



**MALMÖ
UNIVERSITET**

Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete

15 högskolepoäng, avancerad nivå

”Alla behöver inte uppfinna hjulet”

En fallstudie om olika aktörers tankar kring det kollegiala lärandet.

“Everyone must not invent the Wheel”

A Case Study on various Participants thoughts on Collegial learning.

Linn Tilly

Förord

Eftersom intresset för det kollegiala lärandets betydelse för skolutveckling har vuxit under min vidareutbildning till specialpedagog, valde jag att utforska hur det fungerar ute i praktiken. Därför vill jag börja med att tacka de aktörer som ställde upp som informanter till denna studie, utan er hade det inte blivit ett examensarbete och jag vet hur dyrbar er tid är.

Vidare vill jag tacka min handledare, Anna-Karin Svensson, som snabbt svarat på mina frågor och funnits som ett stöd genom hela processen.

Slutligen vill jag tacka min familj, som låtit mig ta både tid och plats. Till min hund Zingo som sett till att jag tagit välbehövliga promenader och min katt Yoda som lugnat mig med sin närvaro när jag känt mig stressad.

Linn Tilly

Trelleborg, december 2018

Sammanfattning/Abstract

Tilly, Linn (2018). *"Alla behöver inte uppfinna hjulet" – en fallstudie om olika aktörers tankar kring det kollegiala lärandet*. Specialpedagogprogrammet, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö Universitet, 90 hp.

Förväntat kunskapsbidrag

Detta examensarbete förväntas kunna bidra med kunskap gällande hur fenomenet kollegialt lärande upplevs av olika aktörer inom en skolorganisation. Undersökningen önskar även belysa det kollegiala lärandets betydelse för skolutveckling och hur olika aktörer upplever sin egen respektive varandras roll i det kollegiala lärandet.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur olika aktörer i en skolorganisation upplever fenomenet kollegialt lärande. Särskilt intresse läggs på det kollegiala lärandets betydelse för skolutveckling och att lyfta fram framgångsfaktorer som är betydelsefulla. Jag önskar även belysa aktörernas syn på sin egen och varandras roll för det kollegiala lärandet inom och mellan de olika nivåerna i skolverksamheten.

- Hur uppfattar de olika aktörerna fenomenet kollegialt lärande?
- Vad anser de olika aktörerna vara betydelsefullt för att kollegialt lärande ska leda till skolutveckling?
- Hur ser de olika aktörerna på sin egen respektive varandras roll i det kollegiala lärandet?

Teori

Studien utgår ifrån sociokulturell teori och ett systemteoretiskt perspektiv. Detta för att belysa samspelet, kommunikationen och helhetens betydelse.

Metod

Metoden jag har använt mig av i examensarbetet baseras på kvalitativ studie med en fenomenologisk ansats. I studien har det utförts två fokusgruppintervjuer och två individuella intervjuer med olika aktörer inom en skolorganisation där intervjuerna har utgått ifrån öppna frågor.

Resultat

Det är tydligt att fenomenet kollegialt lärande är väl förankrat bland de olika aktörerna verksamma inom den skolorganisationen där undersökningen genomfördes. Samtidigt visar det sig att skolledningen spelar en viktig roll i hur detta arbetssätt ska förankras i verksamheten. Tydlighet och öppenhet är faktorer som lyfts som framgångsfaktorer.

Specialpedagogiska implikationer

Informanterna lyfter att de anser att den specialpedagogiska kompetensen har en viktig roll och att den saknas inom deras skolorganisation. Specialpedagogens uppdrag är att arbeta förebyggande och hälsofrämjande för att medverka till att utveckla en likvärdig lärmiljö utifrån varje elevs behov och förutsättningar. Genom det kollegiala lärandet är det därför viktigt att ha förståelse för hur de olika nivåerna inom skolorganisationen samverkar tillsammans för att bilda en helhet. Genom att vara navet i olika former av samverkan kan specialpedagogen bidra till att utveckla och strukturera denna helhet som bland annat handledare och samtalsledare

Nyckelord

förhållningssätt, kollegialt lärande, lärande samtal, professionsutveckling, samspel

Innehållsförteckning

“EVERYONE MUST NOT INVENT THE WHEEL”

A CASE STUDY ON VARIOUS PARTICIPANTS THOUGHTS ON

COLLEGIAL LEARNING.	1
1. INLEDNING OCH BAKGRUND.....	7
1.1 INLEDNING.....	7
1.2 BAKGRUND	8
2. SYFTE, FRÅGESTÄLLNINGAR OCH BEGREPP	11
2.1 SYFTE.....	11
2.2 PRECISERADE FRÅGESTÄLLNINGAR	11
2.3 DEFINITION AV CENTRALA BEGREPP.....	11
3. TIDIGARE FORSKNING.....	12
3.1 DEFINITION AV KOLLEGIALT LÄRANDE	12
3.2 VARFÖR DET KOLLEGIALA LÄRANDET BEHÖVS	12
3.3 VAD SOM KÄNNETECKNAR EN LÄRANDE KULTUR	14
3.4 FALLGROPAR	14
3.5 SPECIALPEDAGOGISKT PERSPEKTIV	15
4. TEORETISK FÖRANKRING	17
4.1 SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV	17
4.1.1 Wengers teori.....	18
4.2 SYSTEMTEORETISKT PERSPEKTIV	19
4.3 SAMMANFATTNING TEORETISK FÖRANKRING.....	19
5. METOD.....	20
5.1 METODVAL	20
5.1.1 Fokusgruppmetod	20
5.1.2 Individuell intervju.....	21
5.2 URVALSGRUPP.....	21
5.3 GENOMFÖRANDE	22
5.4 ANALYS OCH BEARBETNING	23
5.5 ETISKA ÖVERVÄGANDEN	23
5.6 TILLFÖRLITLIGHET OCH GILTIGHET	24
6. RESULTAT	25
6.1 LÄRANDE	25
6.1.1 Fokusgrupp 1	25
6.1.2 Fokusgrupp 2.....	26

6.1.3 Individuell intervju fritidspedagog.....	28
6.1.4 Individuell intervju biträdande rektor.....	28
6.2 DELANALYS	29
6.3 SKOLUTVECKLING	31
6.3.1 Fokusgrupp 1	31
6.3.2 Fokusgrupp 2	33
6.3.3 Individuell intervju fritidspedagog.....	33
6.3.4 Individuell intervju biträdande rektor.....	34
6.4 DELANALYS	35
6.5 SAMMANFATTNING.....	36
7. DISKUSSION.....	36
7.1 RESULTATDISKUSSION.....	36
7.2 SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER	38
7.3 METODDISKUSSION	40
7.4 FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING	41
REFERENSER	42
ELEKTRONISKA KÄLLOR.....	43
BILAGA 1.....	45
MISSIVBREV	45
BILAGA 2.....	47
SAMTYCKESBLANKETT	47
BILAGA 3.....	48
INTERVJUGUIDE	48
<i>Fokusgrupp/individuell intervju pedagoger</i>	<i>48</i>
<i>Individuell intervju skolledning.....</i>	<i>48</i>
BILAGA 4 INNEHÅLLSANALYS FOKUSGRUPP 2.....	50

1. Inledning och bakgrund

1.1 Inledning

Kollegialt lärande kan ses som en självklarhet för att utveckla och förbättra skolan, men det kan vara svårare att utröna vad det innebär i praktiken. Under min studietid på specialpedagogprogrammet vid Malmö universitet växte intresset och nyfikenheten gällande vad det kollegiala lärandet innebär som fenomen och vad det kan ha för betydelse för skolutveckling samt vad den specialpedagogiska kompetensen kan tillföra. Specialpedagogprogrammet syftar enligt examensordningen (SFS 2007:638) till att vi som blivande specialpedagoger bland annat:

utvecklar fördjupad förmåga att verka som kvalificerade samtalspartners i pedagogiska sammanhang

ska utveckla vår förmåga att i funktionen som specialpedagog undersöka och analysera pedagogisk verksamhet för att därmed aktivt kunna arbeta med utveckling av verksamhetens organisation och dess lärandemiljöer inom ramen för en skola för alla, samt med uppföljning och utvärdering som ett led i skolans kvalitetsarbete

Utbildningen väckte frågeställningar kring vad det kollegiala lärandet egentligen innebär och hur det kan fungera rent praktiskt ute i skolverksamheterna. Vad pedagogerna anser att det innebär för de i det vardagliga arbetssättet och om det är synligt över huvud taget. Vilken syn skolledarna har på om det kollegiala lärandet är relevant för skolutveckling och förändringsarbete. Om det är en utgångspunkt och arbetssätt som finns med kontinuerligt eller om det blir punktinsatser som specifik fortbildning och olika projekt. Samtidigt har jag även funderingar på vad som händer både inom och mellan de olika nivåerna i en skolorganisation och hur de påverkar varandra vad gäller det kollegiala lärandets betydelse.

