utvecklingsarbete så uppstår i samtliga intervjuer en tankepaus innan man börjar räkna upp olika aktiviteter som man deltar i. Det blir efterhand en slags insikt i att man faktiskt deltar i en hel del didaktiska aktiviteter men att man rent begreppsligt kanske i första hand inte tänker i de termerna. D-dagar som är till för ämneskonferenser räknas upp liksom inspirationsdagar som är utvecklingsdagar för lärarna där man ofta fokuserar på ett tema, bl.a. har det varit mycket fokus på IKT (Informations- och kommunikationsteknik) och bedömningsfrågor. Det finns också kommungemensamma dagar då man möter lärare från andra skolor där föreläsningar eller workshops kombineras med diskussioner och möjligheter att utbyta erfarenheter. Möjlighet till kompetensutbildningsdagar och även lärarlyftet finns också där det nu ges möjlighet att forska på sin egen undervisning. I ämneslagen där mycket av utvecklingsarbetet sker samarbetar man mycket och senaste tiden har det handlat mycket om kursplaner och bedömning.

Ingen av lärarna kan dock peka på att det sker någon övergripande didaktisk utvecklingsprocess som innefattar hela skolan, åtminstone inte så som frågan ställdes om exempelvis lärarna deltog i formulering av didaktiska frågeställningar, mål, utvärdering, dokumentation eller arbetade konkret med frågeställningarna. Däremot finns det som lärare B uttrycker det en gemensam utvecklingsprocess som ofta är ledd av vad politikerna formulerat för mål för året, bland annat har det nyligen gjorts en stor IT satsning i kommunens



gymnasieskolor och man vill nu att IT ska genomsyra undervisningen och då skapas en inspirationsdag för detta. Lärare B tycker det är positivt med inspirationsdagar då det ofta är lärare som involveras och får berätta om sina erfarenheter, som i fallet med IKT, hur de lyckats integrera IT i undervisningen. Det negativa anser hon och är att det ofta är styrt av det yttre när det gäller vilka projekt som ska genomföras och detta är en åsikt som även lärare D framför. Lärare B tycker annars att det hänt fler spännande saker som hon uppfattar som positiva de senaste åren i form av GY11, nytt betygssystem, formativ bedömning jämfört med för 4-5 år sedan då man mest jobbade med sitt eget ämne.

Flera lärare återkommer till att fokus senaste året legat på nya gymnasiereformen GY11, bedömningar och IKT och mindre på hur man genomför undervisningen och andra pedagogiska frågor. Man har dock haft något som kallas för Pedagogiskt kafé som flera av lärarna varit engagerade i men som nu är vilande. Syftet med det Pedagogiska kaféet var att man då skulle få möjlighet att diskutera olika pedagogiska frågor genom att man bland annat bjöd in olika föreläsare som berättade utifrån sina forskningsresultat eller böcker. Enligt lärare E så satte det igång tankar men pga. brist på tid så blev det aldrig riktigt någon tid till uppföljning. Att tiden för det Pedagogiska kaféet låg utanför ordinarie arbetstid påverkade enligt lärare B att uppslutningen inte blev så stor, trots att intresset för de här frågorna fanns där. Flera lärare uttrycker att arbetsbelastningen ökat och att bristen på tid är ett problem. Lärare D beskriver det som att han framförallt fått in fler elever i klasserna år från år och att det blivit betydligt mer av småuppgifter som var för sig inte är så betungande men som totalt blir en belastning. Även mentorskapet har enligt honom blivit mer betungande. Lärare D belyser avsaknaden av systematik i utvecklingsarbetet och lärare E tycker att en del av de övergripande grupparbetena som t.ex. värdegrundsarbete kan vara förytligande och att det som kommer fram mer är självklarheter. Han hade istället hellre sett ett forum eller studiecirkel där man verkligen studerade pedagogik och tänkare inom området. Även lärare B är inne på samma spår och efterlyser att de borde få ha en inspirationsdag om pedagogik och didaktik och säger att hon föreslagit det och fått positivt gensvar men det har inte blivit något av det. Antagligen resonerar hon, beror det på att lärarna inte skulle våga göra det, antingen för att framstå som skrytiga eller av rädsla för att bli ställda mot väggen av andra. Och fortsätter, att hon har väldigt svårt att se att det skulle bli så men tror att det finns en rädsla för att det man gör inte är bra nog och då jobbar man hellre på i tysthet och laborerar med sitt eget.

Lärarna får även svara på frågan om de är medvetna om vilka didaktiska frågeställningar och mål som man för tillfället arbetar med på skolan och på vilket sätt arbetet fortgår med dessa. Lärare A säger att det hon kan komma på är just detta med hur man ska få in datorer i undervisningen och refererar till inspirationsdagarna om IT, där IT inspiratörer visar lärarna hur de kan använda IT i undervisningen och även underlätta arbetet för egen del. Förklarar sedan vidare, att det blir att man som lärare kör lite efter trial and error när man nu ska använda datorerna i undervisningen. Lärare B menar att hon nog vet det mesta om vad som händer på samhällssidan och till viss del även vad ekonomerna gör men har i stort sett ingen aning om vad naturvetarna har för sig. Här nämner hon ett undervisningsprojekt som naturvetarna för närvarande håller på med och som hon bara helt nyligen råkade höra talas om, ”lät jättespännande och det är ju helt otroligt att det föregår på skolan utan att man har en aning om det”. Omvänt så tror hon inte naturvetarna vet vad de håller på med på samhällssidan med bland annat ett (tvärvetenskapligt) projekt som spände över ämnena psykologi, svenska och samhällskunskap. Lärare B nämner även andra intressanta projekt som man driver som olika rollspel som FN rollspel och riksdagsrollspel.

Lärare C nämner att det är väldigt mycket fokus på bedömningsmatriser och att de jobbar mycket med det. På ämneskonferensen i engelska som de hade nyligen så har de arbetat med hur de ska ge feedback till eleverna, för att det ska bli tydligt för dem var de ligger och hur de kan gå vidare. Vidare nämner hon att de har haft uppe vissa frågeställningar bland annat en som de aldrig riktigt kunnat lösa. Hur de ska få pojkarna att visa större intresse för det övriga kursinnehållet jämfört med det fokus de visar för de nationella proven, som visar sig genom att pojkarna har högre betyg på de nationella proven än i övriga moment på kursen, för flickorna är det tvärtom.

