

Musikpedagogik

Reflektion
Ett verktyg för förändring och utveckling i lärande-
praxis
Christel Nilsson

60-poingsuppsats

Handledare: Cecilia Hultberg
VT 2002



MUSIKHÖGSKOLAN
I MALMÖ
Lunds universitet

ABSTRAKT

Titel: Reflektion som verktyg för förändring och utveckling i lärandepraxis

Språk: Svenska

Sökord: Aktionsforskning, reflektion, gruppreflektion, dokumentation, sokratiskt samtal, kreativt samtal, reflection-in-action, reflection-on-action, fenomenologi, hermeneutik, Kulturcentrum Skåne, konstruktionistiskt förhållningssätt, kuturutbildning, Reggio Emilia

Studien har sitt fokus på reflektion som verktyg för utveckling och förändring i lärandepraxis.

Med utgångspunkt i aktionsforskning har jag följt mitt och mina sex lärarkollegers gemensamma reflektionsarbete på Kulturcentrum Skåne under ett läsår. Kulturcentrum Skåne är ett utåtriktat regionalt centrum för musik, teater och konst som bland annat driver en treårig eftergymnasial kulturutbildning för personer med lindrig utvecklingsstörning. All verksamhet genomsyras av ett konstruktionistiskt förhållningssätt där dokumentation och reflektion utgör en stor del av arbetsprocessen.

Lärarteamet har tre timmar gemensam reflektion per vecka. Syftet med dessa timmar är att utveckla ett verktyg som tränar upp lärarnas förmåga att verbalisera, formulera och kommunicera den egna praktiken. Syftet är också att lärarna genom insikt och förståelse ska bli mer villiga att förändra den egna praktiken. För att analysera detta har en bakgrundsstudie gjorts av olika teoretiska aspekter på begreppet reflektion som är relevanta för reflektionsarbetet. Uppsatsen består därför av en omfattande teoretisk del som belyser olika teoretiska aspekter på begreppet reflektion samt en mindre empirisk resultatdel som behandlar lärarteamets gemensamma reflektionssamtal.

Ett huvudresultat för denna uppsats är att det *tar* och *krävs tid* för att få till stånd ett fungerande och utvecklande reflektionsarbete. Detta första reflektionsår har varit en inknäppningsfas där lärarteamet har haft en undersökande och förutsättningslös inställning till detta arbete. Året har dock visat på förändringar i enskilda undervisningssituationer samt en utveckling i lärarteamets förhållningssätt till reflektion. Reflektionsarbetet har också lett till vissa gemensamma förhållningssätt till eleverna som går utbildningen. Däremot är det för kort tid att påvisa generella och genomgripande förändringar i lärarnas sätt att undervisa. Detta gör att jag nu väljer att följa lärarteamets reflektionsarbete under ytterliggare ett år. I den kommande magisteruppsatsen kommer fokus ligga på vad lärarteamet innehållsmässigt kommer fram till i de gemensamma diskussionerna och om det är möjligt att påvisa generella och genomgripande förändringar i undervisningen.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Förord	1
KAPITEL 1: Inledning/bakgrund	2
1.1 Kulturcentrum Skåne	3
KAPITEL 2: Teoretiska aspekter på reflektion	6
2.1 Konstruktionistiskt synsätt	6
2.2 Synliggöra och tydliggöra praktik	6
2.2.1 Tyst kunskap	7
2.2.2 Reflektion som kompetensutveckling	7
2.3 Reflektion som pedagogisk strategi	8
2.4 Analys av reflekterat tänkande	9
2.5 Reflection-in-action och reflection-on-action	11
2.6 Reflektion i grupp	13
2.6.1 Det kreativa samtalet	14
2.7 Från vanetänkande till nytänkande	16
KAPITEL 3: Metod	18
3.1 Kvalitativ aktionsforskning	18
3.2 Fallstudie	19
3.3 Etiska övervägande	19
3.4 Studien	20
3.4.1 Förberedelser	20
3.4.2 Genomförande	22
KAPITEL 4: Resultat	24
4.1 Reflektion om förhållningssätt till elever	24
4.2 Reflektion om pedagogiskt arbetssätt	25
4.3 Reflektion om reflektion	28
KAPITEL 5: Diskussion och vidare forskningsfråga	31
5.1 Diskussion	31
5.2 Slutsats och vidare forskningsfråga	33
Referenser	34

FÖRORD

När jag var sju år började jag spela piano. Min pianolärare insåg ganska snabbt att det inte bara fungerade med pianoböcker och skalor om Christel skulle musicera. Han gav mig uppgifter som att plocka ut låtar på gehör och sedan hitta på komp till dem och uppmuntrade mig och min bästa kompis att spela fyrhändigt. Vi hade en hel repertoar med välkända schlagers som vi gärna spelade upp för alla som ville lyssna. Han bjöd på ett prestigelöst förhållande till musik som jag känner planterats i mitt sätt att förhålla mig till mitt eget musicerande. Som vuxen började jag improvisationslinjen i Skurup och spelade och spelade och spelade. Här hade jag många skickliga jazzmusiker som lärare men också många klasskamrater som redan då var inspirerande musiker. En fullkomlig passion för mitt instrument fick näring. Att öva blev som att äta, totalt nödvändigt för att överleva. Under den här perioden började jag också komponera egen musik. När jag gick lärarutbildningen på musikhögskolan fick jag en pianolärare, en fantastisk pianist, som fick mig att känna mig som ett med mitt instrument, något jag inte upplevt förut.

Jag har haft tur att möta lärare och andra musikaliska förebilder som bejakat kreativitet och personlighet. Musik har för mig varit ett verktyg för socialt samspel och de flesta möten jag gjort med musik har varit tillsammans med andra. I mitt professionella musikerliv har kommunikation med publik varit fundamental och avgörande. Jag har också aktivt valt att komponera och spela musik för barn som är en av de grupper där musikaliska möten verkligen kan fungera som ett underbart kommunikationsmedel.

Det har alltid varit väsentligt för mig att kombinera mitt musikerliv med att vara lärare. Det ena har fyllt på det andra med lust och engagemang. Att gå in i lärarrollen handlar för mig om att dela med sig av det man själv brinner för. Vi som sysslar med konstnärliga verksamheter har oftast börjat med det i en drift att få skapa och vara kreativa. Jag tror man tjänar mycket på att utnyttja detta i sin lärarroll och inte se den som en annan företeelse.

Dagis är slut. Vi åker hem. Min son som är fyra år sitter i baksätet i bilen och gnolar på en melodi. Han klagar på att dagis inte har några instrument. Vi kör upp på uppfarten och jag stannar bilen. Sonen börjar bli otålig, får inte av sig säkerhetsbältet fort nog. Vi kommer in i tamburen, han slänger av sig jackan, skorna, tröjan.....och så jeansen. Rusar in i sitt rum och börjar rigga sina instrument som består av en salig blandning av lådor, klädhängare, djembetrumma, plastsaxofon och trumpinnar. Han lägger dem i rader, bygger och fixar. Spelar högt och ljudligt. Håller på länge, länge.

- Kom mamma, ropar han. Du får spela på den här! Så ger han mig en hjälm av plast och en penna.

Jag tänker på energi, fantasi, kreativitet, lust, passion, motivation, inlevelse och kommunikation. Stora och grundläggande begrepp som är fullkomligt självklara att koppla ihop med sonen den här eftermiddan. Begrepp som jag anser bör vara lika självklara att koppla ihop med den vuxne musikanten och pedagogen. Begrepp som jag anser bör vara lika självklara i mötet mellan pedagogen och eleven.

Jag vill tacka min familj som stöttat mig i detta projekt. Vidare vill jag tacka mina kolleger på Kulturcentrum Skåne som villigt ställt upp med att bli inspelade så fort de säger någonting. Jag vill också tacka Gunnar för handledning samt mina kurskamrater på musikhögskolan för intressanta diskussioner. Ett extra stort tack till min handledare Cecilia som med stort engagemang har stöttat och drivit min skrivprocess framåt.

KAPITEL 1

Inledning och bakgrund

I denna studie har jag följt mitt och mina sex lärarkollegers gemensamma reflektionsarbete på Kulturcentrum Skåne under ett läsår. För att analysera detta har jag gjort en bakgrundsstudie av olika teoretiska aspekter på begreppet reflektion som är relevanta för vårt reflektionsarbete. Uppsatsen består därför av en omfattande teoretisk del som belyser olika teoretiska aspekter på begreppet reflektion samt en mindre empirisk resultatdel som behandlar mitt och mina kollegers gemensamma reflektionssamtal. I diskussionen presenterar jag hur vi i kollegiet ska gå vidare i vårt reflektionsarbete samt den fortsatta frågeställningen. Uppsatsens resultat blir därigenom ett avstamp för den kommande D-uppsatsen.

Ordet reflektion härstammar från det latinska verbet *reflectere* som betyder böja eller vända (*flectere*) bakåt, tillbaka eller åter ("re"). Termen infördes ursprungligen i optiken för att beskriva ljusets återkastande mot en blank vattenyta, en spegel eller liknande. Utvecklandet av reflektionsförmågan och ett reflektivt förhållningssätt i undervisning är enligt Bjurwill (2000) grundläggande för pedagogik som ämnesdisciplin, och det som vi anser som pedagogisk skicklighet. Jag vill dock referera till Bengtsson (1994) som påpekar att reflektion idag tycks vara på allas läppar vilket har skapat den paradoxala situationen att ordet används på ett ofreflekterat sätt. Reflektion har blivit ett pedagogiskt modeord som ofta används i tal och skrift men som mera sällan beskrivs hur det tillämpas i praktiken eller vad det teoretiskt kan innebära och innehålla. På en skola krävs det ett stort engagemang och en vilja till förändring av både ledning och lärare för att få till stånd en aktiv och reflektiv arbetsmiljö. Det är till exempel väsentligt att lärare får schemalagd tid för gemensam reflektion och analysarbete.

På Kulturcentrum Skåne där jag är utbildningsledare och lärare har jag schemalagt tre timmar gemensam lärarreflektion per vecka. Införandet av dessa timmar för lärarteamet är ett försök från mig att utveckla ett verktyg som tränar upp vår förmåga att verbalisera, formulera och kommunicera vår egen praktik. Syftet är också att vi genom insikt och förståelse ska bli mer villiga att förändra vår egen praktik.

Konstkritikern Ulf Linde (ref. av Molander 1996) talade i en radiointervju 1987 om Picasso som han ansåg alltid var uppmärksam. Linde menade att man inte kan utbilda fram mästerverk men att man kan lära sig att ha *uppmärksamhet som rutin*. Molander (1996) har detta begrepp som en röd tråd när han beskriver kunnande som en form av uppmärksamhet. Han refererar också till Schön (1983) som menar att en reflekterande praktiker är i grunden en uppmärksam och lärande praktiker. Vea Vecchi, atelierista på ett daghem i Reggio Emilia uttrycker denna uppmärksamhet som att *skärpa ögat* ("Att skärpa ögat, 1995). Reggio Emilia är en stad i norra Italien där de kommunala förskolorna lyckats förena en gemensam värdegrund och en medveten pedagogisk praktik med ett vetenskapligt förhållningssätt (Svedberg, Zaar, 1998). Begreppet att *skärpa ögat* beskriver den forskande inställning som präglar daghemmen i Reggio Emilia där både barnen och pedagogerna intar en undersökande hållning till sitt arbete. Dokumentation och reflektion är en naturlig och integrerad del av detta arbete. Krüger (2001) framhäver potentialen i relationen mellan forskning och lärandepraxis och menar att för lärare kan *en forskande attityd* utgöra grunden för reflektion och utveckling av den egna undervisningen.

Begreppen *uppmärksamhet som rutin*, *skärpa ögat* och *en forskande attityd* får illustrera temat på den här uppsatsen.

1.1 Kulturcentrum Skåne

Kulturcentrum Skåne är ett utåtriktat regionalt centrum för musik, teater och konst. Det är en ideell förening som drivs av statliga, regionala och kommunala medel samt fondmedel. Vi är tre personer i ledningsgruppen med ett delat ansvar. Kulturcentrum Skåne vänder sig i första hand till personer med särskilda behov.

Bakgrund

1994 startade jag tillsammans med fyra kulturarbetare ett projekt vars mål var att tillsammans med tjugofem personer med utvecklingsstörning sätta ihop en musik och teaterföreställning. När vi tillsammans skapade materialet utgick vi från deltagarnas liv och gjorde musikaliska berättelser kring dessa. Jag har länge hävdat att det är viktigt att dokumentera sin verksamhet. Redan i detta första gemensamma projekt såg vi därför till att Sveriges Television följde vårt arbete vilket mynnade ut i en timmes lång dokumentär (Glädjen, kärleken och sorgen, 1994). Vi spelade också in en CD (Gryning, 1994) med allt material vi kreerat.

Kunskapsinsamling via databaser gjordes för att samla in svensk och utländsk forskning kring kultur och funktionshindrade. Vi hade också kontinuerliga kontakter och handledning av personer med vetenskaplig kunskap. Under den här perioden började vi som drev projektet att planera för en permanent verksamhet. Diskussioner om utbildning tog fart och vi startade även upp musikgrupper för barn och vuxna med särskilda behov. Hösten år 2000 flyttade Kulturcentrum Skåne in i sina nuvarande lokaler i Lund.

Verksamheten idag

Idag har Kulturcentrum Skåne en öppen verksamhet samt en eftergymnasial treårig kulturutbildning. En integrerad arbetsplats med kulturförankring är dessutom under planering. Den öppna verksamheten omfattar kurser i musik, bild och drama och vänder sig till personer med särskilda behov i alla åldrar. Vi har cirka sjuttio personer som kommer en gång per vecka och deltar i någon av dessa kurser. I den öppna verksamheten arrangeras även offentliga gästspel i form av konserter/föreställningar med utomstående, professionella artister. Ambitionen är att arrangera konserter/föreställningar som både lockar publik från allmänheten och från de som är verksamma på Kulturcentrum Skåne och på så sätt skapa en naturlig integration i konsert och teatersammanhang som konsument.

Den eftergymnasiala kulturutbildningen är en grundutbildning och vänder sig till personer med lätt utvecklingsstörning. De är femton elever som går på heltid. För närvarande är sammanlagt fjorton personer anställda på Kulturcentrum Skåne. Av dessa arbetar tre lärare (två rytmiklärare samt en bildlärare) i den öppna verksamheten och sju lärare på kulturutbildningen. Övriga anställda är administratörer och kulturassistenter samt en person som driver ett EU-projekt. Vi har också ofta gästlärare som arbetar på utbildningen. Den här uppsatsen berör endast den eftergymnasiala kulturutbildningen och de sju lärare som arbetar kontinuerligt där.