Enligt Skolverket (2018) är definitionerna av kollegialt lärande ofta otydliga, vilket kan leda till att satsningar på att främja det kollegiala lärandet inte självklart blir ett konkret stöd för framgångsrik skolutveckling. Trots detta beskrivs kollegialt lärande som en nyckelfaktor för just framgångsrik skolutveckling och har ett starkt vetenskapligt stöd gällande effekterna. Även internationellt argumenteras det för betydelsen av ökat lärarsamarbete som en förutsättning för lärares professionella utveckling och lärande, så kallade ”professional learning communities”. Studier utförda av det brittiska centret EPPI (Evidence for Policy Practice Information) ger stöd för att kollegialt lärande och gemensam kompetensutveckling är effektivare för skolutveckling än individuell kompetensutveckling (Skolverket, 2013).

Skollagen (SFS 2010:800) slår fast att utbildningen i skolan även ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, vilket kan ses som ett led i en strategi från myndigheternas sida att försöka förena skolpraktik med forskning. Detta innebär att varje pedagog förväntas följa pedagogisk utveckling och forskning för att hålla sig orienterad inom sitt ämnesområde. I sin tur leder detta till att skolledare har ett ansvar för att personalen får möjlighet till kollegialt lärande, att utveckla sina kunskaper samt få stöd att tillgodogöra sig den senaste forskningen. Nödvändigt blir alltså att yrkesverksamma pedagoger utvecklas i samverkan inom kollegiet och kontinuerligt får möjlighet att tillsammans tillägna sig nya kunskaper och färdigheter. Samtidigt handlar det om att få syn på, dokumentera och reflektera över sina egna kunskaper och erfarenheter på ett systematiskt sätt. Detta förtydligas även i Lgr11, 2.8 under rubriken Rektorns ansvar:

att personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter och kontinuerligt ges möjligheter att dela med sig av sin kunskap och att lära av varandra för att utveckla utbildningen.

Hur lärares arbetstid används skapar förutsättningar för kvaliteten och likvärdigheten i skolan. Eftersom allt fler uppgifter utöver den traditionella undervisningen förväntas utföras av lärare idag, behövs en diskussion om hur skolan bättre kan ge lärare förutsättningar att utnyttja sin arbetstid som en resurs. Skolverket (2013) konstaterar vidare att de olika aktörerna på samtliga nivåer i systemet har ansvar för villkoren i läraryrket. Med det menas att staten bör beakta hur de krav som ställs via skollag och nationella styrdokument påverkar lärarnas förutsättningar att skapa kvalitet och likvärdighet i skolan. Även skolans huvudmän och rektorer har här en viktig funktion för att skapa dessa förutsättningar. Utifrån detta har lärarna ansvar att använda sin tid på ett sätt som leder till att eleverna uppnår de nationella målen och stimulerar deras vilja och lust att lära mer.

Trots denna tydlighet i styrdokumentet råder det alltså otydlighet kring fenomenet kollegialt lärande och dess betydelse för skolutveckling, vilket har gjort att detta är något jag anser vara relevant att undersöka.

1.2 Bakgrund

Den sammanfattande termen som kallas kollegialt lärande används för olika former av kompetensutveckling där kolleger lär av varandra genom strukturerat samarbete. Utmärkande för det kollegiala lärandet är att arbeta genomtänkt med ett strukturerat lärande. Signifikant är att arbeta fram lösningar, problemformulering samt kritisk granskning av både sitt eget och

varandras arbete. Genom detta arbetssätt tränar deltagarna på att systematiskt ge och ta emot återkoppling. Metoder som kan samlas under denna term kan till exempel vara; learning study, lesson study, auskultation med återkoppling samt kollegial handledning (Skolverket, 2018).

För att åstadkomma verksamhetsutveckling krävs det att pedagogerna bygger upp en gemensam kunskap där de är beroende av varandras kunnande och kompetens. I en lärprocess bearbetas erfarenheter genom reflektion eller genom praktiskt utövande av nya erfarenheter. Simon och Ruijters (2001) identifierar fyra typer av lärande för att illustrera de centrala skillnaderna.

Tabell 1. Fyra typer av lärande (skolverket.se).

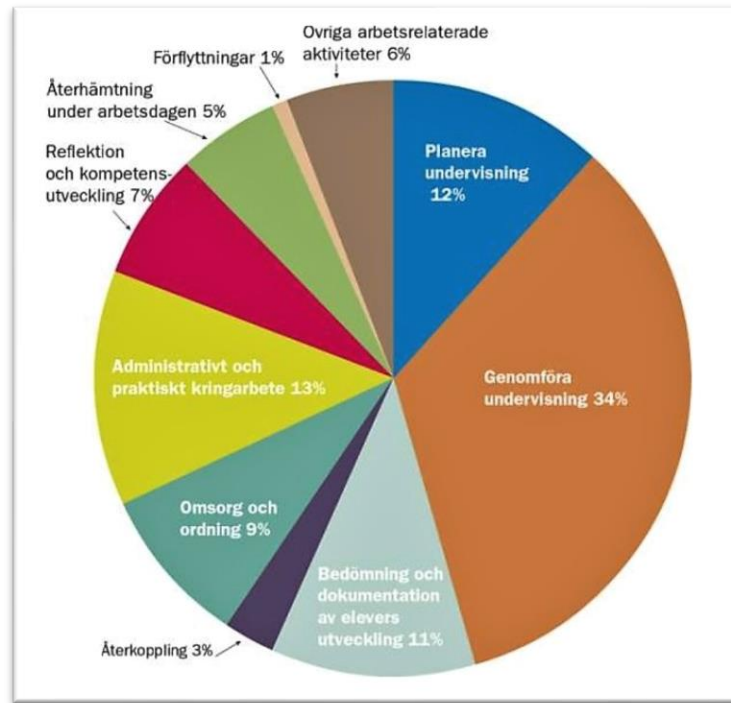
Lärprocess	Resultat	
	Individuellt	Gemensamt
Individuell	Typ 1 Individuellt lärande	Typ 2 Individuellt lärande
Gemensam	Typ 3 Kollegialt lärande	Typ 4 Kollektivt lärande

Typ 3 som står för det kollegiala lärandet vilket denna studie kommer att fokusera på, innebär att den enskilde läraren utvecklar sin kompetens genom att samarbeta och reflektera med kolleger. Utifrån detta kan frågan ställas om det lärande som sker mellan kolleger och som resulterar i individuell kunskap, även leder till gemensam kunskapsutveckling? Att inte det kollegiala lärandet tydligt syftar till att åstadkomma skolutveckling kan förklara varför reformer och satsningar har svårt att få genomslag i praktiken (Skolverket, 2018).

Hur vi ser på kompetensutveckling håller på att ändras i många länder och därmed även definitionen av kollegialt lärande. Det kan börja med en gemensam föreläsning, litteratur och observationer men det är först när vi delar med oss av erfarenheter och jämför upplevelser som förståelsen kan öka och kollegialt lärande uppstår (Åsén Nordström, 2017).