Det lärare D säger sig vara medveten om vad avser didaktiska frågeställningar som man arbetar med på skolan, är bedömningsfrågorna och IKT men menar att man inte egentligen pratar så mycket IKT i vardagen. Menar vidare att IKT projektet har en del att göra med trender i samhället snarare än kanske verkligt behov och att initiativet till satsningen framförallt kommer från kommunförvaltningen och skollärovervakningen, ”de har satsat jättemycket på datorer men i vår vardag är det kanske inte det som är det viktigaste”. Och fortsätter att det inte är det som är avgörande för om undervisningen blir lyckad eller inte. Lärare D känner inte heller att han eller övriga lärare har blivit tillfrågade om hur resurserna ska satsas. Lärare E menar att han anser sig vara väl insatt i det som pågår i det egna ämneslaget men tror sig

inte vara så insatt i vad som händer i grupper som är ämnesöverskridande, värdegrundsarbete osv.

*Kommentar:* Det pågår en hel del utvecklingsarbete på skolan, dels i form av det kontinuerliga arbete som sker i ämneslagen och dels via olika centrala projekt på skolan som ofta är knutna till aktuella mål, för närvarande då inom bland annat IKT och bedömning. Vidare sker även kommungemensamma projekt. Lärarna är också i stora drag medvetna om vilka projekt som pågår men då framförallt sådant som berör den egna institutionen. Flera av frågorna har i allra högsta grad didaktisk anknytning men härrör ofta från projekt som har bestämts centralt i form av nya kursplaner, nytt sätt att bedöma eller den stora satsningen på datorer etc. Det finns dock ingen riktig central process för att systematiskt fånga upp, bearbeta och dra slutsatser av lärarnas egna didaktiska frågeställningar och sprida dessa slutsatser på skolan. Många av dessa frågor diskuteras på tillfällig basis i ämneslag eller när man samtalar med kollegor, ofta då de man brukar umgås med. Intresse för de här frågorna finns bland lärarna och man har tidigare startat ett Pedagogiskt kafé för att kunna diskutera de här frågorna men det är för tillfället vilande pga. hög arbetsbelastning och tidsbrist. En lärare tror att lärare inte alltid vill dela med sig av sina kunskaper, då det kan uppfattas som att de skryter eller att de är rädda för att det de gör inte duger.

## 6.5 Hur dokumenteras och används didaktisk information?

Lärarna får även svara på frågorna om hur resultatet av förvärvade didaktiska kunskaper dokumenteras och används och om de diskuterar didaktiska frågeställningar med sina kollegor.

Lärare A berättar att de har tillgång till en IT plattform som kallas Plattform IL och där finns olika kursrum upplagda där man kan lägga in egna saker eller ta del av andras. Lärare D har under en veckas tid då han väntade på att lärarlyftet skulle börja, fungerat som samordnare för sina kollegor. Tanken med kursrummen på Plattform IL är att lärare ska kunna lägga in lektionsupplägg, uppgifter, länkar odyl. som man vill dela med sig av till andra lärare och på så sätt bygga upp en bank av lektionsmaterial och annat som lärarna kan använda sig av. Under den veckan som lärare D hade ansvar för att sammanställa och lägga in sina kollegors lektionsupplägg på Plattform IL, så menade han att det inte kom så mycket material trots påstötningar. Han tror inte att det beror på att kollegorna inte vill utan snarare på att de tror att det de har inte är bra nog. Även tiden tror han är en faktor då de i normala fall själva måste

lägga in materialet och då prioriterar man kanske annat. Den tidsvinst som skolansvariga förväntar sig att Plattform IL ska ge i form av samordningsvinster ser han inte, ”det är så mycket annat som spelar roll”.

Det lärare B spontant kommer att tänka när det gäller spridning av didaktiska erfarenheter är kvalitetsredovisningarna som utvecklingsledarna skriver och som är en sammanställning över betyg och hur man arbetat under året samt lite annat. Redovisningarna skickas till rektorerna som sammanställer underlagen till en rapport som lämnas uppåt och sedan även publiceras på hemsidan så att bland andra elevernas föräldrar kan gå in och titta. Ofta är rapporten fokuserad på vissa mål som man haft under året, som nu då IT och bedömning. Lärare B nämner också att någon enhet inom kommunen som håller på med skolutveckling, uppmuntrat lärare att skriva artiklar för att få dem publicerade men eftersom det var en ganska tidskrävande procedur med en hel del formalia så har hon avstått då tiden inte räcker till. Vad hon hört så är det en eller två lärare på hela skolan som gör det ”och då har vi ju jättemånga lärare som är jätte engagerade” men summerar det hela med att det är en väldigt bra idé men lite för pretentiöst för att man ska orka ta sig an en sådan uppgift.

Lärare C nämner att några av lärarna har fått inlagda i sin tjänst att de är IT inspiratörer och att de haft öppna klassrum så att andra lärare har fått komma dit och se hur de använder IT i undervisningen. De kommungemensamma dagarna som nämndes tidigare är också ett sätt att sprida information på genom workshoppar, föreläsningar eller arbete i grupper. Här berättar dock lärare B att hennes erfarenheter av arbetet i de kommungemensamma grupperna, som infaller ca en gång per år är varierande, hon har hört om grupper som fungerat rätt så bra men i den grupp hon själv tillhört så har det inte fungerat så bra. Inte alls blivit de diskussioner hon hoppats på och senast hade de en lista på 30-40 frågor som skulle hanteras på 1 timme så det blev inget reellt av det. Lärare B nämner vidare att det överhuvudtaget inte förekommer något utbyte mellan de kommunala skolorna och friskolorna och att det florerar mycket myter och fördomar om friskolorna. Lärare E berättar att lärare som gjort något exceptionellt kan få föreläsa om det.

Lärare D menar också att det är synd att inte de kunskaper som kollegor som ska gå i pension har, tas bättre tillvara. De som går i pension bara tackas av och försvinner. Lärare D föreslår att man mot en ersättning kunde låta lärare de sista fem åren av sin yrkeskarriär dokumentera sina kunskaper.