Min roll på Kulturcentrum

Förutom att jag tillsammans med två kolleger driver Kulturcentrum Skåne är jag utbildningsledare samt pedagogiskt ansvarig för all verksamhet. Jag arbetar också som lärare och undervisar bland annat i ensemble, marimba och sång. En av mina arbetsuppgifter är att formulera metoder, dra fram riktlinjer för värdegrunder, formulera och aktualisera läroplan, kursplan med mera. Detta är en process som jag anser bör vara i ständig rörelse och som alla lärare på

Kulturcentrum Skåne har en självklar del i. Eftersom jag i första hand är praktiker som förespråkar "learning by doing" (Dewey, 1933) är vårt praktiska arbete den självklara utgångspunkten när vi söker och formulerar metoder. För att göra den "tysta kunskapen" (Molander, 1996) som finns på vår arbetsplats verbalt kommunikerbar arbetar jag, tillsammans med mina lärarkolleger, med att utveckla reflektion till ett fungerande arbetsredskap. Det är min uppgift att handleda dessa gemensamma reflektionstimmar och se till att de följs upp av efterarbete i form av vidare frågeställningar, analys och metodformulering.

Eftergymnasial kulturutbildning på Kulturcentrum Skåne

Den eftergymnasiala grundutbildningen i musik, teater och bild har som mål att styrka elevernas konstnärliga uttrycksförmåga och kommunikationsfärdighet samt skapa förutsättningar för en långsiktig personlighetsutveckling. Utbildningen strävar också efter att eleverna skall nå en kunskapsnivå som öppnar kultursektorn som en möjlig framtida arbetsmarknad. Syftet är att eleverna ska lära sig omforma och uttrycka sina tankar och känslor i dikt, berättelse, musik, bild eller andra ickeverbala uttrycksformer. De har sökt utbildningen aktivt och genomgått tre dagars konstnärliga prov i form av ensemblespel, dramaövningar och måleri. Det krävs inga förkunskaper men samarbetsförmåga, känsla för färg och form och pulskänsla är några av de kriterier som bedöms vid proven.

Vi arbetar ämnesöverskridande under beteckningen konstnärliga ämnen med *musik, teater/drama* och *bild*. De konstnärliga ämnena knyts samman med ämnet *kulturspaning* som innebär att eleverna tillsammans med handledare inventerar det breda utbud som kulturlivet erbjuder i form av studiebesök, konsertbesök med mera. Dagen börjar med diskussioner och samtal om kulturella händelser och lyssning på musik. För att kunna gå in i den kreativa processen, få möjlighet att tränga in arbetet och skapa förutsättningar för repetitiva moment arbetar vi hela dagar med samma ämne. För att kunna arbeta ämnesöverskridande fullt ut har vi gemensam storlektion en dag per vecka. Vi arbetar tema-, process och produktinriktat. Pedagogisk *dokumentation* och *reflektion* har en självklar plats i denna helhetsuppfattning vilket vi ser som en väg att synliggöra lärandet för eleven.

I ämnet musik ingår: *marimba, slagverk, rytmik/dans* och *sång*. Gehörsträning, improvisation, ensemblespel, lyssning och praktisk teori utgör grundstenarna i undervisningen. Puls och rytm har en central plats. Den teoretiska delen tar upp begrepp som puls, rytm, melodik, dynamik, klang, frasering, tempo, period. All teori prövas i praktiken. Intentionen är att eleverna genom att lyssna på musik från hela världen skall få referenser, inspiration och träning i att uppfatta olika uttrycksmöjligheter i musik (Kckp 2001, Kclp2001).

Lärarteamet som undervisar på utbildningen består av tre män och fyra kvinnor mellan tjugosju och sextio år. Lärarna har mellan ett och tjugo års erfarenhet i yrket. Någon har lång erfarenhet av att arbeta med personer med särskilda behov medan några inte har någon erfarenhet alls. Kollegiet består av en rytmiklärare, en marimba/sång/ensemblelärare, en slagverklärare, två teaterlärare, en bildlärare samt en kulturhandledare. Alla arbetar professionellt konstnärligt parallellt med läraryrket. Lärarna har tre timmar gemensam reflektion per vecka. Förutsättningen för att få en tjänst på Kulturcentrum Skåne är att man är intresserad av och beredd att använda reflektion som arbetsredskap.

Mötet med elever

Under alla mina yrkesverksamma år som lärare har jag undervisat personer med särskilda behov. Många av de elever jag möter är på grund av sitt funktionshinder beroende av och styrda av andra och har ofta en "learned helplessness" (Seligman, 1991) med sig i bagaget. En

av kärnfrågorna för mig har blivit: Hur kan jag hjälpa dessa elever att finna sin inre motivation och få igång sin egen konstnärliga drivkraft? Det har för mig blivit väsentligt att *inte fylla en bägare utan tända en eld* och med utgångspunkt från deras eget behov hjälpa dessa elever att berätta sin historia med konsten som språk och på så sätt få vara med och tänja på deras förmåga att kommunicera med andra.

Hargreaves and North (1997) menar att vi använder musik för att kommunicera med varandra. De menar att det är möjligt för människor med olika kulturella bakgrunder att etablera kontakt genom musik även om de inte talar samma verbala språk. Musik kan väcka djupa känslor till liv inom oss och dessa kan delas med människor med väldigt olika bakgrund (ibid). När jag möter eleverna på Kulturcentrum Skåne får jag ofta en stark känsla för hur nära de befinner sig det personliga och unika i sina konstnärliga uttryck. Vid de tillfällen när jag varit delaktig i en föreställning tillsammans med eleverna, har känslan av att de kommunicerar och ger av sitt inre till publiken varit oerhört stark. Publiken har också blivit mycket berörd av vad som sker på scenen. Tack vare denna inspirationskälla har också mitt eget behov av att berätta något för andra människor med musik stärkts. Ika Nord, artist, känd för figuren Findus i Sveriges Televisions Julkalender och "Ika i rutan" har ett barn med downs syndrom. Hon har sagt i en intervju i boken "Växtbok för annorlunda människor" (Dahlöf, 1999):

"Jag är stolt över att min son är ambassadör för utanförskapet. Jag som i hela mitt liv gått i korståg mot normaliteten, jag som vägrat att låta livet styras av vad de anses normalt. Normalt för vem? Har jag utbrustit. Min son är en medalj för mig." (s. 52)

Liksom Ika Nord har jag gjort erfarenheten att man ofta måste fråga sig vad som är normalt och för vem. Vi som arbetar med konstnärliga uttryck letar ofta efter det unika och personliga. Jag anser att om man stöttar våra elever på Kulturcentrum Skåne att utnyttja denna "unikhet" i sitt konstnärliga arbete kan de också få en starkare självkänsla i sitt utanförskap. Det är mycket tydligt för mig att kultur inte bara är viktig för dessa människor utan de är också viktiga för kulturen.

KAPITEL 2

Teoretiska aspekter på reflektion

I detta kapitel presenteras det konstruktionistiska synsätt som är utgångspunkten i det reflektiva arbetet och all annan verksamhet på Kulturcentrum Skåne. Vidare belyses olika aspekter på att synliggöra och tydliggöra pedagogisk praktik där reflektion kan vara ett verktyg för detta. Senare delen tar upp olika teoretiska aspekter om reflektionens bakgrund och orsak samt olika tillämpningar. Slutligen beskrivs olika aspekter på gruppreflektion och hur det kreativa samtalet fungerar samt hur man förändrar sig från vanetänkare till nytänkare.

2.1 Konstruktionistiskt synsätt

I en konstruktionistisk syn uppfattas allt, det vill säga miljö och sociala förhållningssätt som något föränderligt (Lenz-Taguchi, 1997). De personer som ingår i ett sammanhang är alltid delaktiga i en förändringsprocess, medvetet eller omedvetet. Lenz-Taguchi (ibid) refererar till Gergen (1991) som hävdar att konstruktionister inte skiljer subjekt och objekt åt, ej heller sig själva och världen. I ett konstruktionistiskt perspektiv lever vi människor i ett beroendeförhållande till världen. Vi blir till som sociala varelser i relation till världen och i relation till varandra. Ingen annan kunskap finns än den som vi konstruerar tillsammans. Kunskap finns alltså inte i individens huvud, utan skapas och definieras i samspelet mellan oss människor och emellan oss (ibid). Även Kvale (1997) menar att kunskap varken finns inom en person eller i världen utanför personen utan existerar i relation mellan personen och världen. Detta synsätt är ett riktmärke för verksamheten på Kulturcentrum Skåne. Som en följd av detta är även det teoretiska perspektivet för denna empiriska studie konstruktionistisk.

En pragmatisk hållning till arbetet som pedagog är enligt Lenz-Taguchi (1997) en annan viktig utgångspunkt. Detta innebär att man å ena sidan i konstruktionistisk anda ser sin roll som föränderlig och å andra sidan att man har ett mål med sitt arbete. Man vill någonting. Jag instämmer också med henne att ett konstruktionistiskt förhållningssätt till livet innebär att man behöver öppna sig för de risker och möjligheter som ligger i förändringen. Min tanke är att reflektion tillsammans med kolleger kan vara ett stöd i ett sådant förändringsarbete eftersom man då är fler som delar på risker och möjligheter.

Öppenhet, ansvar och uppmärksamhet är enligt Molander (1996) väsentligt i yrkeskunnande och yrkesskicklighet samt krävs för att kunskap ska bli och hållas levande. Han resonerar kring Ryle (1973) som framhäver att intelligent praktik kännetecknas av att den handlande ständigt fortsätter att lära sig. Uppmärksamhet som rutin är ett annat sätt att beskriva detta (Linde i radiointervju ref. av Molander, 1996). Man måste medvetet se, lyssna och ta in i kroppen för att detta ska bli rutin. Men det gäller också att uppmärksamma det otypiska, det oväntade och det (hittills) okända (ibid). Ju mer som går på rutin desto svårare är det enligt Molander (ibid) att vara öppen för det okända och oväntade. Ett syfte med lärarsamtalen på Kulturcentrum Skåne är, att med hjälp av reflektion få möjlighet att få syn på det som man själv inte uppmärksammat i sin praktik.

2.2 Att synliggöra och tydliggöra pedagogisk praktik

Liksom Lenz-Taguchi (1997) är jag övertygad om att ett förändringsarbete av pedagogisk praktik sker i ett arbete med den spänning som uppstår i mötet mellan teori och praktik. Våra reflektionssamtal fungerar som en träning i att verbalisera, formulera och kommunicera vår

egen praktik. Med insikt och förståelse anser jag att det blir lättare att också förändra sin egen praktik.

2.2.1 Tyst kunskap

”Tyst kunskap” blev ett centralt uttryck i diskussioner om yrkeskunnande under 1980-talet (Molander, 1997). En innebörd av ”det tysta” är ”det ordlösa” överförandet av kunskaper när någon visar genom att göra. Molander (ibid) presenterar Polanyis (1966) ansats: ”*We can more than we can tell*”. Oformulerad och oformulerbar kunskap är enligt Molander (ibid) sedan gammalt ett filosofiskt problem. Det berör i botten förhållandena mellan teori-praktik och tänkande-görande när det gäller bildning och upprätthållande av kunskap. Vår förståelse och vårt handlande, som i någon mening är ordlös/tyst, ger orden innebörd.

Personer med utvecklingsstörning befinner sig ofta i segregerade miljöer (dagcenterverksamhet, gruppboende, särskola) som vanligtvis inte synliggörs i samhället. Tillgången till eftergymnasiala utbildningar är mycket begränsad vilket också innebär att dessa människors deras kunskap sällan synliggörs. Följden av detta är att kunskap om lärande kring personer med särskilda behov på eftergymnasial nivå till stor del är outforskat eller enkelspårigt. Estetiska aktiviteter används vanligtvis främst i terapeutiskt syfte. För oss på Kulturcentrum Skåne har det blivit viktigt att formulera vårt förhållningssätt så att mötet för eleverna med de konstnärliga ämnena kan fungera som *både* mål och medel. Med hjälp av reflektion synliggör och tydliggör vi vårt förhållningssätt och vår praktiska kunskap för oss själva. Detta gör att vi också har möjlighet att formulera och verbalt kommunicera med andra om vårt pedagogiska arbete.

2.2.2 Reflektion som kompetensutveckling

Experter kännetecknas av förmågan att instinktivt hantera en oförutsedd situation på ett relevant sätt (Molander, 1996). Enligt Molander (ibid) finns det dock risker med experters kunniga handlande. Han refererar till Dreyfus (1986) som provokativt uttryckt att den skickliga praktikern kritiklöst tar mycket för givet inom sitt verksamhetsområde och handlar utan att tänka. I normala fall resonerar en expert inte (ibid). Expertens ”*know how*” gör att hon reagerar omedelbart i en situation, känner igen den utan att analysera eller resonera och reagerar direkt, instinktivt (ibid). Men en god expert skall inte enligt Dreyfus (ibid) bara kunna mycket, hon skall dessutom inte ha upphört att lära sig. På Kulturcentrum Skåne arbetar vi ofta i team och får då möjlighet att se och observera varandras undervisning. Genom reflektion över det vi har sett synliggör vi våra olika ”*know how*” och får då också möjlighet att analysera och diskutera de olika undervisningsmetoder vi använder oss av.

Kompetens knyter samman experters oformulerade kunnande, ”*know how*”, med en mer kvalificerad variant av professionell kunskap, vilket betyder att man genom symboler, teori och reflektion kan förändra det oformulerade, sätta ord på det och använda det i nya situationer på ett medvetet sätt (Heiling, 2000). Vid våra reflektionssamtal samlar vi oss runt något av de fenomen vi sett i undervisningssituation. Vid ett tillfälle diskuterade vi hur mycket en lärare ska styra sin undervisning och på vilket sätt? Vi reflekterade över denna fråga utifrån en konkret observation som gjorts vid en lektion. Begreppet ”*scaffolding*” eller ”*ställningsbyggande*” (Nielsen & Kvale, 2000) blev centralt i den diskussionen. Ställningsbyggande illustrerar interaktionen mellan mästare och lärling (i vårt fall mellan lärare och elev). Läraren ingriper selektivt och ger den lärande verktyg som utvidgar dennes förmåga att hantera olika uppgifter och därmed möjlighet att lösa problem som han eller hon inte kunnat lösa ensam. Strategin är att läraren stöttar och ingriper mindre och mindre så att eleverna efterhand gradvis blir bättre på att själv styra lärandeprocessen (ibid).