Skolverket (2018) har efter PISA-undersökningar lyft fram kollegialt lärande som en väg att utveckla skolan. Begrepp som ”lära och lära om” liksom ”kritisk granskning” lyfts fram som viktiga komponenter för att förbättra undervisningen i Skolverkets rapport om kollegialt lärande. Detta styrks även av Åsén Nordström (2017) som pekar på att det kollegiala lärandet idag betraktas som en av de viktigaste framgångsfaktorerna för skolutveckling. Förutsättningar

för att förbättra undervisning skapas genom möjlighet att reflektera och tillsammans kritiskt granska. En studie initierad av Skolverket (2013) visade dock att enbart 7% av lärarnas arbetstid gick till reflektion och kompetensutveckling och 3% till återkoppling.



Figur 1. Diagram som visar fördelning av lärares arbetstid (skolverket.se).

Grundskollärarna som deltog i studien ansåg att de lägger för lite tid till att planera och genomföra undervisning, samt till att reflektera kring sitt läraruppdrag. Samtidigt visade studien att lärare arbetar ensamma i centrala delar av sin yrkesutövning, vilket innebär både planering respektive genomförande av undervisning och även arbetet med att analysera och dokumentera. Eftersom läraryrket anses vara ett intellektuellt yrke som ska präglas av kritisk reflektion, påpekade forskningen att reflektionen kring undervisningen ständigt måste vara närvarande. Det betonades alltså i studien att genom att lärare tillsammans i kollegiet analyserar upplägg och genomförande av undervisning skapas det förutsättning för likvärdighet i skolsystemet.

2. Syfte, frågeställningar och begrepp

2.1 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka hur olika aktörer i en skolorganisation upplever fenomenet kollegialt lärande. Särskilt intresse läggs på det kollegiala lärandets betydelse för skolutveckling och att lyfta fram framgångsfaktorer som är betydelsefulla. Jag önskar även belysa aktörernas syn på sin egen och varandras roll för det kollegiala lärandet inom och mellan de olika nivåerna i skolverksamheten.

2.2 Preciserade frågeställningar

- Hur uppfattar de olika aktörerna fenomenet kollegialt lärande?
- Vad anser de olika aktörerna vara betydelsefullt för att kollegialt lärande ska leda till skolutveckling?
- Hur ser de olika aktörerna på sin egen respektive varandras roll i det kollegiala lärandet?

2.3 Definition av centrala begrepp

Aktör: Med aktör avser jag pedagog, lärare, förskollärare, fritidspedagog, specialpedagog, speciallärare, förstelärare samt skolledare såsom rektor och biträdande rektor.

Kollegialt lärande: Sammanfattande term för olika former av kompetensutveckling där det tillägnas kunskap genom strukturerat samarbete.

PLC, professional learning communities: Ett arbetssätt som främjar lärande mellan kolleger, oftast använt inom läraryrket, med syftet att höja verksamhetens kvalitet genom att utveckla pedagogernas kunskaper och undervisningsmetoder.

Skolutveckling: Insatser som ska bidra till att skapa förutsättningar för elevers utveckling och lärande.

3. Tidigare forskning

Skolans förändringsarbete är beroende av stöd från forskning, vetenskapliga belägg och beprövad erfarenhet, med vetskap om att det leder till en bättre skola. Vi behöver ta del av olika forskning men samtidigt bör de inte vara för motstridiga om det ska leda till en effektiv skolutveckling på alla nivåer. Kompetensutveckling genom kollegialt lärande som utförs systematiskt och över tid har funnit stöd inom forskningen (Skolverket, 2018).

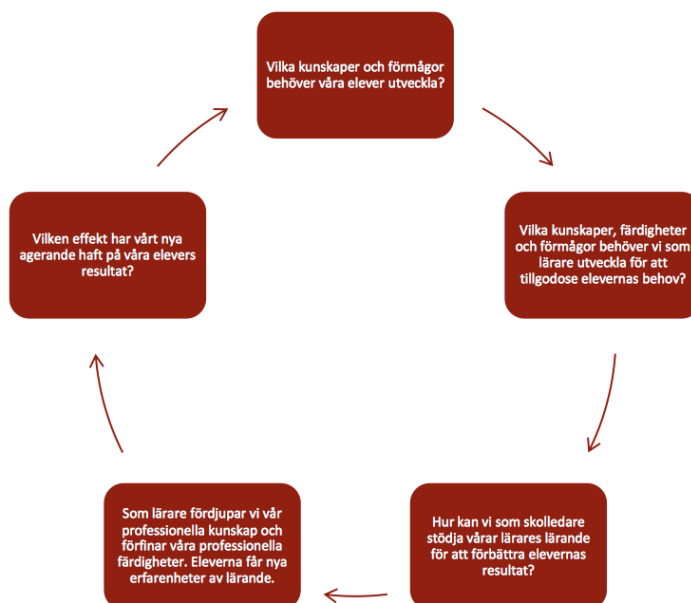
3.1 Definition av kollegialt lärande

Katz och Dack (2017) definierade lärande som en bestående förändring av kunskap eller beteende, där de betonade att definitionen bestående är avgörande. Enligt Hattie (2012) borde läraryrket kännetecknas av ett kontinuerligt och systematiskt lärande. Timperleys (2013) forskning byggde på att frigöra det professionella lärandets inneboende kraft samt redogjorde för hur skolledare kan främja lärares lärande på ett sätt som bäst gynnar eleverna. Weick (2001) utgick från metaforen om hur en kartritning går till för att visa hur viktig den meningsskapande processen är som språngbräda till handling. Han menade att beroende på var och hur karritaren tittar, vad som ska återges och vilka verktyg som funnits till förfogande avgör hur återgivandet blir. Det viktiga är även att vara medveten om att det inte finns någon ”bästa karta” utan många användbara kartor. Assarson (2007) menade att en sådan process visar att det finns många vägar att gå för att skapa en handlingsstruktur, men att med samarbete kan det skapas en gemensam karta att utgå från.

3.2 Varför det kollegiala lärandet behövs

Genom sina metastudier av lärares professionsutveckling visade Timperley (2013) att kolleger behöver varandra för att utvecklas i lärandeprocessen. Hattie (2012) framhöll samband mellan lärares kollegiala lärande och elevers möjlighet till kunskapsutveckling och måluppfyllelse och lyfte vidare att läraryrket bör kännetecknas av att lära av varandra genom kontinuerligt och systematiskt lärande. Att även använda tiden till att reflektera över vad som gjorts tidigare, hur det gick då samt om det är något som behöver justeras framhölls av Crehan (2018) som framgångsfaktorer hos de mest högpresterande skolsystemen som studerades. I de kompetensutvecklingspraktiker som Langelotz (2017) studerat där den pedagogiska processen

genereras med kollegialt lärande, verkade det även bidra till att de demokratiska processerna i lärarnas vardagspraktiker utvecklades. Oddones (2016) studie visade resultat på att det av de flesta lärarna uppfattades som en drivkraft för aktiv undervisning att delta i professionella utvecklingsinitiativ. Spridningen av nya pedagogiska samarbetsmetoder ledde även till högre självförmåga och nöjdhetsnivåer i arbetet. Lärarna i Rismark och Sölvbergs (2011) studie var övertygade om att de var kunniga i sin profession och att det kollegiala lärandet skulle medföra ny kunskap som skulle kunna användas för att utveckla pedagogiken. Lärarna uttryckte en övergripande positiv inställning till det kollegiala lärandet och de värderade möjligheterna att dela med sig av kunskap under hela projektperioden. Resultatet av studien bidrog till att nya insikter lyftes till en positiv utveckling av undervisningspraxis, både på individ- och gruppnivå och kan sålunda ses som ett steg mot att utveckla skolan till ett professionellt lärande kollektiv. Detta pekar på vikten av att hålla varandra uppdaterade om vad som händer i skolan samt att få möjlighet att ta del av varandras erfarenheter bidrar till en känsla av tillhörighet och till en samverkande skola. Timperley (2013) menade att all kompetensutveckling måste leda till ett ökat lärande för eleverna som kontinuerligt måste följas upp och om kompetensutbildningen inte leder till ökat lärande för eleverna ska den inte genomföras. Hela cykeln från val av kompetensutveckling till definition av framgångsrik utbildning ska därför utgå från elevernas behov.