När det gäller frågan om huruvida lärare diskuterar didaktiska frågeställningar med sina kollegor och vad det brukar leda till, så återkommer flera av lärarna till de informella samtalen som uppstår i personalrummet vid fikapauser eller i matsalen i samband med lunchen. De samtalen upplevs som viktiga men initieras ofta, som tidigare nämnts, av att något hänt i klassrummet som man vill diskutera, bra eller dåligt men med en tendens till att det varit en negativ upplevelse. Lärare A säger däremot att så fort man gjort något bra så berättar man det för sina kollegor och visar kanske hur man gjort. Vidare säger hon att uppgifter som man delar med andra diskuterar man jättemycket för att man kan ta del av varandras erfarenheter, inte minst om man får ta del av en mer erfaren kollegas kunskaper. I ämneslagen eller dem man sitter med sker det också en hel del diskussioner, lärare B beskriver dem som ofta konkreta t.ex. hur ska man hantera terminssamtalet med eleverna, hur få dem motiverade om de fått ett lägre betyg odyl. men menar att det kanske inte handlar så mycket om didaktik i stort. Ibland dock menar hon så har de även lagt upp en gemensam plan för hur man ska ”attackera” en bokläsning i ämnet, få eleverna att känna sig engagerade och få dem att lära sig så mycket som möjligt. Även lärare C beskriver att man brukar tipsa varandra om olika lektionsupplägg eller saker som man kan testa på lektionen.

Lärare D berättar att han och hans kollegor diskuterar väldigt mycket frågor som rör bedömning och det kanske blivit extra mycket nu med nytt betygssystem men att det varit en trend en tid att man pratar väldigt mycket om elevprestationer. Däremot så var det så just nu att de pratade ganska lite om pedagogiska metoder eller vad som händer i klassrummet, betydligt mindre än vad man gjorde för något år sedan. När vi diskuterar, menar lärare D så är det ofta något som inte har lyckats och mindre ofta något som har lyckats, kan exempelvis vara någon uppgift som inte blivit så väl mottagen av eleverna också diskuterar man det, ”men det är otroligt svårt att komma någonstans och dra slutsatser av det”. Lärare E tycker att på den institution där han sitter så arbetar de ofta i grupper, det har varit mycket nu i samband med GY11 då de diskuterat bl.a. intentioner, målsättningar, kriterier och lektionsplaneringar där de visar hur de ska utföra och organisera det hela. Menar vidare att det kanske mer är på ett relativt ytligt plan och att ”de djupare diskussionerna har man nog mest med sig själv”.

Lärare B tar också upp att det skiljer mellan lärarna hur villiga man är med att dela med sig av erfarenheter. På frågan om hon tycker det finns någon skillnad vad avser ålder eller kön så tror hon att det egentligen inte handlar om ålder utan mer om en tradition som har förändrats och att man nödvändigtvis inte är så mycket mer öppen som yngre men att man fått med sig

en annan inställning till att arbeta ämnesöverskridande eller i projekt. ”Lärare har nog under ganska lång tid kunnat jobba själva med sitt ämne och haft sitt eget”.

*Kommentar:* Skolan tillhandahåller en IT plattform som förutom att hantera olika administrativa uppgifter även är tänkt att fungera som ett verktyg för att bland annat dokumentera och sprida olika slags didaktisk information mellan lärarna som exempelvis lektionsupplägg. Det bygger på att lärarna vill och kan dela med sig av sitt material men plattformen ger möjligheter för lärare att dela med sig av sitt material eller andra tips och ta del av andras material. Det framkom dock att brist på tid och kanske en tro hos lärarna på att deras eget material inte var bra nog, kunde vara begränsande faktorer till att dela med sig. Lärare som är duktiga inom ett visst område används också till att inspirera andra lärare och det upplevs som positivt av flera av de intervjuade lärarna. Kvalitetsredovisningarna som skrivs av utvecklingsledarna inom de olika ämnena, är också ett sätt att dokumentera didaktisk information men utgår i huvudsak från centrala mål och tanken är mer att visa utåt vad skolan utför samt underlag för skolledningen snarare än ett didaktiskt verktyg för lärarna. D-dagar, inspirationsdagar och kommungemensamma dagar är som tidigare nämnt andra sätt att sprida didaktisk information.

När det gäller diskussioner med kollegor och didaktiska frågeställningar så refererar lärarna ofta till de informella samtalen som man har när man träffas antingen i ämneslagen eller i personalrummet. Dessa samtal initieras enligt lärarna ofta av någon händelse i klassrummet. Mycket av det som diskuteras i ämneslagen rör aktuella mål, diskussioner kring bedömning har varit väldigt aktuellt under en tid. Det skiljer mellan lärare hur intresserade eller villiga man är att dela med sig av didaktisk information, av tradition har lärare varit vana vid att sköta sig själva. Ämneslag och IT plattformen skapar förutsättningar för att dela information men i vilken utsträckning som lärarna uppmuntras att dela med sig av sin information framkommer inte.

## 6.6 Hur bidrar lärarna respektive skulle vilja bidra till skolans didaktiska utveckling?

Flera av lärarna säger sig vilja jobba mer med didaktiska frågor medan någon tycker att det är bra som det är nu med de här spontana mötena. Lärare B säger att hon gärna hade varit med i ett forum som typ det Pedagogiska kaféet där man diskuterade didaktiska frågor men att det då låg på förmiddagen istället, när lärarna är pigga och engagerade men säger sig samtidigt

förstå problematiken som uppstår med håltimmar för eleverna och det hade också inneburit längre arbetsdagar för lärarna. Enligt lärare B finns inte några större diskussioner om didaktik än det informella och där anser hon sig vara så engagerad hon kan vara. Men menar att förutsättningarna finns, att rektorerna säkert är intresserade men nämner samtidigt att man hade kunnat få fler lärare öppna och engagerade om de kände att de fick någonting för det. Lärare D menar att det som regel aldrig är något problem att få med skolledningen på att lägga in olika aktiviteter i schemat, problemet är att man samtidigt inte tar bort något annat så det ges i praktiken ingen tid till aktiviteten utan det läggs ovanpå det man redan har. Han nämner också att han genom åren kommit med olika förslag från att diskutera olika pedagogiker och hur man kan applicera dem i undervisningen till att få en egen budget för att köpa böcker men att det inte blivit någonting av det, resurserna har inte funnits där vare sig tid eller pengar. Och menar att det just är bristen på tid som är den springande punkten för det finns ett jätteintresse för de didaktiska frågorna på skolan.