När en aktivitet kan utvecklas genom att reflektion har kopplats till praxis beskriver Heiling (2000) det som *kompetenshöjning*. Om en yrkesutövning blir professionell eller ej hänger enligt Handal (1996) ihop med kvalitativa drag i arbetet, där förhållanden av följande slag är av betydelse:

- Om det finns ett gemensamt språk, som yrkesutövarna använder när de talar om sitt yrke, om detta språk har anknytning till teorier som rör yrkesutövningen.
- Om yrkesutövaren kan beskriva och ge skäl för det egna yrkesutövandet med hjälp av den gemensamma terminologin.
- Om det sker en gemensam utveckling av kunskap och handling genom reflektion över yrkesverksamheten och systematisk utveckling av denna, där utvecklingen är av kollektiv och inte enbart individuell karaktär.
- Om den enskilde yrkesutövaren i sina handlingar i viss utsträckning underkastar sig normer (även yrkesetisk karaktär) som är gemensamma för hela gruppens yrkesutövande. (Ibid, s 107)

Lärarna på Kulturcentrum Skåne samtalar och reflekterar flera timmar per vecka med varandra. Detta innebär att vi utvecklat ett gemensamt yrkesspråk och har vissa pedagogiska kärnor som vi kretsar kring i våra samtal. Vi får också en ständig träning i att argumentera för vad vi anser vara angeläget, samtidigt som vi får anpassa oss efter varandras åsikter. På detta sätt bygger vi in en kontinuerlig fortbildning på vår arbetsplats.

2.3 Reflektion som pedagogisk strategi

Intresset för reflektion har enligt Bengtsson (1995) under senare tid vuxit sig starkt i anglosaxisk pedagogik. Reflektion har införts som ett nyckelbegrepp i diskussionen om lärarutbildning och läraryrke. Lärarutbildare har strävat efter att under namnet ”reflekterad praktik” utbilda eftertänksamma lärare med analytisk inställning till sitt arbete (Zeichner, 1996). Den internationella rörelse som utvecklats inom undervisning och lärarutbildning under reflektionens vajande banér, kan ytligt sett, ses som en reaktion mot synen på lärare som tekniker som utför vad folk utanför skolan vill att de ska göra (ibid). Flera forskare och debattörer anser enligt Brusling & Strömquist (1996) att reflektion är en förutsättning för att lärare skall bli professionella i meningen självständiga kunskapsbildare inom sitt yrkesområde.

Zeichner (ibid) påpekar vidare att reflektion som slogan för en utbildningsreform markerar ett erkännande av att processen att lära sig undervisa pågår under en lärares hela yrkesliv. Om en utbildningsmiljö ska utvecklas och befinna sig i ständig rörelse anser jag att vi lärare aldrig får anse oss färdiga utan med ett reflektivt förhållningssätt ständigt granska vår praktik. Denna tanke har stöd i högskoleutredningens förslag till riktlinjer för bedömning av pedagogisk kvalitet (SOU 1990:98), utarbetade för sökande av tjänster som lärare inom högskolan. I dessa riktlinjer poängteras att ett klart kvalitetskriterium är att den sökande kan reflektera över sin egen roll som undervisare samt förhålla sig undersökande, experimenterande och kritiskt värderande till undervisningsuppgiften. Hon skall också ha en insikt i det egna ämnets vetenskaps- och kunskapsteori och dess didaktik samt kunna analysera och tolka sin egen verksamhet i relation till dessa teorier.

Deweys bok ”How we think” (1933) har enligt Bengtsson (1994) varit ett inflytelserikt teoretiskt bidrag för reflektionsbegreppets utveckling. John Dewey som var professor i filosofi, pedagogik och psykologi i Chicago myntade begreppet ”Learning by doing”. Dewey ville överbrygga klyftan mellan tanke och handling. Grunden till hans filosofi låg i en pragmatisk

kunskapsuppfattning där elevers lärande utvecklades genom aktiva handlingar, lära genom att göra (Svedberg, Zaar, 1998). Detta innebar att elevers aktivitet skulle sättas i centrum för planering och genomförande av undervisning vilket ställde stora krav på lärares kunskaper och förmåga. Dewey menade att lärare skulle bygga upp sin kunskap på samma sätt som elever, det vill säga genom experiment och genom att pröva olika metoder för undervisning (ibid).

En annan viktig inspiration för reflektionsbegreppets utbredning bland lärare och utbildare är enligt Bengtsson (1994) Schöns bok "The reflective practitioner" (1983). Donald Schön, amerikansk pedagogikprofessor, har utvecklat begreppen reflection-in-action och reflection-on-action med utgångspunkt i praktiskt kunnande i olika verksamheter. En reflekterande praktiker utvecklar enligt Schön kunskap utifrån praktiska situationer och genom reflektion över och i praktiska situationer (Brusling & Strömqvist, 1996).

Det finns forskningslitteratur som söker klargöra de begreppsmässiga skillnaderna mellan olika sätt att tillämpa och/eller studera reflekterad praktik. Zeichner (1996) belyser skillnaden mellan:

- *Reflektion som enskild aktivitet (självreflektion), genomförd av lärarindivider, och reflektion som social aktivitet, vilken genomförs av lärargrupper.* De som betonat reflektion som en i första hand social aktivitet, har menat att bristen på ett forum för diskussion om lärares idéer och uppfattningar hämmar utvecklingen av den enskilde lärarens erfarenheter eftersom dessa blir verkliga och tydliga för läraren enbart i samtal med andra.

- *Reflektion före, under och efter undervisning* (har uppmärksammats bland annat av Schön, 1983; Van Manen, 1991 och Richert, 1992)

- *Reflektion om undervisning och reflektion om de sociala villkor som påverkar undervisning* (Zeichner och Liston, 1987; Van Manen, 1991)

- *Reflekterad undervisning som avgränsad rationell, logisk process och reflektion som en process genomsyrad av etiska kvaliteter* (Greene, 1986; Noddings, 1987; Korthagen 1993). Zeichner (ibid) påpekar att Greene och Nodding anser att en reflekterad lärarutbildning måste uppmärksamma känslolivets betydelse för undervisningen.

På Kulturcentrum Skåne har vi fokuserat på reflektion som social aktivitet och våra samtal tenderar att genomsyras av etiska kvaliteter. Vi tangerar också alla dessa tillämpningssätt som här ovan beskrivs vilket jag anser är bra. Man behöver till exempel ibland sätta känslolivet inom parentes för att se rationella företeelser. När vi reflekterar om undervisning är det också ofta sociala villkor som diskuteras. Eftersom reflektion genomsyrar hela Kulturcentrum Skånes arbetssätt reflekterar vi kontinuerligt både före, under och efter undervisning.

2.4 Analys av reflekterat tänkande

När det uppstår en situation som innehåller en svårighet eller något förvirrande kan man antingen undvika situationen eller så ger man sig i kast med den. Då börjar reflektionen. I det ögonblick som man börjar reflektera börjar man också göra observationer för att granska situationen (Dewey, 1933/1996). En del görs med sinnen, medan annat kommer till stånd genom att man minns observationer som man själv eller andra gjort tidigare.

Dewey (ibid) betonar att ens observationer och minnen måste vara skarpa så man inte missar eller missuppfattar viktiga drag. Innan man övat upp uppmärksamheten tillräckligt mycket,

krävs ansträngning för att kunna uppfatta fakta i situationen. Man tenderar nämligen att ogilla det som är obehagligt och försöker undvika att lägga märke till det som är förargligt (ibid).

Förutom att notera de situationsvillkor som utgör de fakta man har att ta hänsyn till, dyker det upp olika förslag till handlingar inom en. *Data* (fakta) och *idéer* (förslag, tänkbara lösningar) utgör enligt Dewey (ibid) de två oundgängliga och samverkande faktorerna i all reflekterande verksamhet. De drivs fram av observationer (här ingår också sånt som observerats i liknande fall) och slutsatser. Slutsatser hänför sig till det som är möjligt snarare än det som existerar. Visioner, planer, spekulationer, teoretiserande – allt kännetecknas av att man går bortom det faktiska till det möjliga.

Faser eller aspekter som kännetecknar det reflekterande tänkandet

Dewey (1933/1996) påpekar att det inte går att formulera några lagar för hur reflektionsprocesser försiggår i praktiken, utan menar att det beror på den enskilda individens intellektuella färdighet och känslighet. De faser som nedan presenteras utgör enligt honom en skiss över de drag som kännetecknar det reflekterande tänkandet. Han betonar att faserna i praktiken kan glida in i varandra. En del av dem kanske passerar snabbt, och arbetet med att nå fram till en slutsats kan falla på en enda fas, som då kräver extra stora insatser.

- *Förslag.*

Tänkandet hoppar framåt mot en tänkbar lösning. Det mest naturliga är att handla direkt (gå på) men en förvirrande situation hejdar temporärt ett sådant direkt handlande. Handlandet blir i formen av en idé, ett förslag. Dyker det upp fler förslag ger detta upphov till ytterliggare frågor. Tänkandet är ett handlande som riktas mot sig självt och som granskar sina syften och villkor, resurser, hjälpmedel, svårigheter och hinder.

- *Intellektualisering.*

Den svårighet eller den förvirring som man känt (direkt upplevt) formas till ett problem som ska lösas, en fråga som kräver svar. Om vi visste var svårigheten låg skulle reflektionen bli enklare. En bra formulerad fråga är halva svaret. I alla situationer där det förekommer en reflekterande aktivitet, sker också en intellektualisering av det som i början var en emotionell kvalitet hos hela situationen.

- *Hypotes.*

Om vi definierar svårigheten får vi en bättre uppfattning om vilken typ av lösning som krävs. Fakta och data presenterar problemet och insikter om problemet korrigerar, modifierar och kompletterar det ursprungliga förslaget. På så sätt blir förslaget ett avgränsat antagande, en hypotes.

- *Resonemang.*

Det mentala utvecklandet av idén eller antagandet som idé. Om det uppstår ett fruktbart förslag i intellektet hos en erfaren eller välinformerad person, kan intellektet utveckla detta förslag. Efter hand uppstår en idé som är helt annorlunda än den idé som intellektet började med. Omfattningen på dessa resonemangskedjor beror på hur stora kunskaper intellektet besitter sedan tidigare. Resonemang bidrar till att utvidga kunskaperna. Resonemang gör att man hindras att acceptera ett förslag i dess första utformning genom att granska det mer noggrant. Utvecklingen av en idé genom resonemang kan också bidra till att förena element som till en början verkade stå i konflikt med varandra, till en helhet.

- *Prövningen av hypotesen genom faktiska eller imaginära handlingar.*
En slags test genom direkta handlingar som är en experimentell bekräftelse eller verifiering av den antagna idén. Resonemanget visar att om idén accepteras, så följer vissa konsekvenser. Det är inte alltid hypotesen verifieras vilket innebär att idén kanske förkastas.

Generellt anser jag att genom att vara medveten om dessa faser kan lärarteamet undvika att forcera sitt reflektionsarbete. Vi får möjlighet att stanna upp i en fas och utforska den. Faserna kan också vara en hjälp att strukturera tankebanorna som uppstår i samtalen. De kan också fungera som ramar för medveten träning och utveckling av reflektionsförmågan. Om man som exempel uppehåller sig vid resonemangsfasen och inte ser olika åsikter som konflikter, utan snarare som resonemangskedjor, kan dessa bli en hjälp för varje lärare att utveckla sina idéer och möjligtvis också ändra åsikt i olika frågeställningar.

Dewey (1933/1996) menar att en stor fördel med den reflekterande aktiviteten är, att ett misslyckande inte bara är ett misslyckande. Det är instruktivt och upplysningsfullt. En person som verkligen reflekterar lär sig enligt Dewey (ibid) lika mycket av sina misstag som av sina framgångar. Ett misslyckande indikerar nämligen för den person som funderat, och som inte bara använt sig av ett slumpmässigt tillvägagångssätt, vilka ytterliggare observationer som krävs. Det som bara förargar och irriterar en person som inte är van vid att tänka, utgör stimulans och vägledning för den professionelle tänkaren.

Dewey påpekar också att hänvisningen till det förflutna är viktig och vill även antyda att det reflekterande tänkandet också kan innefatta en blick in i framtiden – en *prognos*. För oss på Kulturcentrum Skåne är det väsentligt att våra samtal också omfattar elevernas framtid. Vår ambition är att undervisningen ska bygga på ett långsiktigt tänkande som bidrar till att eleverna på egen hand fortsätter att använda och utveckla sin konstnärliga uttrycksförmåga efter utbildningstiden. För att uppnå detta är det väsentligt att vi lärare är ytterst lyhörda för varje elevs konstnärliga motivation. Med hjälp av samtalen kan vi utveckla gemensamma undervisningsstrategier där vi uppmuntrar eleverna att driva sitt eget konstnärliga lärande framåt.

2.5 Reflection-in-action och reflection-on-action

En professionell praktiker måste kunna ställa om sitt sätt att tänka och handla från en situation till en annan (Bjurwill, 1998). Denna omställningsprocess står i centrum för Schöns bok ”The reflective practitioner” (1983). Bjurwill (ibid) vill kalla detta för tankegymnastik, reflekterad problemformulering, ett uppmärksammande av kritiska punkter i en situation.

Den kunniga praktikern har enligt Schön (1983) tillgång till en repertoar av exempel, bilder, tolkningar och handlingar. Vissa av dem har hon tagit över från sin yrkesgemenskap andra bygger på hennes egna erfarenheter. När en praktiker skapar mening i en situation som hon ser unik ser hon den *som* något som redan finns i hennes repertoar (ibid). Molander (1996) beskriver det som att det tränade ögat ser likheter – vilket gör att vi då kan se kunnandet som en form av uppmärksamhet. Schön (ibid) menar vidare att den kunniga praktikern kan reflektera, experimentera och improvisera och att detta är ett sorts artistiskt kunnande och nyskapande av kunskap på en och samma gång.

Schön (ibid) belyser dock praktikerns risk att hemfalla åt att bli ”selectively inattentive” (selektivt ouppmärksam) till relevanta saker i omgivningen. Han menar att man då bara uppmärksammar sådant som passar in i ens förutfattade modell över verkligheten. Det är som när

en orienterare stirrar sig blind på kartan istället för att följa terrängen. Vi måste enligt honom i det läget låta kartan lämna plats för terrängen. Detta görs genom att "knowing" kombineras med "reflecting". Knowing står enligt Schön för det automatiska tänkandet, det oreflekterade och ogenomtänkta, oplanerade. Genom att filma och observera undervisningen på Kulturcentrum Skåne och sedan reflektera över det vi ser, hjälper vi varandra att uppmärksamma om vi blir "selectively inattentive".

Bredvid det professionella kunnandet ställer Schön (1983) det professionella reflekterandet, som han delar in i två delar, "*reflection-in-action*" och "*reflection-on-action*". Skillnaden är att den första typen sker under själva handlingen och den andra sker före och efter. *Reflection-in-action* är en process som kan löpa över en mycket kort tid men också över en längre period. Som jag uppfattar det kan alltså detta begrepp sträcka sig över ett reflektionstillfälle (om vi ser gruppreflektionen som ett handlande) eller över många.