Figur 2. Modell som Timperleys teori bygger på (ledalarande.wordpress.com).

3.3 Vad som kännetecknar en lärande kultur

En miljö på skolorna där lärarna kan prata om sin verksamhet, känna sig trygga att lära och lära om samt kunna vara öppna för att ge och ta emot tankar och synpunkter lyftes fram av Hattie (2012) som viktiga komponenter. Detta för att stimulera pedagogerna för att systematiskt vidareutveckla former för professionsutveckling baserad på forskning och beprövad erfarenhet, vilket Hattie (2012) menade är ett arbetssätt som måste in i skolorganisationen. Hur en verksamhet kan bli en "lärande organisation" lyftes även fram i Granberg och Ohlssons (2005) forskning. De menar att en faktor till att komma vidare i sin utveckling kan vara att just lyssna på det som inte hamnar inom ramarna samt att målen är tydligt förankrade i vardagspraktiken. Oddone (2016) pekade på faktorer som till exempel lärarnas yrkeskunskaper, deras medverkan i samspelet med kolleger och utbildningsmiljö samt deras inflytande i skolbeslut och i skolklimat som mycket avgörande till lärarnas självuppfattning om effekten. Även Rismark och Sölvbergs (2011) analys visade att dela med sig av kunskap var avgörande för utvecklingen av undervisningspraxis. Lärarna i studien strävade efter att uttrycka sina förståelser av grundläggande termer, till exempel: "Vad innebär det för dig?" och "Kan du utveckla vad du menar?" Slutligen lyfte Åsén Nordström (2017) att när det handlar om att skapa tid och förutsättningar för lärare att utveckla det kollegiala lärandet, så innehar rektorerna en nyckelroll. Det är därför viktigt att skolledare agerar som pedagogiska ledare för att det kollegiala lärandet ska kunna utvecklas.

3.4 Fallgropar

För att det ska bli möjligt att mäta måluppfyllelse påpekade Assarson (2015) att det krävs en dialog kring vad som blir viktigt att fokusera på. Detta lyfte även Langelotz (2017) som menade att om externa aktörer formulerar problemen och definierar mål och syfte, riskerar det kollegiala lärandet att enbart bli ytterligare en utbildningsinsats. Att därför som Assarson (2015) menade, se organisationen som föränderlig och anpasslig, att få möjlighet att delge varandra av sina erfarenheter samt ta till sig ny kunskap i både formella och informella situationer utifrån sin profession synliggörs det att skolorganisationen bygger på kollegialt lärande. Blossing (2010) lyfte i sin forskning att det dock krävs en medveten styrning mot att ta vara på lärares professionalitet och erfarenhet och att det inte räcker med att lärare får tid och organisatoriska möjligheter. Risken blir annars att satsningen på kollegialt lärande resulterar i att fastställa vissa normer för vad som anses vara god respektive dålig undervisning istället för en kollektiv process. När Rismark och Sölvberg (2011) gick djupare in i analysen visade det sig att

möjligheten till att dela med sig av kunskap inte alltid var strömlinjeformad, vilket innebar att kunskapen inte alltid förflyttades mellan lärarna i skolan. De aktiviteter som bestod av det kollegiala lärandet möjliggjorde exempelvis att kombinera de begrepp som ett lärarlag bildat med befintliga åsikter och synpunkter från skolsamhället på jakt efter mer konkreta och delbara lärandesätt, men när hela skolan samlades för att dela kunskap mellan lärarlag såg det ut att vara mycket mer utmanande än kunskapsdelning inom lärarlag. Även Assarson (2015) lyfte vikten av att dela med sig av erfarenheter kring utformning av skolans verksamhet för att kunna möta alla elevers olika behov. En svårighet som dock menades var kring att komma vidare från tänkandet kring görandet till själva förståelsen av handlingens grunder. Vikten av möjlighet till reflektion av det praktiska handlandet i relation till forskning lyftes vidare fram som avgörande faktor. Katz och Dack (2017) ställde frågan om det kollegiala lärandets effekter på sin spets genom att mena att fenomenet kollegialt lärande har haft betydligt snabbare spridning än själva forskningen kring det. De menade att trots att benämningen är kollegialt *lärande*, läggs tyngdpunkten oftast på själva aktiviteten istället för på själva lärandet och att därför måste det skiljas på fortbildning och professionellt lärande.

3.5 Specialpedagogiskt perspektiv

Att utveckla lärandemiljöer och vara en del i arbetet med likvärdighet för alla elever i skolan anses ingå i specialpedagogens uppdrag framgick i von Ahlefeld Nissers (2014) studie. I studien lyftes vikten av ett specialpedagogiskt mandat för att regelbundet leda samtal och poängterades att ledningen har ett ansvar för att organisera och planera dessa samtal. Dock gavs det i studien uttryck för olika föreställningar om definition av kvalificerade samtal och hur de ska genomföras. Åsén Nordström (2017) lyfte de så kallade lärande samtalen som ett förhållningssätt där det kan skapas goda förutsättningar för fördjupade gemensamma reflektioner och som i sin tur kan leda till ett långsiktigt kollegialt lärande. Att skapa dessa samtalsarenor på olika nivåer, såsom organisations-, grupp och individnivå lyftes fram som betydelsefullt för ett förebyggande specialpedagogiskt arbete (von Ahlefeld Nisser, 2014). Även Gjems (1997) lyfte handledning som ett av flera redskap vi kan använda oss av för att utveckla kompetens. Handledning kan ha tydliga fördelar jämfört med andra former av inläring när det framförallt handlar om kompetensutveckling utifrån de behov som pedagogerna själva definierar (Gjems, 1997). Utifrån sin avhandling sammanställde Åsén Nordström (2014) ett visst mönster beträffande samtalens roll och funktion;

1. Kunskapsskapande samtal – har funktionen att skapa och utveckla ny kunskap kring något inom verksamheten, vilken kan vara mer eller mindre dokumenterad och synliggjord.
2. Relationsskapande samtal – har funktionen att skapa och utveckla relationer.
3. Samtal som underlag för beslut – har funktionen att vara förberedande inför beslut eller komma fram till ett beslut.
4. Samtal som arena för makt och positionering – att samtalet kommer att handla om annat än det är ämnat för, det vill säga makt och positionering inom gruppen.
5. Samtal som ger flykt och avkoppling – att samtalet utvecklas till något annat än det är ämnat för, som ett skäl för att undvika känsliga frågor.

Åsén Nordström (2017) utvecklade vidare hur olika typer av samtal skiljer sig åt när det gäller samtalets syfte, hur samtalet leds samt deltagarnas sätt att agera, (se figur 3).



Figur 3. Samtalstrappa som bygger på Åsén Nordströms teorier (skolverket.se).

Enligt Åsén Nordström (2017) fördjupas samtalet för varje trappsteg i den bemärkelsen att det ställs högre krav på syftet med samtalet. Det så kallade *vardagspratet* byggs på samtal som uppstår i stunden mellan kolleger, som inte behöver förberedas eller ledas av någon, men ändå kan ses som väldigt viktiga samtal i en verksamhet. Ett samtal där ett antal personer framför sina åsikter och ställningstaganden i en viss fråga, kan definieras som en *diskussion*, och kan kräva samtalsledare för att tydliggöra och balansera olika åsikter samt få fram skillnader i synsätt. När en grupp människor kommer samman kring en fråga där syftet är att deltagarna ska få med sig fler tankar och mer kunskap om olika sätt att se på frågan, benämns det som *erfarenhetsbyte*. En samtalsledare ställer frågor så att jämförelser kan göras samt säkerställer att deltagarna lyssnar in varandra. Ytterligare ett steg i samtalstrappan är det *lärande samtalet* som har syftet att alla ska bidra till samtalet genom sina inlägg. Samtalet fördjupas genom att det bygger på utvecklat lyssnande samt på undersökande frågeställningar och förutsätter därmed en samtalsledare som kopplar samman teori och praktik.