Lärare C tycker först att frågan känns lite abstrakt men säger sedan att det hade varit intressant att fundera kring hur man når alla elever, olika lärstilar och dylikt. Gärna tillsammans med någon kollega som har tid samtidigt. Menar vidare att det skulle kunna vara ännu mer samarbete inom ämneslaget men tycker samtidigt att man försöker samarbeta mer bl.a. har de utfört en gemensam uppgift som de lagt mycket tid på. Lärare E tror att han bidrar en del till skolans didaktiska utvecklingsarbete, bl.a. genom sitt tidigare arbete med det Pedagogiska kaféet som han var involverad i. Men säger samtidigt att han gärna skulle vilja göra mer. För egen del gärna bli mera medveten och skriva och formulera sig men ser inte att det finns utrymme för det. Skulle gärna haft tillgång till en Pedagogisk tidsskrift där man kunde göra inlägg. Med mindre formalia och byråkrati och mer tid att tänka själv så menar han man exempelvis kunde bilda en grupp med några lärare, där man turats om att föra fram vilka didaktiska tankar man har och hur man kopplar dem till forskningen, runt en 20 minuter per tillfälle. Lärare D är inne på en liknande linje och jämför med andra akademiska grupper som t.ex. läkarna som efter vad han hört kan ha träffar varje månad där en av dem haft i uppdrag att presentera någonting av intresse som man exempelvis läst i någon aktuell tidsskrift och sedan roterar detta. Behöver, fortsätter han inte vara så avancerat men det förutsätter ju att man har tillgång till tidsskrifter och nämner att lärare av hävd är väldigt mycket ett kall där man är van vid att betala allt själv, prenumererar på egen hand etc.

På en direkt fråga om hur ofta man går till forskningen för att söka svar säger lärare D att det inte blir ofta för att man hinner eller orkar inte. Han prenumererar på de

forskningsrapporter som kommer via Skolporten men säger att det kommer ungefär en om dagen och att det inte finns en möjlighet att hinna med att läsa dem oavsett hur intresserad man är. Menar vidare att det inte är så lätt att gå till forskningen, inte säkert att man ens har verktygen för att göra det, ”hur hittar man bra avhandlingar och vad har skrivits? Det är ju ett jättejobb, hur gör man det?” Refererar till den satsning som nämns tidigare om lärarlyftet som innebär att några lärare får möjlighet att forska men säger att det bara blir för vissa enskilda och att man får inte in det i verksamheten. Säger att det saknas former för att sprida eller ta tillvara på den stora gruppens intressen. Lärare B berättar också att det är ofta de får länkar om olika forskningsrapporter eller annat från rektorerna men att det är sällan hon har tid att titta på det och uppskattar att få av hennes kollegor går in och tittar.

Lärare D tror att man genom systematiska metoder hade kunnat utveckla undervisningen och lärare E tror också att undervisningen hade kunnat utvecklas mer idag genom mer reflekterande över vad man gör idag och genom att använda personer inifrån skolan som inte är för långt från skolkulturen,

”jag är kritisk mot skolan av idag därför att den blivit så påtagligt historielös, klipper bort gamla tankar med skolan, gamla idéer som faktiskt har varit viktiga och betytt något för skolan”.

*Kommentar:* Samtliga lärare uttrycker ett intresse för de didaktiska frågorna. De tycker att de ger ett bidrag till den didaktiska utvecklingen inom skolan men flera av lärarna uttrycker att de skulle vilja jobba mer med dessa frågor. Det finns också en tro på att man genom att få arbeta med de här frågorna kan förbättra undervisningen. Idag anser flera av lärarna att formerna för att arbeta med de här frågorna saknas och framförallt saknar man tid. I stort upplever man att skoledningen är positiv till initiativ för att diskutera didaktiska frågor men att det inte ges något tidsutrymme för att ägna sig åt de här frågorna. Man hänvisar bl.a. till hur andra akademiska grupper kan arbeta med utveckling och menar att det skulle lärarna också kunna göra. Om resurser ges och gärna någon form av incitament för lärarna så att de känner att de får något för sitt engagemang. Överlag så hämtar lärarna sällan information från forskningen på grund av avsaknad av tid och verktyg för att hitta relevant forskning. En lärare menar också att skolan blivit historielös och tappat viktiga tankar och idéer om skolan.

## 6.7 Hur lärarna uppfattar dagens skoldebatt?

På frågan om hur lärarna ser på den skoldebatt som förs i samhället idag med bakgrund av att intervjuaren mest tycker man hör från politiker och till viss del skolforskare men inte så mycket från skolan så säger lärare B att det nog är lite av en fråga om tid, att om lärare inte



har tid att skriva debattinlägg och föra fram sina åsikter så blir det ingen medvetenhet om att det är problem och därmed får man inte mer tid, ”det är ju liksom en ond cirkel”. Lärare C tror också att det beror på att man inte hinner eller orkar och menar att finns mycket idéer och tankar om att föra en mer konstruktiv debatt om vad man som lärare vill med skolan istället för den debatt om skolan som fortgår nu.

Lärare D menar att han försöker att delta i debatten men menar att det är svårt att få utrymme ”man har lite lägre status och ofta viftas man bort” och tycker det är synd att skoldebatten i allmänhet förs av personer som inte är lärare eller professionella. Och menar vidare att ingen skulle ifrågasätta en läkare som uttalade sig. Det känns som att vår status är sjunkande och att vi är slavar under strukturen på något sätt, ”vi har ju inte heller makten att förändra situationen” fortsätter lärare D. Lärare A säger att det känns som att skolan är viktig men att det inte kommer så mycket härifrån men har ingen teori om varför det är så. Liksom flera av de övriga lärarna givit uttryck för så menar också lärare E att kapaciteten finns hos lärarkåren att torgföra sina åsikter men han tror inte riktigt att lärarna har allmänheten med sig och menar att det finns en förlegad syn hos allmänheten på läraryrket, ”vad gnäller ni för? Ni har ju alla lov!”. ”Det känns som att alla har en åsikt om skolan” och säger sig ibland avundas snickaren som kan slå in sitt spik på sitt sätt utan att alla ska tala om för honom hur han ska göra det medan vi lärare ständigt utsätts för försök till att man vill förändra oss säger lärare E.