Vad bestämmer reflektionsförmågan?

Skicklighetsaspekten ("cognitive skill") är enligt Schön (ref. av Bjurwill, 1998) avgörande för reflektionsförmågan. Han talar om förutsättningar och begränsningar och presenterar följande fyra referensramar för denna skicklighet:

- *Praktisk-teknisk ram.*
Kunskaper och färdigheter, ett "know how", det man bara gör. Om man pratar om tankegymnastik skulle man kunna kalla det grundkondition eller fysisk status, de rent kroppsliga förutsättningarna för gymnastik.
- *Värderingsram.*
En förmåga man har till bedömning, prioritering och utvärdering av det som händer i situationen. Detta är den kreativa aspekten av reflektionsförmågan. Förmågan att känna igen problemet i ett annat problem och att överföra det man vet från en situation till en annan har stor betydelse.
- *Teoriram.*
Förmågan man har att förstå situationen utifrån ett övergripande teoretiskt perspektiv. Att samla ihop så mycket information som möjligt från sin egen praktik men inte mindre viktigt också från andra områden.
- *Miljöram.*
Den omgivande miljön bestämmer de sociala sammanhang man är del av och har en stor roll i. Den sociala kompetensen, att man får till ett samförstånd och att man reflekterar på samma villkor, är viktigt.

När lärare observerar varandras undervisning menar jag att observatören har ett stort ansvar där dessa referensramar är av avgörande betydelse för hur utvecklande den efterföljande reflektionen kan bli. Det är viktigt att observatören ställer sig frågor som: Vilka egenskaper lägger jag märke till när jag uppmärksammar den här saken? Vilka kriterier använder jag mig av när jag gör denna bedömning? Vilka tillvägagångssätt använder jag mig av när jag utför denna handling (observationen)? Hur angriper jag det problem som jag försöker lösa? Om observatören inte är medveten om dessa aspekter kan reflektionen riskera att bli oreflekterad, för subjektiv och endast utifrån observatörens sätt att se på undervisning.

Bjurwill (1998) resonerar också kring tanken på den virtuella verkligheten. Han menar att ett sådant tänkande är ett försök att få fram den specifikt kreativa dimensionen i reflektionsförmågan, improvisationsförmågan, den förmåga som sätts på störst prov vid "reflection-in-action". Följande säger Schön (1987) om den reflekterande praktikern:

"His ability to construct and manipulate virtual worlds is a crucial component of his ability not only to perform artistically but to experiment rigorously" (ibid, s. 75).

Det kreativa eller artistiska innehållet i reflektionsförmågan handlar just om att kunna pendla mellan det verkliga och det ännu överkliga. Att se möjligheterna och hindren, konsekvenserna och förverkligandet. Schön (1987) menar att reflektion och improvisation är intimt kopplade till varandra. Att kunna improvisera är kanske det som krävs i reflection-in-action. Experiment och timing är andra företeelser som Schön anser måste fungera. Om vi försätter oss i en virtuell verklighet, kan vi enligt Schön pröva möjligheter för att något ska kunna skapas som kan förändra den riktiga verkligheten. Detta kallar Schön det *artistiska eller konstnärliga tänkandet* vilket Bjurwill (1998) tycker har stora likheter med det *fenomenologiska tänkandet* som i sin tur ligger nära det *kreativa tänkandet*. Kulturcentrum Skånes lärare är konstnärer, musiker eller skådespelare och är vana vid att tänka och arbeta kreativt i sina yrkesprofessioner. Detta kan vara en stor fördel i ett reflektionsarbete. Lärarna på Kulturcentrum Skåne har oftast lätt att föra improvisatoriska samtal och tänka sig in i olika möjligheter och idéer.

Jag anser att man måste få experimentera och agera interaktivt både i sin undervisning och i det reflektiva samtalet. Ta risker. Schön (ref. av Molander 1996) använder begreppet experiment i vid mening och menar pröva sig fram på olika sätt. Då får också läraren en forskande attityd. Schön (ibid) beskriver detta som en konversation där situationen kan "tala tillbaka". Det handlar om att vara uppmärksam och att hålla flera alternativ öppna som levande möjligheter i sin handling.

2.6 Reflektion i grupp

Handal (1997) poängterar starkt vikten av gemensam reflektion kolleger emellan. Han menar att det krävs insatser och mod att låta sig konfronteras med nya synpunkter, idéer, förklarings-sätt och handlingsalternativ. Därför kan det vara ett känslomässigt stöd att reflektera tillsammans med kolleger, de som man har tillit till. Grupprocesser kan dock lätt bli destruktiva istället för konstruktiva menar Sandahl ("arbetslaget en vinnare", 2002). Det är lätt att man fokuserar på att balansera relationerna i gruppen istället för att arbeta med själva uppgiften.

I en fungerande grupp arbetar alla med *sin* uppgift och bidrar med *sin* kompetens. Olikheterna blir en tillgång. Hur gör man för att en grupp ska fungera? Sandahl (2002) menar att startsträckan för en fungerande grupp är lång. Det är viktigt att ställa sig frågor som: Vad har jag för roll i gruppen? Varför har jag den rollen? Kan jag förändra den? Jag anser att det är väsentligt att reflektera över sin egen situation, bli medveten om hur man fungerar i grupper och vid behov försöka förändra sig. Det är också viktigt att se sitt ansvar gentemot resten av deltagarna, att bjuda på sig själv och vara fullt delaktig. Sandahl påpekar att lärare kan ha ett auktoritetsproblem, som kan göra grupparbete motigt. Eftersom de är vana att vara auktoriteter själva, kan de ha problem med att acceptera andras auktoritet. Det hela går ju ut på att ibland kunna underordna sig och framförallt ha respekt för andras åsikter. Har man svårt för detta kan man bli tjurigt passiv. Sandahl har exempel på dåligt fungerande grupper:

- *Den barnsliga gruppen:* Deltagarna är barnsligare och mer passiva än annars. De väntar på att ledaren ska lösa frågorna.
- *Kampgruppen:* Deltagarna förenas kring en fiende inom eller utom gruppen. – Allt skulle bli bättre om bara Doris ändrade sig...
- *Flyktgruppen:* Deltagarna har ofta glada och trevliga möten men flyr från uppgifterna genom att exempelvis vara okoncentrerade eller skvallra.
- *Pargruppen:* Deltagarna har ofta god stämning men sätter stort hopp till ett par medlemmar, två idérika personer, som ska fixa allt.

Att se sammanhållningen som en process innebär att den blir en del av grupputvecklingsprocessen (Heiling, 2000). Enligt Sandahl har en fungerande grupp lång startsträcka innan den kan utföra mera krävande uppgifter. Gemenskapen växer sig starkare när gruppen har gemensamma referensramar, till exempel gemensamma upplevelser, gemensamma begrepp och ett gemensamt språkbruk. För att studera sammanhållningen och gemenskapens styrka framhäver Ekholm och Fransson (ref. av Heiling, 2000) vikten av att pröva mål och värderingar exempelvis genom att diskutera dem, eller i vardagsverksamheten praktiskt tillämpa dem.

2.6.1 Det kreativa samtalet

Ett sätt att reflektera i grupp är att föra ett kreativt samtal vilket har många likheter med de samtal vi för på Kulturcentrum Skåne. Bjurwill (1998) tar upp Kirkegaards beskrivning av Sokrates dialektiska metod att ifrågasätta och ställa saker mot varandra för att pröva om inte just det motsatta förhållandet vore det mest sanna. Sokrates var motfrågans mästare. Denna dialektik har ett pedagogiskt-didaktiskt syfte, vilket innebär att det är principiellt mycket lättare att förstå något om det ställs i relation till något annat. Då gärna till sin motsats (ibid). Just motsatsen blir då enligt Bjurwill (ibid) förståelsegrunden. Förstår man vad något inte är så förstår man också, åtminstone delvis, vad det är. Enligt Bjurwills tolkning (ibid) menade Sokrates med sin dialektiska metod att om man verkligen ska förstå saken måste man titta på den från olika håll. Den sortens vändning kan verka omstörtande och ironisk men är ett sätt att reducera de egna förhandsinställningarna och förhandsantagandena.

Enligt Halldén (ref. av Bjurwill 1998) är Sokrates tankar fortfarande aktuella och användbara. Halldén har sammanfattat karaktären i det sokratiska samtalet i följande fem punkter:

- *Den personliga eller privata kunskapen och den praktiska kunskapen som plattform för pedagogisk påverkan* – den tysta kunskapen som grund.
- *Den fritt flytande dialogen*, öppen för både påkallade och opåkallade tankar och idéer.
- *Lyssnandet* som gör att insikten hos den andra kommer fram av sig själv.
- *Improviserandet som form för samtal* och beredvillighet att ändra ståndpunkt och inställning.
- *Toleransen mot olikänkande* och en vilja att bjuda på sig själv.

Bjurwill (1998) ser en likhet mellan det sokratiska samtalet och det *fenomenologiska samtalet*, där man strävar efter att komma varandra in på livet och få en så exakt och riktig förståelse av varandra som möjligt. Man strävar också efter att komma bakom lager av skenbara påklädningar och dåliga dubbeltydigheter. Detta *fenomenologiska samtal* ser Bjurwill (ibid) som en prototyp för det *pedagogiska samtalet* men också för det *kreativa samtalet*. Dessa tre samtal är *sokratiska!*

Fenomenologiska och hermeneutiska aspekter på reflektion i grupp

Enligt Kvale (1997) är fenomenologin ett försök till direktbeskrivning av upplevelsen, utan hänsyn tagen till upplevelsens ursprung eller orsak. Spiegelberg beskriver det med hjälp av metaforen *Till själva saken*. Vidare refererar Kvale (ibid) till Husserl (fenomenologins grundare) som talar om fenomenologin som en fri variation i fantasin. Detta innebär att man låter ett givet fenomen variera fritt i sina möjliga former och att det som förblir konstant under variationerna är fenomenets väsen. I reduktionen sätter man den vardagliga förståelsen och vetenskapliga förkunskapen inom parentes (epoké) för att komma fram till en förutsättningslös beskrivning. Detta innebär inte en frånvaro av förutfattade meningar utan snarare en kritisk analys av dem.

Fenomenologin kan enligt Egidius (2000) öppna möjligheten att undersöka hur andra människor bildar begrepp om verkligheten. Genom detta kan vi bättre förstå hur de upplever verkligheten, värderar den, förhåller sig till den, bedömer handlingar och så vidare (ibid). I fenomenologisk pedagogik söker man enligt Egidius (ibid) komma underfund med vad det finns för mönster i tänkande och omvärldsuppfattning, både hos sig själv som lärare och hos de lärande. Kan vi som lärare, handledare, elever få en fenomenologisk attityd till vårt och andras lärande blir vi enligt Bjurwill (1998) också kritiskt reflekterande. Då kan lärarkollegiets samtal präglas av intresse för hur andra tänker i stället för av strävan att få de egna tankarna och uppfattningarna att slå igenom.

En ständig växling mellan delar och helhet kännetecknar en hermeneutisk ansats. Man prövar deltolkningar mot meningen hos texten som helhet. Molander (1996) menar att ingen förståelse är obetingad, all förståelse kräver förförståelse. En förståelse av delen kräver en förståelse av helheten. Kvale (1997) skriver att den hermeneutiska tolkningens syfte är att vinna en giltig och gemensam förförståelse av en texts mening. Förståelsen av en text sker genom en process i vilken de enskilda delarnas mening bestäms av textens helhetliga mening, såsom den föregrips. Om lärarkollegiets reflektionsamtal om detaljer och delar relateras till helheten, det vill säga utbildningen i stort, är förutsättningarna goda för att synliggöra sammanhang där till exempel ämnesintegrationen kan fungera tillfredsställande. Olika detaljer i relation till varandra kan också tydliggöra tidigare dolda sammanhang, vilket i sin tur kan påverka kollegiets gemensamma förhållningssätt till undervisningen i stort.

Tid och träning

Ett reflekterande tänkande går att lära sig genom att praktiskt träna sig på det (Schön, 1983). Molander (1996) uttrycker det på följande sätt:

Träning och åter träning, göra och göra om, det tar tid. Förståelsen – att lära sig lära inbegripet – kräver växling och åter växling mellan olika perspektiv, med tid och reflektion emellan. Utan helhetsförståelse ingen delförståelse. Det är delvis en mognadsprocess som inte kan forceras. Och det kan förstås ta tid att upptäcka hur lång tid det tar att lära. (s. 157)

Om vi som lärare ser det reflektiva samtalet som en teknik som går att träna upp, blir det lättare att förhålla sig professionellt till denna sorts samtal. Det blir också lättare att se olika idéer och åsikter som en tillgång i det kreativa samtalet.

Handal (1996) menar att man lär sig genom erfarenhet, att man upprepar handlingar i varierande sammanhang och upplever nyanser i såväl process som resultat. Enligt Handal (ibid) har man olika förmåga att tillgodogöra sig erfarenhet. Några får under tjugofem arbetsår tjugofem

års erfarenhet medan andra får ett års erfarenhet tjugofem gånger. Handal (ibid) anser att detta beror på individers förmåga att pressa erfarenhet ur upplevelser.

I reflektion skall *vad man gör och gjort* få träda fram, utan att tvingas fram (Molander, 1996). För att en sådan process skall utvecklas måste man upptäcka och konfronteras med vad man gjort och vem man är (ibid). Det gör man när en situation svarar – eller när en människa svarar. Här kan svar vara en fråga. Molander (1996) menar att man kommer att se sig själv reflekterad genom andra och genom vad man gör. För att detta skall bli en reflektionsprocess hävdar han att det behövs lugn och ro samt eftertanke. Konfrontationen är inte nog. Endast om konversationen blir en process där personen – eller personerna – växlar mellan inlevelse och distans kan den enligt honom bli en genuin reflektionsprocess. I all reflektion ingår dessutom enligt Molander (ibid) en växling mellan del och helhet (hermeneutik). Också rytmen i växlingarna måste kunna utvecklas utan omedelbart handlingstryck. Allt detta innebär att det krävs tid (ibid).

Med de reflektiva samtalen på Kulturcentrum Skåne ser jag att vi kan bjuda varandra på ”erfarenhetsgenvägar” genom att vi i konversationen får uppleva och konfronteras med varandras erfarenheter av delar och helheten i undervisningen.

Svårigheter med reflektion i grupp

När man upplever att det reflekterande tänkandet är för svårt att förstå och tala om resulterar detta i vad Schön (1983) kallar ”mystery and mastery”. Det vill säga något som vi försöker bemästra men som ter sig mystiskt (oförklarligt) för det egna tänkandet. Reflektionen tystnar men avstannar inte. Den blir privat och blir omöjlig att påverka utifrån. Schön (ibid) menar att vi ska tänka högt. Jag anser att det är viktigt att alla i gruppen i mesta möjliga mån försöker säga det vi tänker även om vi normalt tänker tyst. Vi vinner kunskap om det outtalade kreativa tänkandet och det blir till för nytta för andra. Annars kan vi aldrig uppnå det som en kollega beskrev som ärlighet gentemot varandra.