4. Teoretisk förankring

I denna studie eftersträvar jag att undersöka hur de olika aktörerna upplever det kollegiala lärandet i samspel med varandra i olika konstellationer och avser därmed att ta avstamp i det sociokulturella perspektivet med extra fördjupning i Wengers teori. Vidare kommer jag även ta stöd av det systemteoretiska perspektivet för att undersöka hur de olika nivåerna inom skolorganisationen ser på varandras olika uppdrag för att det kollegiala lärandet ska leda till skolutveckling. Nilholm (2016) pekar på att det finns en del likheter mellan dessa båda teorier och menar att de båda lyfter fram betydelsen av sociala och kulturella faktorer när det kommer till utveckling och lärande. Skillnaden som Nilholm (2016) kan utröna mellan de olika perspektiven kan ses som att *skolan skapas* genom det sociokulturella perspektivet medan genom helhetsperspektivet i systemteorin *är* skolan ett system.

4.1 Sociokulturellt perspektiv

Samspelet mellan en grupp människor och individen är grundtanken i ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2000). En individ tillägnar sig kunskap och färdighet genom att kommunicera och interagera med andra. Detta sker växelvis mellan den biologiska nivån, vilket innebär att delta och samspela med omvärlden och den sociokulturella nivån, som menas med att inneha en kommunikativ och social förmåga. Vygotskij (1999) myntade begreppet ”den närmaste utvecklingszonen” för att förklara det område där lärande är möjligt. Genom detta begrepp betonas den potentiella förståelsen i motsats till den förvärvade kompetensen. Det är alltså inte den förvärvade kunskapen i sig utan hur den sätts in i en kontext och därefter använder sig av dessa nya artefakter som är avgörande i det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000). Säljö (2000) använder sig vidare av begreppet ”appropriering” för att beskriva hur en individ har möjlighet att tillägna sig kunskap genom att samspela med andra. Högre former av lärande som problemlösning och att ta till sig nya färdigheter möjliggörs genom språket. Det utvecklas genom att ”vi formas som sociokulturella varelser och det är genom samtal i situerade sociala praktiker vi lär oss” (Säljö, 2000 s. 233).

4.1.1 Wengers teori

Utifrån det sociokulturella perspektivet har Wenger (1998) utvecklat sin teori där utgångspunkten när det kommer till lärande blir hur individen interagerar med sin omgivning. Som deltagare i en social värld ingår varje individ i olika grupper som samlas kring gemensamma praktiker i både formella och informella situationer. När anställda organiserar sina arbetsliv tillsammans med sina kolleger är ett exempel på en sådan praktikgemenskap. Genom att kollegerna tillsammans utformar sitt arbetssätt inom ramen för den ordande gemenskapens uppdrag utvecklar de även bilden av sig själva i sin yrkesroll genom vilken de kan uppfylla sina åtaganden. Dessa olika praktikgemenskaper kan innefatta olika individer vid olika tillfällen och på olika nivåer i en organisation och kan dessutom vara omedvetna för gruppmedlemmarna. Det centrala i denna teori menar Wenger (1998) handlar om tillhörighet och aktivt deltagande i en social gemenskap. Wengers modell visar fyra delar som samvarierar och som är centrala för lärandet.



Figur 4. Lärprocessens olika delar utifrån Wengers teori (diva-portal.org).

En närmare förklaring av delarna i modellen och hur de bidrar till lärande följer nedan:

Mening – Lärande som erfarenhet: Att vara meningsskapande i sociala sammanhang är en drivkraft hos människan och mening i olika handlingar och situationer upptäcks genom erfarenheter.

Praktik – Lärande som görande: Lärandet är knutet till praktiska uppgifter och situationer, här och nu, i det vardagliga.

Gemenskap – Lärande som tillhörighet: Kunskap är något som kan kännas igen av andra i form av kompetens och blir därigenom betydelsefull i gemenskapen och interaktionen med andra.

Identitet – Lärande som blivande: Genom lärprocessen skapas din identitet i situationen du befinner dig i och i samspel med den sociala kontexten.

Alla dessa faktorer utgör delar av lärandet och Wenger (1998) öppnar därmed upp för möjlighet att undersöka den sociala påverkan det kan ha att lära sig något i ett visst sammanhang och vidare vilken betydelse det kan ha för både den enskilda individens som gruppens lärprocess.

4.2 Systemteoretiskt perspektiv

Systemteorin är en tvärvetenskaplig teori som riktar uppmärksamheten mot relationer mellan en grupp individer som samverkar under en längre tid i så kallade sociala system. Inom dessa sociala system hänger företeelser samman och påverkar varandra ömsesidigt och måste därför ses i relation till varandra, där beteenden och handlingar förstås utifrån de förhållanden och sammanhang de ingår i (Gjems, 1997). En av systemteorins viktiga företrädare är Bateson (1979) som menar att nya utgångspunkter för individers relationer skapas genom att ändra perspektivet från individ till sammanhang. Enligt Bateson (1979) innebär att utveckla kvaliteten i en verksamhet, att tillföra verksamheten något nytt genom att förändra sitt handlande. För att skapa balans mellan förändring och stabilitet, rekommenderar Bateson (1979) att de olika sociala systemen möts för att tydliggöra relationerna inom systemet samt synliggöra möjliga samarbetsmönster.

Det systemteoretiska perspektivet innebär att se på sin omgivning i form av en helhet. Enligt Senge (2006) behövs det en ram för att se samband samt att se mönster av förändring för att skapa en lärande organisation. Nivåer är ett grundläggande begrepp inom systemteorin och att tänka kring dessa är viktigt för att skapa sig förståelse om hur organisationer är uppbyggda, hur kommunikationen mellan människor fungerar samt om hur inlärningsprocesser går till. Det måste därmed finnas kopplingar mellan dessa olika nivåer för att ett system ska kunna arbeta mot ett mål och innebär vidare ha stor betydelse för kunskaps- och kompetensuppbyggnad. Andra grundbegrepp inom systemteorin är konstanter och variation, där konstanterna står för det säkra och förutsägbara och anses vara lika viktigt som variationer som kan bryta ordningen och därmed bidra med ny information och nya mönster. (Öquist, 2008).

4.3 Sammanfattning teoretisk förankring

Eftersom syftet med denna studie är att belysa hur de olika aktörerna uppfattar fenomenet kollegialt lärande och hur de ser på sin egen respektive varandras roller i det kollegiala lärandet, tas det stöd av det sociokulturella perspektivet. Det systemteoretiska perspektivet lyfter vidare hur de olika sociala systemen inom skolorganisationen påverkar varandra för att bilda en helhet,

för att kunna besvara frågeställningen som gäller vad de olika aktörerna anser vara betydelsefullt för att det kollegiala lärandet ska leda till skolutveckling. Som Nilholm (2016) pekar på så finns det både likheter och skillnader mellan dessa olika perspektiv, vilket gör att jag anser att de kompletterar varandra väl för att belysa studiens frågeställningar.

5. Metod

Syftet med denna studie är att undersöka hur olika aktörer upplever fenomenet kollegialt lärande, vad de anser vara betydelsefullt för att kollegialt lärande ska leda till skolutveckling samt hur de olika aktörerna ser på sin egen respektive varandras roller i det kollegiala lärandet. Utifrån detta syfte inriktas den ontologiska utgångspunkten på den upplevda verkligheten (Fejes & Thornberg, 2015). Det kvalitativa synsättet har vuxit fram ur hermeneutiken och står för tolkning och förståelse. Det innebär att jag inte söker efter sanningar utan mer efter förståelse för erfarenheter och fenomen (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017) I detta kapitel beskrivs och förklaras hur jag gick tillväga i insamlingen av mitt undersökningsmaterial. Metodvalet utgick från studiens syfte och problemformulering samt teorier och begrepp som valdes.

5.1 Metodval

Eftersom syftet med denna studie var att skaffa mig en helhetsförståelse kring ett enskilt fenomen valde jag att tillämpa en kvalitativ forskningsmetod bestående av intervjuer, både i form av fokusgruppsintervju och individuell intervju. Genom den kvalitativa forskningen hade jag möjlighet att nå insikt om fenomen som rör personer och situationer i informanternas vardagliga situationer (Dalen, 2015).