*Kommentar:* Lärarna uppfattar att lärarna som grupp tar liten plats i dagens skoldebatt och för fram förklaringar som brist på tid för att hinna ta del i debatten men även att lärarnas status är sjunkande i samhället och att det därför är svårt att få utrymme i debatten. En lärare uttrycker det också som att lärarna inte har makten att förändra situationen.

# 7 Sammanfattning och diskussion

## 7.1 Sammanfattning

### 7.1.1 Hur definierar lärare innebörden i begreppet didaktik?

Som framkom från lärarnas svar om hur de definierade innebörden av begreppet didaktik så redogjorde lärarna för hur de uppfattade didaktik som ligger i linje med den gängse definitionen av begreppet, att det i stort handlar om hur man som lärare lär ut. Det var dock ingen av lärarna som direkt uttryckte vidare att detta var deras område utan man definierade begreppet som sådant med betoning på hur undervisningen ska genomföras. Lärarna berörde inte det som Imsen (1997) beskriver som övergripande diskussioner om skolans mål. Det går inte att dra några långtgående slutsatser av lärarnas svar då de endast tillfrågats om hur de definierar didaktik och dess innebörd men med tanke på att lärarna arbetar med de didaktiska frågorna dagligen, så kunde det kanske ha förväntats att de mer vant och otvunget definierade olika begrepp och metoder inom det didaktiska området. Att så inte gjordes skulle kunna vara ett tecken till det Tiller(1999) benämner som begrepp som inte har någon koppling till den egna praxisen och vikten av att lärarna förstår den terminologi som forskarna använder. Sträng(2005) menar att en ensidig fokusering på begreppen teori och praktik isolerat två kunskapsfält från varandra och hindrat utvecklingen av relevanta frågeställningar för verksamma lärare.

### 7.1.2 Hur finner lärarna svar på sina didaktiska frågeställningar?

De didaktiska frågeställningar som lärarna formulerade visade på att de i mångt och mycket är gemensamma. Fokus i frågeställningarna låg på själva klassrumssituationen med bland andra hur får jag som lärare eleverna delaktiga, hur vet jag att de lär sig något och liknande. Detta förhållande stöds också av Börjessons(2005) studie som visade att alla i studien deltagande lärare brottades med liknande frågor. Det framkom också från intervjuerna att det är lärarna som i stor utsträckning själva söker svar på sina frågeställningar och att man gör det genom att bland annat testa olika sätt att lägga upp lektionerna och få återkoppling från eleverna, diskutera med kollegor och även i olika forum som skolan anordnar. Metoderna att

söka svar utgår mycket från att lärarna försöker utvärdera hur lektionerna fungerat och här går de mycket på egen känsla och tolkning av elevernas reaktioner. Det finns vissa skolgemensamma utvärderingar som till en del berör situationen i klassrummet men i huvudsak är utvärderingarna av det som händer i klassrummet upp till den enskilde läraren. Utvärderingen görs dock ofta utifrån egna formulerade kriterier och inte systematiskt. Brist på tid gör att flera lärare upplever det som svårt att gå till botten med sina frågeställningar. Börjesson(2005) förordar att lärare genom att ställa frågor kring sin egen praktik och problematisera det de gör skapar möjligheter för lärande.

Följaktligen så arbetar lärarna mycket på egen hand med planeringen av undervisningen, genomförandet av undervisningen och utvärderingen av densamma och gör det genom att använda sin egen förvärvade metodik. Sträng(2005) tar upp att det i andra professioner finns redskap som stöd för utövandet som har en tydlig koppling mellan forskning, utbildning och tillämpning. Som ett exempel nämner hon att det för läkarkåren finns ”den diagnostiska pyramiden”. Sträng (2005) nämner vidare den didaktiska analysen som ett verktyg för lärarna att utveckla sin undervisning och att lärarna för att kunna formulera för yrket relevanta didaktiska frågor måste få tillgång till vetenskapligt etablerade verktyg.

Med bakgrund av, olika ämnen och ibland olika yttre förutsättningar till trots, att många frågeställningar och situationer är gemensamma för lärarna, så borde det finnas stora vinster ur didaktisk utvecklingssynpunkt om det skapades gemensamma metoder för lärarna att arbeta utifrån, som ett stöd i deras arbete. Framtagandet av dessa metoder och tillämpningar måste ha, som framgår av flera forskare (Sträng, 2005; Börjesson, 2005; Tiller, 1999), som utgångspunkt att utgå från undervisningssituationen och att lärarna involveras i detta arbete.

En annan sak som framkom från resultatet var att lärarna endast i ringa omfattning tog forskningen till hjälp i sitt arbete trots att utbudet av forskning på skolområdet är stort. Brist på tid, svårighet att hitta relevant forskning gjorde att lärarna sällan tog hjälp av forskningen. En annan försvårande omständighet till att forskningen inte når skolan är det Sträng(2005) beskriver, att flertalet vetenskapliga studier i pedagogik om lärares arbete haft liten förankring i det praktiska kunskapsfältet och mer varit intressanta för det akademiska kunskapsområdet.

### 7.1.3 På vilket sätt deltar lärarna i skolans didaktiska utvecklingsarbete?

Lärarnas svar visade att det förekommer en hel del gemensamt utvecklingsarbete av didaktisk karaktär på skolan, flera av dessa arbeten har initierats utifrån centralt beslutade styrdokument

som GY11, nya betygssystemet samt lokala beslut som IKT satsningen. Kontinuerligt arbete sker också i ämneslagen och på tillhörande konferenser men en hel del av arbetet i dessa hade också handlat om den nya läroplanen och bedömningsfrågor. Vidare sker en del samtal av informell karaktär som ofta initierats av en yttre händelse. Satsningar i form av medel för kompetensutveckling och lärarlyftet gjordes också.