2.7 Från vanetänkande till nytänkande

Genom att problematisera det vanliga - rutinen - och ställa utmanade frågor om sådant som vi mer eller mindre tar för givet kan man enligt Handal (1996) ta reda på vilken ideologisk grund ens aktuella praxis har, och granska denna grund fördomsfritt och kritiskt. Det kan ju kännas jobbigt och krävande att ifrågasätta sådant som man upplever fungerar. Handal hävdar, och jag instämmer med honom, att denna form av reflektion kan övas upp och användas. Omställningen från vanetänkande till nytänkande beskriver Schön (ref. av Bjurwill 1998) som en förmåga till risktagande och testande där man har en öppen dialog med ömsesidig respekt för varandras tankar. Man måste dock ha en orädd och utmanande inställning till att pröva och ompröva omgivningen. Detta kallar Bjurwill (ibid) en välsinnad ”konfrontationsstrategi”. Man utsätter sig själv och andra för risker och provningar i syfte att åstadkomma en positiv utveckling mot bättre förståelse både av sig själv och andra. Det som hindrar en sådan utveckling är enligt Schön (ibid) återfall i ett försvarstänkande där man börjar en monolog istället för en dialog. En monolog som går ut på att vinna innan den andre vunnit. Detta genom att argumentera rationellt, ha full kontroll över situationen, inte blanda in känslor, undvika konflikter och själv bestämma målet. Denna strategi är auktoritärt försvarsinriktad. Omställningen från vanetänkande till nytänkande är en komplicerad process och misslyckandena kan enligt Bjurwill (ibid) bero på flera orsaker:

- Man är inrotad i ett vanemässigt beteende och vill inte riskera ett intrång i den personliga integriteten.
- Man upplever den problematiska situationen som stressad och komplicerad och känner att man inte orkar med den.
- Man har för höga förväntningar på snabba resultat.

Den sociala miljön kan enligt Bjurwill (1998) vara en fara. Han menar att alla system har inbyggda självuppfyllande och kortslutande mekanismer, som befrämjar det gamla på bekostnad av det nya. Immunförsvar mot nytänkande måste brytas ner. Det handlar enligt Bjurwill (ibid) om att ta bort fördomar och förutfattade meningar, att minska risken för selektiv uppmärksamhet och att i stället uppöva förmågan att se runt hörnet. Handlandet som går på räls måste ibland brytas genom reflektion. Men många gånger ser man det rälsbundna handlandet som något praktiskt och bekvämt som man inte vill ska störas av någon reflektion eller kritisk invändning.

För att ställa om från vanetänkande till nytänkande tror jag att det är väldigt viktigt att göra sig medveten om hur man själv hanterar olika samtalssituationer. Jag har varit noga med att poängtera att vi inte ska pressa oss själva att ”presteras” något i våra reflektionssamtal utan snarare vara vaksamma på *hur* vi samtalar med varandra. Genom reflektion har vi möjlighet att bryta ner immunförsvaret mot nytänkande genom att exponera olika problemställningar från vår egen undervisning för varandra. På så sätt får vi tankemässigt ta del av många olika synvinklar på undervisning.

KAPITEL 3

Metod

I detta kapitel presenteras metoden för studien. Läsaren får också följa processen under vilken jag kom fram till varför och på vilket sätt dokumentation och reflektion skulle bli en aktiv del av hela vår verksamhet. Denna process påbörjades ett år innan utbildningen startade. Jag beskriver också början av det praktiska tillvägagångssättet och vilka hjälpmedel vi använder oss av i den praktiska dokumentationen. Slutligen presenteras analysmetoden.

3.1 Kvalitativ aktionsforskning

Den empiriska studien är av kvalitativ karaktär. Jag har använt mig av aktionsforskning vilket innebär att jag deltar i den verksamhet jag utforskar och således också i förändringen av det skeende jag studerar (Wallén, 1996). Stor vikt i aktionsforskning läggs vid att den kunskap forskningen producerar skall vara användbar. I mina litteraturstudier har jag försökt inhämta så mycket relevant kunskap som möjligt om begreppet reflektion. Jag har läst, funderat, intervjuat, sökt på nätet, funderat, spelat in lärarteamets samtal på band, lyssnat och funderat. I min undersökningsprocess har jag tillämpat begreppet abduktion vilket Heiling (2000) beskriver som en pendling mellan observationer och idéer och mellan delarna och den framväxande helheten.

Ely m.fl. (1993) beskriver problemen med att vara deltagande observatör. Det som skiljer den deltagande observatören från rollen hos den vanlige deltagaren är att den förre:

- har det dubbla syftet att delta och betrakta sig själv och andra.
- måste vara uttryckligen medveten om saker som andra tar för givet.
- tar mentala bilder med ett vidvinkelobjektiv, ser utanför sitt omedelbara aktivitetsfokus.
- kommer att ha känslan av att både vara insider och outsider samtidigt.
- behöver ägna sig åt introspektion för att bättre förstå sina upplevelser av rutinaktiviteten.
- måste anteckna vad han/hon ser och upplever.

Jag känner igen mig i dessa beskrivningar. Det är svårt är att vara totalt delaktig och samtidigt vara betraktare. Detta har ibland visat sig på det sättet att jag som lärare verkat okoncentrerad och inte fokuserad på aktiviteten som pågår. Det innebär å andra sidan att jag blivit mer uppmärksam på vad som händer runt omkring den pågående aktiviteten. Känslan av att vara både insider och outsider tror jag är omöjlig att komma ifrån eftersom man stundtals faktiskt själv placerar sig utanför och betraktar.

Min roll är att handleda de tre timmar reflektion per vecka som lärarteamet har. Samtidigt är jag lärarkollega och ska dessutom observera för min egen studie. Detta är en svår roll att balansera, men den har också en mycket stor fördel eftersom jag är totalt delaktig i det som jag ska studera. Min strategi har varit att inte servera färdiga reflektionsmetoder för mina kolleger utan i konstruktionistisk anda låtit varje lärares kompetens och idériedom ha en självklar plats i denna process. Däremot har jag kommit med vissa impulser och förslag när jag uppfattat att det ”stått stilla”.

Jag anser att det är mycket viktigt att varje kollega själv söker upp sin inre motivation och drivkraft om vi ska lyckas med ett inspirerande, givande och kreativt reflektionsarbete. Detta gör vi på olika sätt och i olika takt. Min ambition är ju att vi alla i arbetsteamet ska hitta en roll där den forskande attityden eller uppmärksamheten som rutin har en naturlig plats i professionen. Jag ser som min uppgift att "läsa av" var vi står och hur mycket jag kan tillföra kollegiet med ansvar, läsning av litteratur, skrivuppgifter med mera.

Eftersom jag har drivit fram idén med planerad reflektionstid och förberett mig långt innan vi startade, har jag ett automatiskt "försprång". Jag måste vara lyhörd så jag inte går för fort eller för långsamt fram. Min egen självreflektion har här varit av avgörande betydelse. Det har ibland varit svårt eftersom det innebär att jag måste reflektera över vår reflektion. Att inte släppa mitt professionella reflektionsöga under tiden jag är på min arbetsplats har för mig blivit ett motto. Jag inriktar mig på att vara analytisk och ställa mig i ständig tänkarposition (Nilsson 2000).

3.2 Fallstudie

Kvalitativt inriktade fallstudier är enligt Merriam (1988) särskilt lämpade för att hantera kritiska problem av praktisk natur och för att utöka kunskapsbasen när det gäller olika utbildningsaspekter. Hon menar att reflekterande handledare, administratörer och lärare oftast är intresserade av de frågor de möter i sitt dagliga arbete. Fallstudier som tillvägagångssätt blir då enligt henne ofta den bästa metoden för att tackla de problem där man måste ha förståelse innan man kan förbättra praktiken. Merriam (ibid) beskriver kvalitativ fallstudie som en intensiv, helhetsinriktad beskrivning och analys av en enda företeelse. Följande egenskaper kännetecknar enligt Merriam (ibid) en fallstudie. Den är:

- Partikularistisk. Studien fokuserar på en viss person, företeelse eller händelse.
- Deskriptiv. Beskrivningen av företeelsen är omfattande och tät.
- Heuristisk. Studien syftar till att förbättra läsarens förståelse av den företeelse som studeras.
- Induktiv. Man utgår från observationer i verkligheten och söker sammanfatta regelbundenheter till teorier.

Den här studien fokuserar på företeelsen reflektion. Min intention är att läsaren ska få en insikt i olika kvalitetsaspekter på begreppet reflektion. Ambitionen är att med utgångspunkt från mina observationer av reflektionssamtalen beskriva olika teoretiska företeelser som jag anser är relevanta för dessa samtal. Jag vill också belysa några av de återkommande aspekter som jag fått syn på i samtalen och som är viktiga för hur professionellt reflektionsarbetet kan bli.

3.3 Etiska övervägande

I ett forskningsarbete som berör människor måste etiska frågor övervägas innan undersökningen inleds. Kvale (1997) belyser följande tre etiska riktlinjer för forskning om människor:

- *Informerat samtycke.* Forskaren informerar personerna om undersökningens generella syfte och om vilka risker och fördelar som kan vara förenade med deltagande i forskningsprojektet.

- *Konfidentialitet*. Om det i en undersökning blir aktuellt att publicera information som potentiellt kan kännas igen av andra, måste undersökningspersonerna godkänna det.
- *Konsekvenser*. Forskaren har ett ansvar att tänka igenom de möjliga konsekvenserna för de personer som deltar i undersökningen.

Jag har presenterat mina idéer och intentioner med studien för mina kolleger och frågat om de tycker det är okej att jag filmar och spelar in våra samtal på diskett. Jag har informerat dem om att de kommer vara en del i studien. De har gett sitt godkännande och tyckt att det är intressant. Både jag och mina kolleger har sett en fördel med detta eftersom det också belyser utvecklingen av vår gemensamma reflektionsprocess. Jag har också fått tillstånd av dem att använda deras riktiga namn i studien. Eleverna på Kulturcentrum Skåne är införstådda med att allting vi gör finns på film och att vi reflekterar och diskuterar detta med personer utanför utbildningsmiljön. Om jag använder material där en enskild elev är i fokus diskuterar jag detta med eleven före användandet. Jag använder fingerade namn på eleverna.

3.4 Studien

Ett år innan utbildningen startade började jag fundera på vilket sätt dokumentation och reflektion skulle bli en aktiv del av hela Kulturcentrum Skånes verksamhet. Jag tog mig an uppgiften genom att utgå från alla frågor som uppstod kring mina funderingar. Hur ska vi dokumentera processen i verksamheten? Hur blev vi det vi är nu och hur går vi vidare? Hur hanterar vi med och motgångar? Kan dokumentation/reflektion bli ett medel för lärarnas pedagogiska insikt och utveckling? I såfall på vilket sätt? Hur kan reflektion bli ett redskap för att definiera ett gemensamt yrkesspråk och finna gemensamma metoder? Kan reflektion bli ett sätt hålla lusten till sitt arbete vid liv? I såfall på vilket sätt? Hur går man metodiskt tillväga? Hur kan reflektion och dokumentation hjälpa eleverna att få syn på och ta makt över sitt lärande?

3.4.1 Förberedelser

Jag samlade på mig olika inspirerande infallsvinklar på dokumentation och reflektion. En del av dessa har jag redovisat i teorikapitlet, men när jag planerade utbildningen hade jag framförallt följande tre inspirationskällor:

En inspirationskälla utgjordes av en bok:

- ”*Ge oss bara redskapen*” pläderar Jönsson, Svensk & Bauth (1995) för att dokumentation är viktigt och menar att det som inte går att kommunicera, det är (ännu) inte kunskap. Jönsson (ibid) menar att kärnan i dokumentation är att vara medveten om dess ändamål, dess ”för att”. Den kan göra kunskap synlig och bland annat visa en själv hur man tänker. (Hur skall jag kunna veta vad jag tänker, innan jag har sett vad jag har skrivit/hört vad jag har sagt?). Vidare menar hon att dokumentation kan leda till att behov och tankar tydliggörs längs en hel kedja, det vill säga att man ser tidigare dolda sammanhang. Orsaker till olika förhållningssätt kan komma fram. Dokumentation kan ge det växelspel mellan teori och praktik som krävs för en verksamhetsutveckling.

En annan inspirationskälla var:

- ”*Portfoliobegreppet*”. En elevs personliga portfolio är en värdefull samling illustrationer (i ord, bild och/eller ljud) av elevens ansträngningar, framsteg, redan uppnådda mål och önskade mål (Ellmin, 2000). Ellmin menar att arbetet med portfolion kan bli inkörsporten till en kraftsamling, en koncentration och en kreativitetsutveckling kring ett meningsfullt lärande för eleven och en meningsfull undervisning för läraren. Vidare anser han att ”portfolio” mera är

ett sätt att tänka, ett förhållningssätt till lärandet som har en ”salutogen” utgångspunkt, det vill säga den söker efter det positiva.

Särskilt betydelsefullt för mitt undersökningsarbete blev:

- ”*Reggio Emilia*”, vilket tog mig med storm. Reggio Emilia är en stad i norra Italien, som samlats kring en levande pedagogisk och praktiskt tillämpad filosofi för barnen i förskola och skola (Dahlberg & Åsén, 1994). Denna filosofi har bred uppslutning bland personal, föräldrar, ledningspersonal och politiker i kommunen. Verksamheten präglas av en helhetssyn på språk (bild-, tal-, skrift och kroppsspråk, rörelse, musik, matematik). Devisen ”*ett barn har hundra språk men berövas nittionio*” brukar förknippas med verksamheten och dess eldsjäl, professor Loris Malaguzzi (dog 1994). Att arbeta med kultur är en naturlig del i Reggio Emilia. Man är övertygad om att pedagogisk praktik kräver ständig bearbetning och reflektion om den ska kunna förändras och utvecklas. Detta sätt att arbeta innebär också att ta tillvara på och försöka bygga vidare på gjorda erfarenheter. Därför lägger man ner mycket tid och möda på att dokumentera verksamheten - att synliggöra praktiken. Dokumentation blir på detta sätt en läroprocess, som kan utgöra en viktig bas för reflektion, fortbildning och utvärdering.