5.1.1 Fokusgruppmetod

Fokusgruppmetod som undersökningsmetod innebar att en viss frågeställning avhandlades av en grupp aktörer. Frågorna ställdes samtidigt till hela gruppen av mig som samtalsledare, därigenom uppmuntrades till diskussion kring olika upplevelser av fenomenet (Bryman, 2018). Metoden möjliggjorde utveckling av ny kunskap och en fördjupad förståelse genom att gruppdeltagarna interagerade med varandra och fördjupade infallsvinklarna. Deltagarna drev forskningsfrågorna vidare och blev medaktörer eftersom de delade med sig av sina egna gedigna kunskaper och erfarenheter och fungerade på så vis som motorer i diskussionerna.

Detta interaktiva tillvägagångssätt och fokus på kontexten ledde i bästa fall till att ny och värdefull kunskap skapades. Vidare skiljde sig fokusgruppsmetoden från andra kvalitativa metoder genom att jag här lyfte den kollektiva förståelsen och perspektivet framför det individuella. I interaktionen tydliggjordes och fördjupades deltagarnas olika perspektiv eftersom de med hjälp av sina expertkunskaper bidrog till att fördjupa diskussionerna genom att ställa frågor, lyfta upp nya perspektiv samt ifrågasätta varandra (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017).

5.1.2 Individuell intervju

Syftet med en intervju var att få fram träffande och beskrivande information kring människors upplevelser och kunde därför användas som metod för att samla in kunskap (Dalen, 2015). Informantens utsagor utgjorde det material som ska tolkas och förstås i en intervjuforskning. Intervju som metod kunde ge mig som forskare en möjlighet att komma åt fenomenets essens genom att det skapade mig en förståelse av informanternas upplevelser (Fejes & Thornberg, 2015). En fördel med intervjuer var att det då är lättare att gå på djupet genom att jag hade möjlighet att ställa följdfrågor samt reda ut eventuella missförstånd (Larsen, 2009).

5.2 Urvalsgrupp

Målet med denna undersökning var att uppnå mesta möjliga kunskap gällande ett visst fenomen utifrån de uppfattningar som rådde hos de deltagande aktörerna. Eftersom jag ville inrikta min studie på aktörer med olika yrkesroller som samarbetade tillsammans, såsom grundskollärare, förskollärare och fritidspedagoger, valde jag ut 10 olika F-3 skolor i en mellanstor kommun belägen i södra Sverige. Jag kontaktade samtliga rektorer och biträdande rektorer via mejl, där jag presenterade mig och min studie tillsammans med mitt missivbrev gällande den tänkta undersökningens upplägg och omfattning. Relativt snabbt fick jag svar från två av skolorna med besked om att de prioriterade bort allt som inte var direkt ålagt de att ta sig an och förklarade det med brist på både tid och resurser. Av två andra fick jag svar att de skulle återkomma när de hört sig för med sina medarbetare, varav den ena skolan återkom med ett positivt besked. Efter dialog med biträdande rektor valdes de olika fokusgrupperna ut och fokusgruppintervjuer genomfördes. Efteråt följdes individuella intervjuer med fritidspedagog och biträdande rektor. Presentation av de olika urvalsgrupperna sammanställs nedan:

Tabell 2.

Fokusgrupp 1

Datum: 181203 Tid: 50 min 15 sek

Namn	Yrkestitel	Antal år i yrket
Camilla	Lågstadie lärare	30
Adriana	Lärare i förskoleklass	10
Karla	Förskollärare/förstelärare	38
Sara	Lärare	4
Mona	Förskollärare	21
Emelie	Förskollärare	11
Denise	Grundskollärare/förskollärare	13

Tabell 3.

Fokusgrupp 2

Datum: 181205 Tid: 37 min 32 sek

Namn	Yrkesroll	Antal år i yrket
Katja	Lärare	8
Jenny	Lärare	11
Thea	Lärare	28

Tabell 4.

Biträdande rektor

Datum: 181205 Tid: 28 min 58 sek

Namn	Yrkesroll	Antal år i yrket
Maja	Biträdande rektor	2
	Tidigare lärare	15

Tabell 5.

Fritidspedagog

Datum: 181207 Tid: 27 min 02 sek

Namn	Yrkesroll	Antal år i yrket
Bianca	Fritidspedagog	3

5.3 Genomförande

Fokusgruppsintervjuer med två arbetslag genomfördes. Gruppernas sammansättning är avgörande för att få en bred representation av målgruppen och samtidigt skapa ett tillåtande samtalsklimat. Vidare ska fokusgruppsdeltagarna ha kunskaper, erfarenheter och åsikter som är av intresse, men förhoppningsvis också ha olika perspektiv på det (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017). Utöver fokusgruppsintervjuerna intervjuades den biträdande rektorn som för

tillfället även hade funktionen som specialpedagog och en fritidspedagog som på grund av tidsbrist gällande mindre planeringstid även den fick genomföras individuellt. Genom att använda mig av kvalitativa intervjuer lät jag informanterna styra ordningsföljden samtalen och val av delasppekter, vilket innebar att jag enbart skrev de tänkta inriktningarna i min intervjuguide (Trost, 2005).

5.4 Analys och bearbetning

Samtliga bandinspelade intervjuer transkriberades av författaren till denna studie. Då syftet med studien var att undersöka olika aktörers uppfattning om fenomenet kollegialt lärande, vilken betydelse det kollegiala lärandet kan ha för skolutveckling samt hur de olika aktörerna ser på sin egen respektive varandras roll för att det ska bli ett kollegialt lärande användes en kvalitativ metod. Hällgren Graneheim och Lundmans (2008) innehållsanalys användes som stöd för att identifiera skillnader och likheter. Enligt denna analys bröts det transkriberade materialet ned i meningsbärande enheter. Dessa meningsenheter koncentrerades till kortare meningar och en tolkning av underliggande mening gjordes. I denna studie bildades två huvudkategorier, ”lärande” och ”skolutveckling” av det koncentrerade innehållet.

(Exempel på utförd innehållsanalys bifogas i bilaga 4).

5.5 Etiska överväganden

Dalen (2015) menar att det är viktigt att redan för början påpeka etiska dilemman som man kan ställas inför vid en kvalitativ forskningsstudie. Det kan innebära hur urvalet av informanter gjordes, intervjusituationerna samt förmedling av forskningsresultat. Genom hela forskningsprocessen har forskaren även ett övergripande ansvar för att skydda informanten. I missivbrevet som skickades ut till informanterna förtydligades det att det genomgående i studien utgick från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (VR, 2017). Detta innebar bland annat att informanterna stöddes i att deras medverkan var frivillig och att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. Dalen (2015) menar att det frivilliga samtycket innebär att det lämnats utan yttre påtryckningar och att informanten på förhand ska ha informerats om allt som rör hans eller hennes deltagande i forskningsprojektet. Att kravet på konfidentialitet är speciellt viktigt vid kvalitativa intervjuundersökningar då forskare och informant möts personligen är också något som Dalen (2015) pekar på. Det är viktigt att informanten känner sig säker på att

alla uppgifter som lämnas blir sekretessbehandlade och att jag som forskare bemödar mig om informanternas anonymitet vid förmedling och presentation av resultat.

5.6 Tillförlitlighet och giltighet

Undersökningen genomfördes vid fyra intervjutillfällen med olika aktörer verksamma inom samma skolorganisation. Detta för att kunna skapa en bild av hur de olika aktörerna samverkar och påverkar varandra beroende på yrkesroll och uppdrag. Vid intervjuerna utgick jag från samma intervjuguide med enbart variation efter aktörernas olika uppdrag. Genom att samma intervjuguide använts vid samtliga intervjutillfällen kan undersökningen upprepas och därmed öka studiens giltighet. Att det går att upprepa studien och få samma svar är något som Stukát (2011) menar är viktigt för att öka tillförlitligheten i studien. Att jag använt mig av olika följdfrågor anpassat efter de olika förutsättningarna i samtalskonstruktion, menar Kvale och Brinkmann (2014) är en bra metod för att skapa ett flyt i samtalet. Samtidigt kan detta enligt författarna i sin tur ha bidragit till att följdfrågorna påverkats i olika riktningar, vilket därmed leder till att undersökningen inte kan upprepas till fullo. Detta kan till viss del påverkat resultatet, men eftersom jag haft fokus på studiens syfte och frågeställningar genom hela arbetet förstärks studiens giltighet och tillförlitlighet (Kvale & Brinkmann, 2014).