Det är onekligen så att med tanke på de stora förändringar som implementeras i form av bland annat GY11 och nytt betygssystem så är det naturligt att mycket kraft läggs på detta och att annat får stå tillbaka. Faktum kvarstår dock att resultaten av intervjuerna visar att det inte finns någon centralt initierad process för didaktiskt utvecklingsarbete som systematiskt fångar upp, bearbetar och drar slutsatser utifrån lärarnas didaktiska frågeställningar, inte heller tiden före införandet av de nya styrdokumenterna. Ett pedagogiskt kafé hade startat, på initiativ av lärarna, några år tidigare men var nu vilande på grund av brist på tid. Även om det finns former på skolan som möjliggör diskussioner och samarbete, gemensamma projekt och liknande så är det ändå mycket upp till den enskilda läraren att själv driva sina egna didaktiska frågeställningar framåt. Blossing (2003) pekar på den pedagogiska verksamheten som för komplex för en enskild individ att hantera och vikten av att den pedagogiska och didaktiska praktiken får utrymme såväl i vardag som kompetensutveckling. Börjesson(2005) beskriver behovet av att utifrån skolvardagen bygga upp en lärarkunskap som är kopplad till kunskap baserad på forskning.

Tiller(1999) framhåller det viktiga att erfarenhet utan reflektion bara till liten del blir lärande. För att åstadkomma lärande från erfarenheter så menar Tiller att det krävs ett systematiskt arbete där erfarenhet knyts till teori och där reflektion ingår som en viktig förutsättning. Att skolan inte systematiskt arbetar utifrån lärarnas didaktiska frågeställningar kan då innebära att mycket av den erfarenhet och kunskap från klassrumsarbetet som lärarna besitter inte tas till vara för att utveckla verksamheten. Man bygger då inte heller upp en gemensam didaktisk kunskapsbas som skulle kunna stärka såväl lärarna i deras professionalitet som skolan. Visserligen skriver Imsen(1997) bland annat att det är svårt att generalisera undervisningsmetoder men det borde rimligen inte betyda att det inte skulle finnas några didaktiska ”sanningar” som är värda att föra vidare och ta vara på.

#### 7.1.4 Hur ser lärarna på sin egen roll i detta arbete?

Det finns överlag ett stort intresse hos lärarna att arbeta med didaktiska frågor och utveckling. I stort tycker man att man deltar så mycket i olika projekt som man hinner. Det finns dock hos

flertalet av lärarna en önskan om att arbeta mer med dessa frågor och en tro på att om de fick ägna mera tid åt dessa frågor så skulle det gagna undervisningen. Idag saknas enligt lärarna framförallt tid och former för att arbeta med de här frågorna. En uppfattning som också stöds av Sträng(2005) som efterlyser en mer praxisnära forskningsarena där forskare tillsammans med lärare bedriver didaktiskt utvecklingsarbete och menar att detta är en förutsättning för att läraryrket ska utvecklas till en lärarprofession värd namnet.

Det flera lärare uttryckte var att de mål som ställdes upp för verksamheten var initierade på centralt håll eller av skolledningen, själva var de inte involverade i detta arbete. De projekt som lärarna nämner att de arbetat med den senaste tiden som IKT, GY11 och det nya betygssystemet är också projekt som bestämts centralt eller av lokala politiker och lärarnas roll blir att implementera dessa program. Det ligger i linje med vad Hargreaves(1994) beskriver där han menar att det är ett drag hos sociopolitiska och administrativa system att inte ta lärarnas myndiggörande på allvar, lärarna får ta ett kollektivt ansvar för centralt planerade åtgärder men har inte fått vara delaktiga i utvecklandet av dessa. En lärare uttrycker det som att man inte har makten att påverka. Flera lärare i denna studie beskrev att de själva vid flera tillfällen genom åren hade tagit olika initiativ till didaktisk utveckling och hade upplevt att förslagen som regel mottogs positivt av skolledningen men att sällan reella resurser i form av framförallt tid sattes av. Ahlstrands mfl(2008) studie byggd på intervjuer av erfarna grundskolelärare visade på vikten för lärares engagemang att de bland annat har möjlighet att påverka sitt arbete utifrån egna övertygelser och behov. Studien visade också på en besvikelse hos lärarna över att de ansåg att skoledningen värderade arbetet utanför klassrummet högst och detta var också något som kom upp under intervjuerna, då en av lärarna uttryckte att det fanns en osäkerhet över vad det egentligen var som premierades.

Vikten av frivillighet togs också upp av flera av lärarna och Ahlstrands mfl(2008) studie visade också på detta behov att lärarna fick välja vad de engagerade sig i även om de också förstod vikten av att uppfylla skolans behov. Hargreaves(1994) belyser arbetsformernas betydelse där han bland annat beskriver individualitet och samarbete som något som både kan vara positivt som negativt. Båda formerna kan vara negativa för arbetsmiljön om de uppstår på grund av en pressad arbetssituation eller arbetsformerna inte medger för lärarna att kunna påverka sin situation.

## 7.2 Diskussion

Resultaten i studien visar på lärare med ett stort intresse för didaktiska frågeställningar och att detta är något man dagligen arbetar med både utifrån att planera kommande lektioner, följa upp genomförda lektioner och bedöma elevernas prestationer. Det framkommer också att det bedrivs många olika projekt på skolan och även i samarbete med andra skolor med anknytning till skolarbetet och undervisningssituationer, huvudsakligen rör sig det om centralt planerade projekt. Det finns ett intimt samarbete med kollegorna i ämneslagen där det sker diskussioner och utbyte av erfarenheter och idéer som rör undervisningen och lärare som är duktiga inom vissa områden används för att utbilda andra lärare vilket upplevs som positiv. Informella diskussioner med kollegor ses också som någonting viktigt, inte minst vid tillfällen då det finns något att berätta från någon händelse i klassrummet.

Samtidigt visar resultatet att det inte finns något egentligt skolgemensamt systematiskt didaktiskt utvecklingsarbete som utgår från lärarnas didaktiska frågeställningar. Det är mycket upp till lärarna själva att formulera, driva och söka svar på sina egna didaktiska frågeställningar. Förutom tillgång till en IT plattform där de kan dela erfarenheter så har de inte tillgång till några gemensamma metoder och verktyg för didaktiskt utvecklingsarbete. Eftersom lärarna uttryckte att hög arbetsbelastning och brist på tid som anledning till att man ofta inte hade möjlighet att följa upp sina didaktiska frågeställningar, så framtonar en bild av att didaktisk utveckling utifrån de egna frågeställningarna blir lite på ad hoc basis. Ovanstående styrks också av lärarnas lite abstrakta förhållningssätt till begreppet didaktik och deras till synes ovana att formulera didaktiska frågeställningar för andra, vilket blir en naturlig följd om denna information inte efterfrågas.