Den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia har grundats på en övertygelse om att den kunskap som vuxna kan få om och av barn, är lika viktig som den kunskap som vuxna kan ge barn (Lenz -Taguchi, 1997). Den pedagogiska filosofin är heller inte en pedagogik på samma sätt som till exempel Walldorfpedagogiken utan snarare ett förhållningssätt (Wehner-Godhée, 2000). Den konkreta dokumentationen av verksamheten kan ligga till grund för ett kontinuerligt förändringsarbete där man själv alltid är delaktig och tillsammans med andra (Lenz-Taguchi 1997). Detta förhållningssätt passar mig alldeles utmärkt. Med inspiration av verksamheten i Reggio Emilia och Hillevi Lenz-Taguchi fick jag en grund att stå på vad det gäller det filosofiska och visionära tänkandet kring dokumentation/reflektion.

Tre kategorier

Ur denna samling av olika infallsvinklar strukturerade jag dokumentation/reflektion i tre kategorier som skulle användas i verksamheten på Kulturcentrum Skåne.

- *Processororienterad dokumentation/reflektion:*
Utförs av projektledning och eventuella utomstående krafter som forskare med flera. Ska synliggöra verksamheten utåt och ge argument för diskussion om medel och resurser.
Ska ge argument för att påvisa kvalitet i den pedagogiska verksamheten, utgöra grund för utvärdering och analys, föregripa problem och konflikter samt främja riktning för förbättring.
- *Elevpedagogisk dokumentation/reflektion:*
Utförs av eleven under handledning.
Eleven tar ett större ansvar för sitt lärande.
- *Lärapedagogisk dokumentation/reflektion:*
Utförs av lärarteamet.
Ett kvalificerat tolkningsarbete av elevernas insamlade material där pedagogerna ständigt är på jakt efter kännetecken och ledtrådar.
Ska hjälpa lärarna att sätta sig i ständig förändringsposition och att utveckla ett gemensamt yrkesspråk.

Den här studien fokuserar på kategorin *Lärapedagogisk dokumentation/reflektion*.

3.4.2 Genomförande

När jag planerade hur dokumenterad reflektion praktiskt skulle bli en del av arbetsrutinerna fick fortbildning för lärarna och schemaläggning av lärarreflektion första prioritet. Jag avsatte tre timmar per vecka för gemensam reflektion. Digital utrustning som datorer, kameror och minidiskar köptes in.

Höstterminen 2001

Vi startade hösten med fyra veckors fortbildning för oss lärare. Utbildningen innehöll många intressanta föreläsare ofta med ämnet reflektion. Hillevi Lenz-Taguchi (lärarhögskolan i Stockholm) och Jan Nilsson (Malmö högskola) var några av de föreläsare som besökte oss. Lenz-Taguchi talade mycket om vikten av att, som hon kallade det, ”lägga något på bordet”, det vill säga det konkreta handlandet som gjorts till materia - som gjorts till avläsbar ”text” - i form av dokumenterad film, observationer i teckning och ord, på foto och på ljudband (ibid 2000). Jan Nilsson som är lärarutbildare vid Malmö Högskola pratade om vikten av att dokumentera och synliggöra undervisningsprocessen som en förutsättning för en systematisk och djupgående reflektion. Jag presenterade också de infallsvinklar och tankar som jag hade (se ovan) samlat på mig. Utifrån detta började vi, som en av kollegerna uttryckte det, de första stapplande stegen på reflektionens väg. Att filma lektioner och anteckna vad som skedde fick bli första steget.

Tillsammans med mina kolleger har jag sedan prövat många olika sätt att dokumentera/observera undervisningen på. Vi har sedan förutsättningslöst och med en undersökande inställning provat olika tänkbara metoder att reflektera över dessa dokument/observationer.

Vid våra första reflektionstillfällen tittade vi på film som vi spelat in från undervisningen. Vi fokuserade på eleverna och eftersom de var nya för oss försökte vi ringa in kännetecken för varje elev. Saker de var bra på men också egenskaper som vi såg som hinder för deras lärande i de olika ämnena. Vår plan var att bestämma oss för ett par elever per vecka som vi skulle filma extra mycket i alla ämnen och sedan diskutera. Vi filmade till exempel en elev som vi musiklektör ansåg hade problem med att hänga med i ensemblespel. Efter att vi tittat på film från slagverks-, rytmik-, marimba-, drama- och bildundervisning, kunde vi tillsammans få syn på olika kännetecken för eleven. Eleven hade till exempel svårt för att förstå instruktioner om det var för mycket andra ljud runt omkring och hade också svårt för att komma ihåg verbala instruktioner. Han hade problem med att hålla balansen, målade bara raka streck i bildundervisningen och var allmänt väldigt ljudkänslig. Utifrån olika kännetecken försökte vi komma fram till hur vi skulle förhålla oss till eleven och på det sättet kunna ”ta bort” vissa hinder. Vår reflektion motsvarade Jönssons (1994) påstående att dokumentation kan leda till att behov och tankar tydliggörs längs en hel kedja, det vill säga att man ser tidigare dolda sammanhang. Orsaker till olika förhållningssätt kan komma fram. Det var mycket intressant att vi lärare kom från olika konstnärliga discipliner eftersom vi då fick möjlighet att se och diskutera eleverna utifrån olika konstnärliga infallsvinklar.

Dokumentation

Alla lärare på Kulturcentrum Skåne har tillgång till videokameror, stillbildskameror, ljudupptagningsdiskar och datorer. I arbetsplanen ingår det att all undervisning ska filmas, fotograferas eller på annat sätt dokumenteras för att kunna användas bland annat i reflektionsarbetet. Eftersom användning av digitala medier kräver en hel del arbete med lagring, sortering och katalogisering av material har några av lärarna specialkunskap i detta. Jag har kontinuerligt spelat in lärarnas samtal på band och ibland även videofilmade dem samt i efterhand skrivit ner min egen reflektion över hur jag tyckt samtalet fungerat.

Analys

Efter året slut har jag lyssnat på våra samtal och skrivit ut några av dem. Jag har också i mina litteraturstudier "samlat" olika teoretiska aspekter på begreppet reflektion. För att få en så hel bild som möjligt intervjuade jag alla lärare efter en termin. Jag ville få en bild av deras förhållande till musik/konst/teater, till lärandet och till begreppet reflektion. Jag videofilmade dessa intervjuer. Vid ett par tillfällen har jag bett lärarna skriva ner reflektioner över den lärarreflektion som vi haft i grupp. Denna information har gett mig indikationer på hur varje kollega förhåller sig till våra reflektionstimmar. Det visade sig att materialet jag samlat blivit för stort för att presenteras ingående i en uppsats. Därför har jag valt att här undersöka vilka teoretiska aspekter på reflektion som mest är relevanta för vårt reflektionsarbete. Jag exemplifierar detta med ett litet urval från våra samtal. Resultaten från denna uppsats blir därigenom ett avstamp för min kommande D-uppsats där jag analyserar läraryrket gruppreflektioner under det gångna och innevarande läsåret utifrån dessa aspekter.

KAPITEL 4

Resultat

Ett huvudresultat är att det *tar och krävs tid* för att få till stånd ett fungerande och utvecklande reflektionsarbete. Jag ser detta första år som en *inkänningsfas* där vi har haft en undersökande och förutsättningslös inställning till vårt gemensamma arbete. Hela första terminen var en tid för oss i lärarteamet att lära känna varandra. Som handledare försökte jag förmedla vikten av att se sin egen roll i gruppen. Jag presenterade bland annat olika aspekter av reflektion i grupp (se kap. 2.6) för mina kolleger. Trots min medvetenhet om att reflektionsarbete kräver tid och tålamod har studien visat att dessa båda aspekter behöver ges ännu större utrymme. Detta innebär i sin tur att lärarreflektion i grupp bör ses som en långsiktig process över flera år.

Året har visat på förändringar i enskilda undervisningssituationer samt en utveckling i lärarteamets förhållningssätt till reflektion. Reflektionsarbetet har också lett till vissa gemensamma förhållningssätt till våra elever. I de diskussioner som vi haft om förhållningssätt gentemot elever och undervisning har lärarteamets sammanhållning och gemenskap stärkts. Däremot är det för kort tid för att påvisa generella och genomgripande förändringar i vårt sätt att undervisa. Detta kan jag förhoppningsvis göra när jag har följt lärarteamets reflektionsarbete under ytterliggare ett år. I detta kapitel presenterar jag några exempel på olika konsekvenser av det hittills genomförda reflektionsarbetet.

4.1 Reflektion om förhållningssätt till elever

Det blev en höst då vi lärare kämpade en hel del med de sociala oroligheter som visade sig i elevgruppen. Vi var inte förberedda på detta och kände att vi ständigt blev överraskande. Jag tror inte att eleverna heller var beredda på den omvälvande situation, som utbildningen och de nya sociala relationerna tydligen var för dem. För många var det första gången de ingick i en grupp med så många konstnärligt begåvade människor, vilket kanske kunde upplevas både som fantastiskt och pressande. Trots att många av oss lärare har lång erfarenhet av att arbeta med personer som behöver särskilt stöd, visade sig situationen vara helt ny även för oss. Vi fick ägna mycket tid och många diskussioner åt att utveckla gemensamma strategier för att få elevgruppen att fungera. Detta medförde att vi också generellt diskuterade våra olika förhållningssätt till elever. Under den här perioden bestämde vi oss för att i undervisningen lägga fokus på att arbeta upp elevernas grupp känsla genom mycket ensemblespel, kör, gemensamma danser och dramaövningar. Vi har sedan i princip utgått från detta sätt att arbeta under hela året. Det fanns ingen formulerad plan för det innan utbildningen startade, utan arbetssättet är ett resultat av de diskussioner som vi hade.

I de sociala konflikter som uppstod elever emellan men också mellan lärare och elever diskuterade vi ofta frågan varför detta hände? Det blev tydligt för oss att det inte är vanligt att det ställs förväntningar på våra elever vilket vi avsåg att göra. Ett ständigt återkommande tema på våra diskussioner blev vilka sorts krav vi kunde ställa på eleverna så att de skulle identifiera sig som studenter. Vi samtalade om hur vi själva upplevt tiden då vi gick på våra konstnärliga utbildningar och vad som fick oss att utvecklas. Under höstens reflektionsarbete kom vi gemensamt fram till att en av de viktigaste frågorna är hur vi stimulerar våra elevers egen konstnärliga drivkraft i vår undervisning. Vi hittade hela tiden nya infallsvinklar, svårigheter med och förhållningssätt till detta. I undervisningen provade vi olika metoder som kunde locka fram denna kraft. Jag ser det som att vi befann oss i en ständig reflection-in-action (kap. 2.5) över våra elevers egen drivkraft.

4.2 Reflektion om pedagogiskt arbetssätt

Efter höstens arbete gick vi in i ett skede där vi kunde börja strukturera våra reflektionstillfällen lite mer. Här nedan kommer två exempel på reflektionsmetoder som vi använt. Båda exemplen utgår från gruppövningen ”Jiha”. Den innebär att man skickar olika rörelser vidare i en ring. Man lägger till ljud, man kan byta håll och man kan göra det i olika tempon. Detta är en övning som vi tycker passar alla ämnen. Vi gör övningen ofta med eleverna.

Observation av lärare i lektionssammanhang med påföljande reflektion

Vi var tre lärare som den här dagen skulle ha undervisning tillsammans. Jag ville prova en ny infallsvinkel vad det gäller vår observation i klassrummet och föreslog att Daniel (teaterlärare) skulle leda övningarna, jag (musiklärare) observera och anteckna och Maude (teaterlärare) filma. För att ge läsaren en inblick i situationen återger jag nedan mitt eget observationsprotokoll från en del av lektionen. Med kursiv stil har jag i efterhand noterat händelseförloppet för att läsaren ska förstå vad som pågår.

Eleverna hade fått som uppgift att välja ut varsin dramaövning som de gjort på utbildningen för att sen leda sina klasskamrater i denna. Daniel skulle vara en hjälpande hand vid behov. En elev skulle instruera övningen ”Jiha”. En person i ringen utropar ”jiha” och skickar med en riktad handrörelse ”jiha” vidare till den person som står bredvid i ringen. Man kan variera övningen med att utbrista ”got ya” och skicka rörelsen till någon som står till exempel tvärs över i ringen. Man kan också säga ”hold down” och på så sätt ändra riktning. Sen fyller man på med många olika moment. Lena som är elev skulle leda:

Observation

Kommentar

Lena: Det går ut på att hm.....Det är svårt.... Daniel: Du kan förklara med att prata eller.... <i>(Daniel gestikulerar med händerna)</i>	Lena blir väldigt osäker. Daniel menar att hon kan visa övningen.
Daniel frågar Lena vilka moment som finns i övningen och instruerar henne i vilken ordning de kommer. Daniel: -Har du lust att förklara?	Daniel ger henne lite fingervisningar om vad som ingår i övningen. Han vill hjälpa henne att komma igång.
<i>(Lena gör trevande försök att förklara övningen. Stoppas hela tiden sig själv)</i> Daniel säger att han är lite förvirrad.	Han utgår från att de andra inte förstår och låtsas att han inte förstår för att peppa Lena att fortsätta förklara
Efter att hon förklarat gör de ”jiharundan” en gång.	
De slutar efter ett varv	
Daniel: - Vad händer när du säger hold down?	Han frågar Lena för att se till att hon får med alla moment.
Daniel: - Kanske lättare att visa.	Försöker få henne att visa istället eftersom hon tycker det är besvärligt att förklara.
Alla börjar lägga sig i. De kör runt övningen och många instruerar under tiden.	
Daniel: - Vad händer sen? De kör övningen som stannar upp	Det blir förvirrat och Daniel griper in.
Daniel <i>(till någon annan elev)</i> : - Du fick tillbaka den av Martin.	Daniel känner (tror jag) att det är dags att få ordning på övningen
Daniel: - Jag får se ett exempel på första rundan?	Daniel styr övningen och de gör en runda till och avslutar hos Daniel
Daniel: - Jag har fått ett hyfsat grepp. <i>(Till Lena)</i> : - Har du någon aning om varför vi gör den här övningen? Lena: - Jag tror för koncentrationen och sen vet jag inte riktigt.	Daniel har tagit över övningen.