Inspelningsbara verktyg som diktafon och telefon användes för ljudupptagning vid intervjuerna. Detta underlättade under bearbetningen av allt material, då jag kunde stanna, backa och upprepa lyssnandet av vad informanterna förmedlade. Vid transkriberingen användes samma metod då allt som informanterna sagt skrevs ner för att inte missa något. Vid analysen av materialet kategoriserades det som informanterna förmedlat under olika teman. Vid presentation av resultatet använde jag mig av citat från informanterna, vilket enligt Kvale och Brinkmann (2014) ökar studiens tillförlitlighet och giltighet, eftersom det inte blir några omskrivningar och därmed minskar risken för feltolkningar. I och med att de intervjuade hade möjlighet att uttrycka sig fritt och jag som intervjuade kunde be om att svaren utvecklades ytterligare, säkerställdes tillförlitligheten (Larsen, 2009).

6. Resultat

I denna del redovisas resultaten från fokusgruppintervjuerna och de individuella intervjuerna. Studiens resultat presenteras i löpande text varvat med citat från informanterna utifrån de två teman; *lärande* och *skolutveckling*, som utkristalliserats genom utförd innehållsanalys av transkriberade intervjuer. En delanalys redovisas efter respektive huvudtema.

6.1 Lärande

Här presenteras resultaten under huvudtemat lärande utifrån de fyra olika intervjuerna.

6.1.1 Fokusgrupp 1

De sju pedagogerna som deltog i fokusgrupp 1 arbetade som ett arbetslag fördelade på tre förskoleklasser. Deras yrkestitlar varierade mellan förskollärare och grundskollärare, varav en av förskollärarna även var förstelärare i matematik. Även deras arbetslivserfarenhet bestående av antal år i yrket varierade mellan 4–38 år. När jag lyfte fenomenet kollegialt lärande började de omgående reflektera kring att det handlar om att lära sig något tillsammans och med hjälp av varandra:

Emelie: Att man lär sig av varandra och man hjälps åt att tänka kring problem som uppstår och försöka hitta vägarna fram eller förbi. Alla behöver inte sitta och uppfinna hjulet själv.

Mona utvecklade det vidare och menade att delge sig av erfarenheter till varandra leder till ett lärande, vilket gjorde att Emelie tog upp tråden igen:

Jag tänker vidare att det är att jag lär mig någonting av er eller att vi lär oss något tillsammans utifrån något som någon tar upp. Att man börjar tänka kring det. För det kan ju vara att jag tar upp någonting och så säger du (pekar på Mona) något och då börjar jag tänka på det på något annat sätt, och då börjar du (pekar på Denise) tänka på det på något annat sätt och då säger du att du tänker såhär. Att det liksom...det blir en process som sätts igång.

Karla inflikade att det beror mycket på vilket arbetslag man arbetar i om det ska bli ett lärande klimat och berättade att hon arbetat med om kolleger som inte delat med sig och uttryckt sig som att ingen ska komma och ändra saker som alltid gjorts på ett visst sätt. Hon poängterade då att de just nu har ett väldigt givande arbetslag. Mona instämde och delade med sig av sina tidigare erfarenheter:

Och jag har jobbat i det arbetslaget där man inte varit mottaglig att ta emot; ”hon tror att hon kan och vet allt”. Det blir också ett bekymmer. Men det finns inte hos oss, det är väldigt skönt!

När jag bad de utveckla vad det är som gör samarbetet de har nu så givande, så menade de att det är just öppenheten, hjälpsamheten och att alla är med på det. Sara som suttit tyst och lyssnat in det de andra sagt, lyfte att det är viktigt att känna trygghet i gruppen:

Jag tänker att klimatet måste vara bra, annars hade jag liksom inte vågat fråga. För om man är rädd för att få en kommentar, kan det kännas bättre att vara tyst.

Camilla instämde och menade att här är det ingen som vill vara bättre än någon annan, utan här hjälps alla åt. Hon fortsatte med att jämföra med hur det var när hon började arbeta som lärare i slutet av 80-talet:

Jag minns hur stressigt det var de första åren man började jobba, man var ju själv. Det var faktiskt rätt ensamt i klassrummet, så det har ändå skett mycket i positiv utveckling.

De fortsatte diskutera detta med att känna att man ingår i ett större sammanhang, där alla elever är allas elever och att om man har funderingar så kan man lyfta det med varandra och alla vet vad man pratar om. Att det är i den vardagliga praktiken som all utveckling sker eller som Denise uttryckte det:

När vi har släppt klassen på dagen och kommer in i arbetsrummet och diskuterar vad som har hänt och problem man har ställts inför och så. Alltså det är det viktigaste av allt. Det är inte det här vad man lärt sig på högskolan, utan det är i vardagen.

Mona som var en av pedagogerna med lite längre arbetslivserfarenhet höll med:

Det är en viktig grej, för några år sedan var jag så insnöad på vad man hade med sig i bagaget från utbildningen. Men det är just i det här vardagliga, som du säger, att ja vi är bra på olika saker runtom och det finns någon som kan hjälpa en. Och att ta tillvara på den möjligheten.

6.1.2 Fokusgrupp 2

Även i fokusgrupp 2 som bestod av tre lärare som var verksamma i årskurs 1 började reflekterandet kring det kollegiala lärandet att handla just om själva lärandet:

Jenny: Lära av varandra. Att inte alla ska behöva dra det tunga lasset, utan man kan dela upp det. Hjälp när man stöter på problem, och att man kan lyfta det och hjälpas åt och få stöd.

Katja instämde med det som Jenny sagt och menade på att detta arbetssätt har hjälpt henne mycket som relativt ny i yrket och sade:

Att man får hjälp som till exempel ”så här skulle jag nog gjort”, ”prova det” och så där.

Thea menade att detta samarbete sker hela tiden genom diskussioner och att ingen av dem arbetar själv utöver undervisningstiden i klassrummet och fortsatte berätta om hur det var när hon började arbeta som lärare 1990. Hon berättade att all planering då sköttes enskilt av respektive lärare vilket ledde till att det aldrig fanns någon att prata med eftersom alla åkt hem eller stängt in sig i sitt klassrum. Hon uppgav att det blev en stor omställning för många lärare när det ”nya” kom, men att hon själv upplevde det som positivt:

Man behöver stöd oavsett om man jobbat i 2 år eller 28 år. Det är många gånger som det är tufft och det blir lättare när man fått det ur sig och benat upp det. När man är själv i en klass kan det bli väldigt personligt, men när man börjar diskutera blir det ett arbete.

Katja: Sedan upplever jag också att om vi har pratat om en speciell incident eller så, så har jag lite lagt det och då tänker jag inte lika mycket på det när jag kommer hem.

Thea: Varje gång vi träffas så har vi ju något som vi måste dela med oss, ibland är det bara information och ibland så behöver vi hjälp och stöd. Sedan utvecklas det därifrån.

De fortsatte sitt resonemang om att samarbetet på skolan är bra och vad det har för betydelse.

Thea: Det kan leda till en mer hållbar situation för lärarna, vilket kanske i sin tur leder till att lärare stannar kvar. För det blir ju tuffare och tuffare grupper vi får och det ställs högre och högre krav från alla håll.

Dock lyftes det tankar kring att samarbetet med fritids kunde varit bättre:

Jenny: Vi har ingen gemensam planeringstid, vilket gör det svårt att samarbeta.

Katja: Nu träffar vi bara fritidspedagogerna när vi lämnar över elever, och då finns det ju ingen tid att prata.

Trots detta upplevde de att skolledningen arbetar för att de ska samarbeta och att det ska kännas som att alla delar ansvaret för den gemensamma skolan.