Det framkommer också att lärarna endast i begränsad utsträckning tar hjälp av forskningen för sina frågor. Det belyser vad flera författare tagit upp om avståndet mellan praktiken och forskningen. Den fråga som då väcks i detta sammanhang är för vem bedrivs forskningen och vem ser till att den får en tillämpning ute på skolorna? Visserligen är didaktiken som Imsen (1997) beskriver inte enbart ett verktyg för lärarna utan även för skolplanerare och politiker men det verkar ju onekligen som ett resursslöseri om det skulle visa att mycket av den forskning som bedrivs inom skolområdet inte kommer skolverksamheterna tillgodo, antingen för att den inte är relevant för lärarna eller att lärarna inte har reella möjligheter att tillgodogöra sig den. Även om en del av forskningen når verksamheten genom centrala

styrdokument så skulle en sådan situation knappast vara optimal om man vill utveckla undervisningsverksamheten på bästa sätt.

Som en av de bakomliggande problemformuleringarna för den här studien, hur skolorna ska kunna ge ett svar till brukarna av skolans tjänster om vad god didaktik är och vara trygg i förvisningen att den fungerar, så ger inte den här studien stöd för att man har ett arbetssätt på skolorna som leder fram till de svar man söker. Inte om man tror på ett didaktiskt utvecklingsarbete som involverar lärarna och har sin utgångspunkt i deras frågeställningar och med en forskning som stödjer detta arbetssätt. Alla projekt till trots så syns ingen process där lärarnas samlade didaktiska erfarenheter och kunskaper används för att formulera adekvata didaktiska frågeställningar och sedan på ett systematiskt sätt arbetar med att finna svaren på dessa. Inte heller syns någon process inom skolan som säkerställer att lärarna tagit del av den forskning som finns tillgänglig och vet hur de ska tillämpa den. Här är det mycket upp till den enskilda läraren vad den gör och med en hög arbetsbelastning i den dagliga verksamheten så är utrymmet litet för att de ska hinna tillgodogöra sig denna. Skolan kan via betygen följa att målen uppnås men kan knappast veta om de metoder som använts i undervisningen har varit de optimala. En lärarkår som vill känna status och stolthet behöver också kunna få stöd från forskningen och få en bekräftelse på att det arbete de gör är bra.

Det ges en i många stycken samstämmig bild från lärarna om deras höga arbetsbelastning och det finns knappast anledning att tro att skoledningens arbetssituation skulle vara lindrigare. Med bakgrund av att det är staten och kommunerna som till stor del sätter upp målen och ramarna för skolan och som även har stort inflytande över hur forskningsmedlen används, så kan det tyckas rimligt att ett initiativ för ett skolnära didaktiskt utvecklingsarbete i samklang med forskningen kommer från dessa aktörer. Skolledning och lärare har givetvis ett ansvar för att på bästa sätt använda tillhandahållna resurser men med en hård arbetsbelastning och ringa inflytande över resursfördelning och hur forskningsmedel fördelas, så är det knappast rimligt att begära att skolorna ska kunna skapa en didaktisk utvecklingsprocess på egen hand. Det faktum att många av de frågeställningar som lärarna brottas med är gemensamma torde indikera en stor utvecklingspotential inom det didaktiska området om det sker en bättre samordning av arbetssätt och resurser, till gagn för elever, lärare, skolledning och samhället i stort.

## 7.3 Metoddiskussion

Valet att arbeta med kvalitativa intervjuer har visat sig passa bra för syftet med den här studien då jag tycker att jag i stort fått svar på mina frågeställningar. Det hade även gått att göra en enkätundersökning men då hade jag inte kunnat ha så pass öppna frågor som jag haft vilket hade begränsat mina möjligheter till att fånga ett brett perspektiv på ämnet. Genom att hålla intervjuer har jag kunnat följa upp svaren med följdfrågor och på så sätt vid behov kunnat precisera frågeställningarna. Observations undersökning har jag inte sett som ett alternativ eftersom jag inte ser att den metoden skulle kunna ge svar på de frågor som ställdes i studien.

Ser jag till de svar jag fick från respondenterna så stämmer de bra överens med den bild som tecknas i litteraturen om lärarnas roll i den didaktiska utvecklingen och vilka faktorer som spelar roll för deras deltagande. Det tycker jag bekräftar att den valda undersökningsmetoden fungerat.

## 7.4 Pedagogiska implikationer

Eftersom didaktik är ett så centralt område för lärare och skolan och som jag kan tycka borde ges högsta prioritet både utifrån elevernas, lärarnas, skolans och samhällets perspektiv, så kan uppsatsen fungera som en utgångspunkt för en diskussion kring hur man på ett bättre sätt kan involvera lärarna i detta arbete. Studien visar på att det utifrån erfarna lärares perspektiv finns både ett genuint intresse och en tro på att didaktisk utveckling har betydelse och att lärarna har en roll att spela i detta arbete. Arbetet har givit mig en insikt i den komplexa vardag som lärarna dagligen har att hantera och att det trots att det sker mycket samarbete på skolorna så när det kommer till själva kärnan i lärarnas arbete, undervisningen, så verkar det fortfarande präglas av det individualistiska perspektivet att det är upp till den enskilde läraren att på egen hand utveckla denna. Här kan jag tycka att det borde finnas en stor förbättringspotential för det didaktiska utvecklingsarbetet, att genom att bättre samordna forskningsresurser och genom att skapa verkliga förutsättningar för lärarna att kunna delta i det didaktiska utvecklingsarbetet bedriva didaktiskt utvecklingsarbete på bred front. Det hade gynnat såväl lärarnas professionalism och trivsel och därmed i förlängningen också de slutliga brukarna av deras tjänster, eleverna och samhället.



## 7.5 Fortsatt forskning

Ett område som jag hade tyckt vore intressant att utforska vidare är i vilken utsträckning som forskning inom skolområdet kommer skolan till del och på vilka sätt den når skolan. Det hade också varit intressant att följa upp hur forskningsresultaten konkret används i skolan.