Efter lektionen hade vi lärarreflektion. Jag föreslog att jag skulle redogöra för mina observationer och att Daniel skulle kommentera detta. Därefter skulle jag ta upp mina kommentarer. När jag läste upp mina observationer kommenterade Daniel att han nu såg att han la sig i mycket när Lena gjorde sin övning. Han började spekulera i varför och förklarade att han inte känner henne så väl och är osäker på om hon inte vet hur övningen går till. Han sa att han trodde att han vill rädda henne från obehag, att han var rädd för att hon skulle känna att hon hade misslyckats. Mina subjektiva anteckningar visar att även jag tyckte att han la sig i och styrde henne. Maude tyckte också detta. Daniel spekulerade i att han kanske ville hjälpa Lena att få övningen lyckad. Daniel som också är skådespelare menade att det är väldigt lätt för honom att ramla in i ett produktinriktat tänkande eftersom hans roll som skådespelare vanligtvis går ut på det. Vi diskuterade vad som är skillnaden mellan att vara process- och produktinriktad och på vilket sätt detta kan påverka undervisning. Vi diskuterade också om vi intuitivt tenderar att skydda våra elever från ”misslyckanden” och hur vi i så fall ska bryta det. Jag menade att om vårt mål är att eleverna ska bli konstnärligt självständiga måste vi ha höga förväntningar på dem. Det i sin tur innebär att de måste få prova att ”kasta sig ut” på osäker mark, och på så sätt i sin egen takt tänja sina egna gränser. Daniel skrev ett brev om den här dagen:

Fredagen började med att jag, Maude och Christel planerade dagen. Vi bestämde att jag skulle leda lektionen på förmiddagen, Christel skulle skriva vad som hände och sades och Maude filmade. Syftet med detta var att med hjälp av filmat material, anteckningar och observation kunna reflektera över lektionen och framförallt över mig som pedagog. Känslan av att mina pedagogiska kvaliteter var i fokus var inget som störde mig, gjorde mig nervös eller på något annat sätt förändrade mitt sätt att driva lektionen. Övningen jag presenterade för mina elever var, att de en och en skulle leda varsin övning som de bestämt sig för och tänkt igenom innan. Detta innebar att jag hade en ganska passiv roll och ”hjälpte till” att leda endast när det verkligen var nödvändigt.

När Christel, Maude och jag på eftermiddagen reflekterade över dagen slog det mig hur olika man uppfattar situationer. Det fanns situationer då jag uppfattade låg energi och dålig koncentration medan samma situation för de som observerade uppfattades som avslappnad och skärpt. Eftersom jag i denna övning försökte ha en passiv roll och låta eleverna själv leda, blev jag förvånad när Christel och Maude var eniga om att jag då och då styrde för mycket.

Diskussionen vi hade var öppen och ärlig men vid några tillfällen kunde jag känna mig lite frustrerad och missförstådd. Jag försökte försvara mina handlingar och i de diskussioner som uppstod gick det upp små ljus för mig. Jag började kunna se situationen från andra vinklar, slutade försvara mig och litade på mina kollegers reflektioner. Med det menar jag inte att de nödvändigtvis alltid hade ”rätt” utan att de bara berättade vad de hade sett. Först när jag helt enkelt lyssnade på deras reflektion, och samtidigt försökte komma ihåg hur jag tänkte och varför jag handlade så, kunde jag förstå hur de såg situationen och därmed lära mig något av det.

Jag tänker ofta på den här dagen och jag vet att jag lärde mig mycket om mig själv, som pedagog och som människa. Jag upplever att jag tänker och överväger mer innan jag ger instruktioner, bryter en övning eller liknande. I en förändringsperiod tror jag att man får tillåta sig att det tar lite tid, därför stör det mig inte att en del spontanitet har gått förlorad på mina överväganden, den kommer tillbaka.

Jag har arbetat som pedagog i snart ett år och känner att det händer massor med mig.

Sedan vi aktivt börjat reflektera tillsammans över oss själva, över varandra och eleverna kan man ”känna” utvecklingen. Det ger en kick att se andra reflektera över sig själv precis som det gör att upptäcka svagheter och styrkor hos sig själv. Jag känner att hemligheten till utveckling är att man vågar ”kasta sig ut” men då måste man veta att man blir fångad och för att känna det krävs 100% ärlighet.

Fredagen då jag blev observerad rådde stor ärlighet från alla parter därför tror jag att just den här dagen blev ett så betydelsefullt avstamp för mig när det gäller självreflektion.

Daniel skrev i sitt brev att han blev förvånad över att jag och Maude tyckte att han då och då styrde övningen för mycket. Han beskrev också att han vid några tillfällen kunde känna sig lite frustrerad och missförstådd och därmed försökte försvara sina handlingar. I de diskussioner som uppstod började han dock kunna se situationen från andra vinklar vilket, enligt honom själv, gjorde att han slutade försvara sig och kunde lita på våra reflektioner. Han påpekade dock att vi inte nödvändigtvis hade ”rätt” utan att vi bara berättade vad vi hade sett. Vidare skrev han att först när han verkligen lyssnade på vår reflektion och samtidigt försökte komma ihåg hur han själv tänkte och varför han handlade som han gjorde, kunde han förstå hur vi såg på situationen och därmed lära sig något av det. Daniels beskrivning av vår gemensamma reflektion har likheter med det sokratiska samtalet (kap. 2.6.1) där den fritt flytande dialogen, lyssnandet, beredvilligheten att ändra ståndpunkt och inställning samt tolerans mot olikänkande och en vilja att bjuda på sig själv, står i fokus.

Daniel påpekade att han lärde sig mycket om sig själv och att han nu överväger mer innan han ger instruktioner eller bryter en övning. Det innebär att en förändring av Daniels förhållnings-sätt till undervisning har skett. Han menar att det krävs 100% ärlighet och att man blir fångad av kolleger om man ska våga ”kasta sig ut” i reflektionsarbetet. Den som observerar har här en mycket stor uppgift. Observatörens skicklighet (kap. 2.3.2) är av stor betydelse om reflektionen ska vara utvecklande för den som blivit observerad. Slutligen skrev Daniel att den här dagen blev ett avstamp för honom när det gäller självreflektion eftersom han tyckte att det rådde stor ärlighet från alla parter.

Daniels lektion var en väl fungerande lektion. Eftersom vi noterade hans diskreta styrning av eleverna kunde vi dock utveckla en insikt och förståelse för vikten av att låta våra elever få tänja på sina gränser. Detta genom att eleverna får lov att prova och kanske ”misslyckas” när de kan känna sig säkra på att eventuella misslyckanden används för att gå vidare och prova igen.

Diskussion kring en övning med syfte att synliggöra olika pedagogiska aspekter

Vid ett annat reflektionstillfälle diskuterade vi gruppövningen ”Jiha” för att se närmare på vad den innehåller, vad vi gör av den och vad den ger eleverna. Till exempel på vilket sätt kan Jiha tillföra musikundervisningen något? Vissa av lärarna hade förberett sig för detta samtal och skrivit ner olika aspekter att ta upp angående övningen. Innan vi började diskussionen tittade vi på ett övningstillfälle på film.

Samtalet böljade fram mellan olika syften och handlingar. Jag ser det som ett fenomenologiskt och hermeneutiskt samtal där vi pendlade mellan helhet och delar. Vi pendlade mellan fiktiva och reella händelser och försökte finna essensen i övningen. I samtalet prövade vi olika pedagogiska infallsvinklar. Vi letade efter gemensamma hållningar. Jag noterade att samtalet flöt bra och att alla var delaktiga.

Vi diskuterade allmänt vad övningen innehåller:

Christina	Koncentration
Daniel	Timing
Åsa	Och det är ju en speciell sorts koncentration.
Daniel	Ja
Åsa	För det är ju att kunna följa den här (gör en rörelse) dels då visuellt genom att se och så auditivt. Höra att nu kommer den närmre mig och så vara koncentrerad och... DÄR är jag delaktig och sen så måste jag följa den så det är ingen koncentration där jag delaktig hela

tiden. Så det är en väldigt speciell övning, det är väldigt sällan man bara har en så kort insats och då gäller ju timing

Christel Man är både konsument och producent

Efter ett par meningar hade vi redan tagit upp fem olika pedagogiska aspekter som övningen omfattar: Koncentration, timing, visuell delaktighet, auditiv delaktighet, kort insats – konsument och producent. Andra begrepp som togs upp i samtalet var ögonkontakt, taktil, koordination mellan röst och rörelse, plastisk, tålmod och rytm. Jag räknar att vi tog upp 25 olika pedagogiska infallsvinklar under vårt samtal.

Christel Koncentrationen har väl ändå någon central plats tycker jag.

Daniel Den é ju med alltid.

Christel Det handlar ju väldigt mycket om koncentration. Och det kan ju jag tycka när man ser dem nu här att DET är det vi behöver träna att hålla koncentrationen på det som händer. Att inte bli uppspelat så fort det händer nåt som inte skulle hänt.

Daniel Precis, koncentration men också... tålmod ... att man även om det är nån som det blir kortslutning för så låter man den få göra innan alla börjar säga: Men du ska göra det, du ska göra det..... det ärtålmod

Maude Den innehåller också en känsla för gruppen. Just det där att man inte gör "hold down" sjutton gånger.

Christina Nä, då tappar man rytmen.....

Christel Det är nån sorts helhetskänsla man är ute efter. Att känna helhet är lite som att...

Maude Känna helhet é bra.

Vi diskuterade här nedan tålmod och lugn samt att våra elever ställs inför många val i Jih-övningen.

Micke En del av dem vill bara bli av med den så fort som möjligt.....

Daniel Jag tror det handlar om det som har med tålmod och lugn att göra. Att man bevarar lugnet och inte blir rädd när man får den. Men här tänks det så mycket.

Åsa Men det är klart att det gör för de ställs inför så otroooligt många val och att välja är ju en av deras största svårigheter.

Daniel Det är det som jag tror de blir rädda för, att när de får den så blir det ett svårt val. Det är komplicerat.

Åsa En del blir kanske rädda, men sen tror jag också att för många är det en lång process i hjärnan innan de har bestämt sig.....

Samtalet visar att lärarteamet gruppdynamiskt fungerade bra samt hade en god insikt om olika pedagogiska infallsvinklar i en övning. Trots detta arbetade vi inte medvetet och strukturerat vidare med de olika aspekter som samtalet berörde. Jag ser detta som en konsekvens av att vi inte la ner någon *tid* och engagemang på uppföljningsarbete av reflektionstillfället.

4.3 Reflektion om reflektion

Tidigt på våren gjorde jag enskilda intervjuer med mina kolleger. En del av intervjun fokuserade på begreppet reflektion. Här nedan kommer några exempel från mitt samtal med min kollega Åsa. Jag ser att det finns många beröringspunkter med de reflektionsteorier som belyses i kapitel 2.

- Christel Vad har du för tankar om reflektion och på vilket sätt tror du det kan förändra en lärares sätt att arbeta?
- Åsa Detta sätt är helt nytt för mig och jag kan inte säga att jag hittat någon arbetsform ännu, så jag är väl fortfarande famlande. Men, det jag ändå har tankar om, men inga belägg för, är att det är häftigt för man synliggör mycket, både för sig själv men även för de andra lärare som kan ta del av det som jag har upplevt. Man synliggör jusom nu när vi sitter och pratar om en massa viktiga frågor och jag kom in lite på mina visioner med undervisning (*Å har talat om sin syn på lärande tidigare i intervjun*). Men, skulle man videofilma en lektion som jag har så är det mycket som inte skulle stämma överens med mina visioner. Att jag ändå inte gör så som jag skulle vilja göra. Sånt kan man ju få upp ögonen för i reflektion och det tycker jag är spännande.
- Christel Hur viktigt tror du det är att man är teoretiskt medveten om begreppet reflektion för att kunna förändra sig själv? Tror du det betyder någonting och i så fall vad?
- Åsa Det är ju en kombination av teori och praktik, men allting har ju sin utgångspunkt i det praktiska arbetet och i den praktiska reflektionen. Det är ju där situationen uppstår och frågeställningarna bildas. Men utan att koppla det till något annat så blir det inte så mycket med det, kan jag känna. Bara det att läsa vad andra har kommit fram till när de har reflekterat och deras tankar om det: Vad är reflektion? Bara nu när jag sitter här så tänker jag, vad är reflektion egentligen? Det har ju många, många aspekter. Man kan attackera det från så många olika håll och det beror ju på vad man har för syfte med det. Det tycker jag är viktigt att man klargör. Man kan ha olika syfte från dag till dag, men att man klargör det för sig. Man kan ju dels ha ett långsiktigt perspektiv för att se, ja det som vi pratade om tidigare, att kunna se en linje och vart man é på väg och var man har varit Och sen har man ju också det här med att synliggöra mitt undervisningsätt och, vad säger jag? Vad uttrycker jag? Med min kropp och med mitt tal. Och sen så klart får man syn på mycket om eleverna, alltså kunskap om dem som personer blir också mycket tydligare.

Åsa tar upp att vi genom reflektion synliggör vår praktik både för oss själva och andra (se kap. 2.2). Hon menar också att reflektion kan ha olika syften och att det är viktigt att klargöra dessa. Hon ställer frågan vad reflektion egentligen är och menar att det finns många aspekter som kan attackeras från många olika håll. Detta behov av att belysa olika teoretiska aspekter på begreppet reflektion har under våra reflektionssamtal uppstått även för mig själv. Jag anser att dessa aspekter kan vara en hjälp att förstå vad det är som verkligen händer i de gemensamma samtalen.

- Christel Tycker du att vi har en gemensam hållning till vårt arbete här på Kulturcentrum skåne?
- Åsa Ja, det tycker jag. Vi har en gemensam grundsyn men har väldigt olika bakgrunder som färgar av sig på hur vi jobbar och hur vi tänker om hur vi jobbar.
- Christel På vilket sätt tycker du vi har en gemensam grundsyn?
- Åsa Vi har ju pratat ganska mycket om hur vi ser på eleverna och vad vi har för förhållningssätt till dem. Det är ju en diskussion som aldrig tar slut, eller som vi kommer att fastlägga, men i och med att vi har de här diskussionerna får vi en gemensam hållning.
- Christel Känner du att du är med och präglar den grundsynen?
- Åsa Ja absolut. Jag är mycket delaktig. I och med att det är en grundsyn som är i ständig förvandling. Jag tror det är bra att uttala saker och ting.

Åsa reflekterar över att hon känner sig delaktig i processen att prägla verksamhetens grundsyn vilken hon menar är i ständig förvandling. Detta stämmer väl överens med ett konstruktivistiskt förhållningssätt till verksamheten (se kap. 2.1). Hon tar också upp att vi pratar mycket om hur vi ser på våra elever och vad vi har för förhållningssätt till dem. I och med dessa diskussioner menar Åsa att vi trots olika bakgrunder får en gemensam hållning till vårt arbete.

- Christel Vad ser du kan vara fallgroparna med reflektion?
- Åsa Det får inte bli överanalys. Man får se till så klart, (jag tror ju inte det är nån risk här) att man inte förlorar att göra saker spontant och sen se vad som händer. Att man inte begränsar sig själv för att man börjat analysera.. varför gjorde jag så? varför sa jag så? hur ser jag ut idag? Jag tror också att det är viktigt att i uppföljningsprocessen inte stanna upp vid att diskutera fall och personer utan försöka ta det till nästa steg . Att man tar steget ”bakåt”. Vi är så insyltade och så känslomässigt engagerade i de här människorna så det är lätt att hamna i: Å, hur ska vi göra? Man får kanske vara lite så där ”kall”. Det kanske är någon speciell teknik man måste öva upp. Man kanske ska läsa lite böcker om hur man för ett sådant samtal där man tar steget ut från detta och tittar på det med lite andra ögon och så för man en diskussion på ett annat plan helt enkelt. För att sedan kunna dyka ner i helheten igen. Det är lätt att förlora sig i det känslomässiga.