# Litteraturförteckning

Ahlstrand, Elisabeth, Andersson, Ingrid, Eriksson Gustavsson, Anna-Lena & Persson, Ulla-Britt (2008). Erfarna lärares engagemang – livsberättelser som retrospektiv reflektion? I Aili C, Blossing U, Tornberg U (Red.), *Läraren i blickpunkten – Olika perspektiv på lärares liv och arbete*(s. 189-204). Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Blossing, Ulf (2008). Blir skolor bättre på att klara av sitt uppdrag? I Aili C, Blossing U, Tornberg U (Red.), *Läraren i blickpunkten – Olika perspektiv på lärares liv och arbete*(s. 25-27, 36-37). Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Blossing, Ulf (2003). Skolförbättring – en skola för alla. I Berg G, Scherp H-Å (Red.), *Skolutvecklingens många ansikten* (s. 97, 98). Stockholm: Liber.

Bronäs, Agneta & Runebou, Niclas (2010). *Ämnesdidaktik – En undervisningskonst*. Stockholm: Norstedts.

Börjesson, Inger (2005). Lärarprofessionalitet – Att lära av och i sin egen vardag. I Sträng H, Monica (Red.), *Samspel för lärande – Didaktiskt redskap för professionella lärare*(s.76-77). Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, Martin (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Fölster, Stefan, Morin, Anders & Renstig, Monica (2009). *Den orättvisa skolan*. Stockholm: Hjalmarson & Högberg

GY 11, Gymnasieskola 2011. Stockholm: Skolverket.

Hargreaves, Andy (1994). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Imsen, Gunn (1997). *Lärarens värld – Introduktion till allmändidaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Kansanen, Pertti, Hansén, Sven-Erik, Sjöberg, Jan & Kroksmark, Tomas(2011). Vad är allmändidaktik? I Hansén S-E, Forsman J (Red.), *Allmändidaktik – Vetenskap för lärare* (s.32-47). Lund: Studentlitteratur.

Kansanen, Pertti & Hansén, Sven-Erik (2011). Lärares Pedagogiska Tänkande. I Hansén SE, Forsman J (Red.), *Allmändidaktik – Vetenskap för lärare* (s. 372). Lund: Studentlitteratur.

Knubb-Manninen, Gunnel, Wikman, Tom, Hansén, Sven-Erik (2011). Att utvärdera lärande. I Hansén S-E, Forsman J (Red.), *Allmändidaktik – Vetenskap för lärare* (s. 310-312). Lund: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Kupferberg, Feiwel (2008). Lärarkretsens kreativa uppdrag. I Aili C, Blossing U, Tornberg U (Red.), *Läraren i blickpunkten – Olika perspektiv på lärarens liv och arbete* (s. 142). Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Skolverket (2008). *Rapport 323 Internationella studier*. Stockholm: Skolverket

Sträng, Monica H. (2005). Inledning och Den professionella vägen. I Sträng H, Monica (Red.), *Samspel för lärande – Didaktiskt redskap för professionella lärare* (s. 15-23). Lund: Studentlitteratur.

Tiller, Tom (1999). *Aktionslärande – Forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: Runa Förlag.

Svenska Akademiens Ordbok. [www.svenskaakademien.se/ordlista](http://www.svenskaakademien.se/ordlista). Hämtad 2012-03-28.

Vetenskapsrådet (2002). Stockholm. Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> hämtad 2012-02-03.

Artikel:

Carlgren, Ingrid (2007). En didaktik nära praktiken. *Didaktikens Forum 1*, sida 16.

Hej,

Jag studerar sista terminen på Malmö högskolas lärarutbildning och ska nu göra mitt examensarbete. Detta är en förfrågan om du skulle vilja delta i en intervju på temat **didaktisk utveckling**.

Fokus i undersökningen kommer att ligga på hur lärare ser på skolans didaktiska utveckling och sin egen roll i denna. Idag är det mycket fokus på vad de centrala kursplanerna anger för mål med skolans verksamhet men man hör mindre om hur den didaktiska utvecklingen fortgår i skolan. Jag vill med ett antal intervjuer med lärare undersöka lärares syn på didaktisk utveckling.

Intervjun beräknas ta 30-60 minuter och kommer att utföras på din arbetsplats, företrädesvis vecka 7 eller 9. Jag kommer att spela in intervjun och förvara ljudfilen på min privata dator tills att arbetet är godkänt, därefter raderar jag filen. Intervjun kommer att transkriberas och jag kommer att skicka utskriften till dig för godkännande. Deltagarnas namn kommer inte att lämnas ut och materialet kommer inte att användas i något annat syfte än för mitt examensarbete.

Jag skulle verkligen uppskatta din medverkan i denna studie och hoppas på ett positivt svar.

Vänliga hälsningar

Erling Ertsas

Handledare:

Ann-Elise Persson, Ph D

Universitetslektor

Kristianstads Högskola

## Intervjuguide

- Ålder?
- Hur många år har du arbetat som lärare?
- Vilka ämnen undervisar du i?
- Finns det arbetslag eller ämneslag i skolan?
  
- Hur definierar du didaktik/Vad innebär didaktik för dig?
  
- Vad har du för kriterier för att bestämma om en lektion fungerat bra eller mindre bra?
- Om du själv fick formulera några för dig viktiga didaktiska frågeställningar som du vill ha svar på, vilka skulle det bli?
- Hur gör du för att få svar på de här frågeställningarna?
- Diskuterar du didaktiska frågeställningar med dina kollegor och vad brukar det i så fall handla om och leda till?
- På vilket sätt deltar du i skolans gemensamma didaktiska utvecklingsarbete t.ex. deltar du i formuleringen av didaktiska frågeställningar, mål, utvärdering, dokumentation, arbetar konkret med frågeställningarna eller annat?
- Är du medveten om vilka didaktiska frågeställningar och mål som man för tillfället arbetar med på skolan och på vilket sätt arbetet fortgår med dessa?
- Hur dokumenteras och används resultatet av de förvärvade didaktiska kunskaper som du själv eller skolan utvecklat (internt inom skolan/externt till forskare-skolmyndigheter)?
- Tycker du själv att du bidrar till din egen och skolans didaktiska utveckling så som du skulle vilja göra? Om inte, hur skulle du vilja bidra och vilka förutsättningar ska då föreligga?
- Vad gäller dagens skoldebatt, man hör politiker man hör till viss del skolforskare men man hör inte så mycket från skolan direkt i diskussionen, hur uppfattar du det som lärare, tycker du att ni kommer till tals tillräckligt?
- Har du något du vill tillägga?