Jag ser att Åsa i sitt resonemang här ovan söker efter fenomenologiska och hermeneutiska ”tekniker” (se kap. 2.6). Åsa menar att det är viktigt att inte stanna upp vid att diskutera fall och personer utan försöka ta det till nästa steg. Att ta steget bakåt. Detta stämmer väl överens med fenomenologisk ansats som är ett försök till direktbeskrivning av upplevelsen utan hänsyn tagen till upplevelsens ursprung eller orsak (Kvale, 1997). Hon söker också efter vägar att kunna ”bortse” från det känslomässiga engagemanget i diskussionen vilket kan göras genom fenomenologisk reduktion, där man sätter i detta fallet det känslomässiga engagemanget inom parentes (epoké) för att komma fram till en förutsättningslös beskrivning. Detta innebär inte en frånvaro av känslengagemanget utan snarare en kritisk analys av det. Vidare beskriver Åsa att hon vill läsa böcker om hur man för sådana samtal. Hon vill kunna föra diskussioner på ett plan där man tagit steget ut från fall och personer och det känslomässiga engagemanget. Detta för att sedan dyka ner i, som hon säger, ”helheten” igen. En sådan pendling mellan del och helhet har likheter med hermeneutisk ansats där man enligt Kvale (1997) prövar deltolkningar mot meningen hos företeelsen som helhet.

Åsa visar på ett behov av att koppla teorier kring begreppet reflektion som går att använda sig av i det gemensamma praktiska reflektionsarbetet. För att få en sådan gemensam plattform där varje lärare intar en forskande attityd krävs det att man avsätter tid för läsning av litteratur och kunskapsinsamling av annat slag.

KAPITEL 5

Diskussion och vidare forskningsfråga.

I detta kapitel diskuterar jag de aspekter av reflektion som resultaten av denna studie visat vara särskilt viktiga för vårt reflektionsarbete. Med denna diskussion som grund beskriver jag slutligen inriktningen på min kommande magisteruppsats.

5.1 Diskussion

Vi har under året haft många bra och kreativa samtal med en väl fungerande gruppdynamik. Med hjälp av våra diskussioner för att hitta gemensamma förhållningssätt till våra elever och till vår undervisning har lärarteamets sammanhållning och gemenskap vuxit sig stark. Det har också funnits en stark vilja och lust bland mina kolleger att undersöka på vilka sätt reflektion kan användas som redskap i vår verksamhet. De flesta aspekterna av reflektion som belysts i teorikapitlet har representerats i samtalen, fastän vi diskuterat förutsättningslöst och utan större vetskap om dessa teorier. Jag anser att vi under året verkligen känt in oss i rollen som reflekterande lärare och att vi nu är mogna att ta fler utvecklande steg.

För oss har det varit viktigt att få experimentera och agera interaktivt både i vår undervisning och i det reflektiva samtalet. Ta risker. Schön (ref. av Molander 1996)) använder begreppet experiment i vid mening och menar pröva sig fram på olika sätt. Då får också läraren en forskande attityd. Har nedan redovisas några aspekter som synliggjorts i denna studie och som med hjälp av tid och engagemang kan utveckla reflektionsarbetet ytterliggare.

Vikten av teoretisk kunskap

I min roll som handledare och forskare har jag genom litteratur och analys av våra samtal fått mer distans till mig själv när jag som lärare reflekterar. Detta gör att jag har lättare att se olika åsikter som kan visa sig i våra diskussioner som resonemang (se kap. 2.4) vilket innebär att jag inte behöver försvara och hålla fast vid min åsikt. Våra samtal har snarare stimulerat mig att prova nya infallsvinklar i min undervisning och mer medvetet självreflektera både i och efter undervisningen. Både den empiriska studien och litteraturstudierna har gett mig insikt om hur viktig observatörens roll är för om reflektionsarbetet ska uppfattas stimulerande eller hämmande. Min intention som handledare är att alla i lärarteamet nu ska ta del av de teoretiska aspekter på reflektion som jag menar kan vara relevanta för våra samtal. Genom att göra sig medveten om till exempel de faser (se kap. 2.4) som enligt Dewey (1933) kännetecknar det reflekterande tänkandet, tror jag att man kan träna upp en professionell hållning till reflektionsarbetet.

I intervjun med Åsa framgår det tydligt att hon söker efter gemensam teoretisk kunskap om begreppet reflektion vilket jag känner igen mig i. För att inte hamna i att bara diskutera fall och personer utan ”ta steget ut och se med andra ögon” och föra en diskussion på ett annat plan för att sedan ”dyka ner i helheten igen”, vill hon att vi ska ta del av litteratur där vi kan lära oss en sådan samtalsteknik. Om vi i våra samtal använder fenomenologisk och hermeneutisk ansats på ett medvetet sätt ser jag att det kan vara en otroligt stor hjälp i ett sådant reflektionsarbete. I våra reflektioner pendlar vi ständigt mellan detalj och helhet. När det gäller våra elever är det extra viktigt att kunna sätta aspekter inom parentes. Det är lätt att fokus ligger på deras funktionshinder och dess svårigheter vilket gör att dessa kan förefalla bli oöverstigliga hinder. Sätter man funktionshindret inom parentes när man till exempel diskuterar ett metodiskt problem är möjligheten större att finna essensen i företeelsen som man diskuterar.

Vikten av efterarbete

När vi diskuterade övningen ”Jiha” tillsammans uppfattade jag att vi hade ett mycket bra samtal där gruppdynamiken fungerade bra och där många pedagogiska aspekter diskuterades. Däremot gjordes inget efterarbete vilket innebar att vi inte utnyttjade reflektionsarbetet fullt ut. Det är viktigt att reflektera över reflektionen så att man får möjlighet att ”fånga upp” det som har sagts, samt strukturera detta i form av metodbeskrivningar och pedagogiska förhållningssätt.

Vikten av observatörens roll

När Daniel hade blivit observerad skrev han efteråt i sitt brev (s. 26) att det krävs 100% ärlighet i det påföljande reflektionssamtalet. Jag vill betona vikten av att alla som deltar i samtal där någon blivit observerad också försöker se och relatera till sig själv och sitt eget sätt att vara. Ärlighet är så mycket mer än att bara säga vad man tycker om andras beteende.

När vi som lärare observerar varandras undervisning anser jag att observatören har ett stort ansvar där skicklighetsaspekten (kap. 2.5) är av betydelse för hur utvecklande den efterföljande reflektionen kan bli. Det är viktigt att observatören reflekterar över vilka egenskaper hon lägger märke till när hon observerar och vilka kriterier hon använder när hon gör en bedömning. Hon bör också reflektera över det tillvägagångssätt hon använder sig av under observationen. Det är av vikt att observatören själv också ser sig som delaktig i en lärandeprocess och att samtalet är av sokratisk karaktär. Om observatören inte är medveten om dessa aspekter riskerar diskussionen att bli oreflekterad, alltför subjektiv och endast utifrån observatörens eget sätt att se på undervisning.

Reflektion i grupp är en ”allvarsam och farlig lek” (Lenz-Taguchi, 2000) som kräver att alla är beredda på förändring. Jag hyser stor respekt för Daniel som så ödmjukt och modigt bjöd på detta tillfälle som beskrivits i resultatdelen (s. 25).

Vikten av självreflektion

När vi nu går in i nästa fas av vårt arbete är min tanke att vi mer strukturerat ska använda oss av självreflektion. Detta kan fungera som ett redskap för att träna upp vår skicklighet som observatörer, men också för att mer medvetet reflektera i och över vår egen undervisning. Genom att filma och observera varandras undervisning, kan vi i efterhand diskutera varje lärares reflection-in-action. Jag har vid ett par av mina undervisningstillfällen i efterhand försökt skriva ner vad jag tänkte under tiden jag undervisade. Det är mycket intressant att försöka återge sina egna tankar när det uppstår ett ”problem”. Till exempel när en elev inte förstår hur han ska spela på marimban. Det är dessa tankar som i situationen hjälper mig vidare att prova olika metoder med den här eleven. De nerskrivna tankarna har jag sedan exponerat för mina kolleger och gemensamt diskuterat. Detta sätt att synliggöra och dela med sig av dessa tankar tror jag kan vara en hjälp att träna upp förmågan till reflection-in-action.

Min intention är att vi ska kunna diskutera sådana självreflektioner tillsammans och att vi mer kontinuerligt börjar använda oss av skrivandet som verktyg. Ödman (1995) menar att skrivandet innebär flera utmaningar. En av dem är att tankar och föreställningar om det fenomen man studerar måste transformeras till text. Detta tvingar författaren att reflektera över fenomenet på ett mycket medvetet sätt vilket ofta frammanar förståelse. Vidare menar han att texten blir en utmaning eftersom den befinner sig utanför författaren samtidigt som den är något som författaren själv skapat. Jag tror att skrivandet kan vara till stor hjälp för att få syn på sig själv.

5.2 Slutsats och vidare forskningsfråga

Det krävs ett stort engagemang, hårt arbete och vilja till förändring från var och en som deltar i ett utvecklande reflektionsarbete. Det *krävs tid!* Tid till reflektionssamtal, tid till läsning av litteratur, tid till efterarbete i form av analys av reflektionssamtalen, tid till att skriva och formulera sig. Det kräver också att man låter reflektionsarbetet *ta tid* innan det visar resultat. För det *tar tid*, långt mer än vad jag var medveten om när jag planerade reflektionsarbetet! Bjurwill (1998) belyser problemet över frustrationen om man förväntar sig att reflekterande praktik ska resultera i pedagogiska snilleblixtar (aha-upplevelser). Han menar att reflektion är en pedagogisk process vars resultat inte visar sig förrän längre fram. Jag konstaterar dock att det redan i denna inkänningsprocess skett många förändringar både i enskilda undervisnings-sammanhang, lärarteamets förhållningssätt till reflektion och i förhållningssätt till elever och undervisning. Detta gör att jag med tillförsikt ser fram emot att utveckla reflektionsarbetet ytterligare.

När jag frågade en av mina kolleger om hon ansåg att reflektionssamtalen rent generellt påverkade undervisningen på Kulturcentrum Skåne svarade hon att man inte kan säga det ännu. Hon ville dock poängtera att hon hade på känn att den påverkades. Jag instämmer i detta och vill nu följa lärarkollegiet ännu ett år för att se om det är möjligt att påvisa långsiktiga, generella förändringar i undervisningen. I detta kommande arbete vill jag lägga fokus på vad vi innehållsmässigt kommer fram till när vi diskuterar metodiska och pedagogiska problemställningar.

Referenser

- Bjurwill, C. (1998). *Reflektionens praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Bengtsson, J. (1996). Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrke och lärarutbildning. I Brusling, C. Strömquist, G. (red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (s. 67-79). Lund: Studentlitteratur
- Brusling, C. Strömquist, G. (1996). *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur
- Dahlöf, A. (1999). *Växtbok för annorlunda människor*. Uppsala: Uppsala publishing house
- Dahlberg, G., Åsen, G. (1995). Den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia. I *Modern barndom/Att skärpa ögat*, (s. 6-9). Stockholm: Reggio Emiliainstitutet
- Dewey, J. (1996). En analys av det reflekterande tänkandet. (S. Andersson, övers.) I Brusling, C., Strömquist G. (red.). *Reflektion och praktik i läraryrket*. (s. 13-25). Lund: Studentlitteratur. (Original publicerat 1933)
- Dreyfus, H., Dreyfus, S. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press
- Edling, M. (2002). Arbetslag ger och tar kraft. I *Skolvärlden* (11), 29-32.
- Egidius, E. (2000). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och kultur
- Ellmin, R. (2000). *Portfolio- sätt att arbeta, tänka och lära*. Stockholm: Gothia
- Ely, M., Anzul, M., Friedman, T., Gardner, D., McCormarck Steinmetz, A. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken - cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur
- Gergen, K. J. & Gergen, M. M. (1991). *Research and reflexivity*. London: Sage Publications
- Glädjen, kärleken och sorgen. (1996). *Sveriges Television*
- Gryning. (1996). CD. *Kulturcentrum Skåne*
- Handal, G. (1996). Att stimulera till reflekterad praktik. I Brusling, C., Strömquist G. (red.), *Reflektion och praktik i läraryrket*. (s. 107-124). Lund: Studentlitteratur
- Hargreaves, D., North, A. (1997). *The social Psychology of music*. New York: Oxford University Press
- Heiling, G. (2000). *spela snyggt och ha kul. Gemenskap, sammanhållning och musikalisk utveckling i en amatörorkester*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö
- Jönsson, B., Svensk, A., Bauth, R. (1995). *Ge oss bara redskapen*. Natur och kultur
- Kulturcentrum Skåne (2002). *Läroplan*. Lund
- Kulturcentrum Skåne (2002). *Kursplan*. Lund
- Krüger, T. (2001). Spänningen mellan utbildningsforskning og laererpraksis. Raaen, F. D, Østerud, P. (red.), *Norsk pedagogisk tidsskrift*. (s. 68-84). Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lenz-Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation*. Stockholm: HLS Förlag
- Lenz-Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd*. Stockholm: HLS Förlag
- Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos AB
- Nielsen, F. (1995). Fenomenologi i relation til musikpedagogiks forskning. *Nordisk musikpedagogisk forskning årbok 4*. Oslo: Norges Musikhögskola
- Nielsen, K., Kvale, S. (2000). *Mästarlära, Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur
- Nilsson, J. (1999). *Att se och förstå undervisning*. Lund: Studentlitteratur
- Olsson, S. (1995). Att skärpa ögat. I *Modern barndom/Att skärpa ögat*, (s.24). Stockholm: Reggio Emiliainstitutet
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul
- Ryle, G. (1973). *The concept of mind*. Harmondsworth: Penguin
- Seligman, M. (1991). *Learned helplessness*, New York: Pocket books

- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books
- Schön, D. (1987). *Educating The Reflective Practitioner*. San Fransisco & London: Jossey-Bass Publishers
- Svedberg, L., Zaar, M (1998). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber AB
- Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Wehner-Godée, C. (2000). *Att fånga lärandet*. Stockholm: Liber
- Zeichner, K. (1996). Forskning om lärares tänkande och skilda uppfattningar av reflekterad praktik i undervisning. I Brusling, C., Strömqvist G. (red), *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur
- Ödman, P. J. (1995). Hermeneutik som grund för musikpedagogisk forskning. *Nordisk musikpedagogisk forskning årbok 4 1998*. Oslo: Norges Musikhögskola