Thea: De förväntar sig att vi jobbar ihop. Jag upplever sedan flera år att skolledningen jobbar hårt för det. De förväntar sig även att vi först diskuterar och lyfter saker inom arbetslaget innan vi lyfter något vidare till skolledningen. Många gånger hittar vi faktiskt bra lösningar även om vi ibland vill ha de förankrade.

6.1.3 Individuell intervju fritidspedagog

När fritidspedagogen Bianca reflekterade över fenomenet kollegialt lärande menade hon att det flyter på genom att alla arbetar tillsammans och utvecklade det med:

Jag tycker om att prata väldigt mycket med alla mina kolleger, att få höra deras synpunkter, åsikter och idéer.

Hon menade vidare att det strukturerade samarbetet för fritidspedagogerna mest är centrerat till lov, studiedagar och liknande, i den mån de har möjlighet att delta. Samtidigt är det mycket som kan ske spontant.

Det kan bli att man träffas ute i korridoren och ”oj, nämen nu var det så här vi gjorde, hur gjorde ni och varför gjorde ni så?”

Det som enligt henne kan hindra det är att inte alla är lika öppna och inte vill dela med sig.

Jag tänker så att om min kollega inte har samma syn som jag, så tycker jag att det är viktigt att vi båda två sätter oss ner och diskuterar kring det. Samtidigt om jag gör något fel vill jag gärna att mina kolleger berättar det för mig, och då förutsätter jag att jag kan göra det tillbaka. Än så länge har det gått bra (skrattar).

Bianca menade vidare att skolledningen förväntar sig att de ska kunna diskutera med varandra, och att man tillsammans i arbetslagen ska komma på lösningar och se möjligheter. Hon som är en av två arbetsledare för fritidspedagogerna, får ibland uppdrag av skolledningen om det finns samarbetssvårigheter i arbetslaget:

Då försöker vi diskutera med de och försöka få de att komma på lösningar istället för konflikter. Oftast går det bra, men ibland handlar det om att man är insnöad i det man håller på med och då är det svårt att komma ur det. Vilket sätt man pratar till sina kolleger har också betydelse.

Bianca uttryck att det blivit bättre och hon tror att det kommit in en ny anda i skolan på grund av att nya pedagoger med ny energi har tillkommit under de senaste åren och avslutade med:

Jag hoppas att man fortsätter med gemenskapen och samverkan och diskussionerna med varandra. Att man verkligen visar att man bryr sig, att man verkligen vill göra det man gör.

6.1.4 Individuell intervju biträdande rektor

Den biträdande rektorn Maja lyfte begrepp som utveckling och framgång när hon reflekterar över fenomenet kollegialt lärande och poängterar att det är viktigt och nödvändigt och något som prioriteras inom skolverksamheten mer idag. Hon menade vidare:

Jag tror att det beror på att forskningen har lyft det som en framgångsfaktor att arbeta mer kollegialt, både när det gäller likvärdighet och utveckling, att man kommer framåt.

Hon menade vidare att hon är fullt medveten om att förutsättningarna ser olika ut för de olika yrkesgrupperna som ska samverka och att de arbetar med det kollegiala på olika sätt.

Det blir lite mer naturligt för lärarna att arbeta med kollegialt lärande utifrån undervisningssituationerna. Medan på fritids arbetar man utifrån lite annorlunda frågeställningar och det har inte kommit igång lika mycket där än.

Maja fortsatte med att det även organisationsmässigt ser olika ut för de olika yrkesgrupperna vad det gäller planeringstid och dylikt. Möjlighet till samarbete mellan de olika arbetslagen är därmed mestadels hänvisad till gemensamma studiedagar. Dock förtydligade hon att hennes uppdrag är jätte viktigt för att skapa dessa förutsättningar:

Mitt uppdrag är jätte viktigt för att skapa förutsättningar och tydlighet kring vart vi ska och mål, att skapa struktur kring det och leda det i rätt riktning. Just tydlighet tycker jag är det viktigaste. Så det jobbar vi hårt för och har kommit en bit på vägen, men kommer fortsätta för att göra allt mycket tydligare.

Hon fortsatte med hur hon ser på pedagogernas samverkan:

Vad jag hör så tycker även personalen att det är givande och att de tycker det är jätteroligt att diskutera utveckling och det som sker i klassrummen. De diskuterar resultat, elever och hur vi kommer vidare. Det är även ett krav från oss att innan man tar kontakt med elevhälsa så ska man diskutera det i sitt arbetslag. Man ska kunna bolla allt med sina närmsta kolleger. Ibland får vi stötta, men till största del så funkar det jättebra

6.2 Delanalys

Vid de båda fokusgruppintervjuerna reflekterar pedagogerna att inom begreppet lärande handlar det om att lära sig något och att utvecklas, antingen individuellt eller som grupp. Simon och Ruijters (2001) illustrerar i sin tabell att det gemensamma lärandet som resulterar till individuellt lärande kan benämnas kollegialt lärande, medan den gemensamma lärprocess som även resulterar gemensamt lärande kan benämnas kollektivt lärande. Uppfattningen är att för att det ska bli ett lärande handlar det om att lära sig något tillsammans genom att diskutera, reflektera, dela med sig av erfarenheter och samarbeta. Denna syn på att en grupp tar till sig ny kunskap genom att samspela med varandra finner stöd i det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000). Författaren lyfter även att det är hur den nya kunskapen används som är avgörande.

För att skapa ett lärande klimat, lyfter informanterna att det krävs öppenhet, hjälpsamhet och att alla ”är med på tåget”. Ett tryggt lärande klimat påtalas också som en viktig faktor till att våga ställa frågor, reflektera öppet kring funderingar och som i sin tur kan leda till vidare utveckling. Vygotskij (1999) benämner detta område som ”den närmaste utvecklingszonen”. Detta öppna klimat där det delges varandra kring det som händer i den vardagliga praktiken, visar även i studien leda till en känsla av att tillsammans är en del av ett större sammanhang. Framförallt lärare kan då uppleva att de inte är ensamma i sitt yrke längre, vilket kommer fram i studien, ofta varit fallet tidigare. Oddones (2016) forskning pekar även den på att lärare som samverkar och känner sig delaktiga, stärker sin självuppfattning. Studier visar dock att lärare i stor utsträckning planerar, genomför undervisning, analyserar och dokumenterar enskilt (Skolverket, 2018). Informanterna uppger att det kollegiala lärandet har bidragit till att lärare känner att de arbetar mot samma mål med stöd av varandra. Detta kontinuerliga samarbete har även bidragit till att lärare tenderar att lämna tankarna bakom sig kring vad som hänt under skoldagen, i större utsträckning än tidigare. Bateson (1979) menar att genom att ändra perspektivet från individ till sammanhang, skapas balans mellan förändring och stabilitet och möjliga samarbetsmönster synliggörs. Att som Weick (2001) genom metaforen att vi alla är delaktiga som kartritare och kan dela med oss av olika perspektiv, kan bidra till att vidga våra vyer och därmed öppna upp verksamheten.

Lärarna resonerar om att det ställs väldigt höga krav från alla håll, att det blivit hårt klimat i skolan överlag och att ett bra samarbete och lärandeklimat där lärare stöttar varandra då kan leda till att fler lärare stannar kvar i skolans värld. Pedagogerna lyfter dock faktorer som samarbetssvårigheter, att inte vilja dela med sig av kunskap och att prestige kan göra att man inte är öppen för att ta till sig ny kunskap från sina kolleger. För att skapa sig en förståelse kring hur individers möjlighet till integration påverkar lärprocessen kan Wengers (1998) modell lyftas, som förtydligar lärprocessens olika delar. Genom att använda sig av den modellen kan det undersökas vilken betydelse den sociala påverkan kan innebära för lärprocessen. Det påtalas att samarbetet överlag fungerar väldigt bra på skolan, men att det på grund av rådande organisatoriska förutsättningar, finns svårigheter att skapa ett bra samarbete mellan den ordinarie skolverksamheten och fritidsverksamheten. Langelotz (2017) lyfte i sin forskning att det kollegiala lärandet bidragit till att de demokratiska processerna i lärarnas vardagspraktik utvecklats.

Alla pedagogerna menar att skolledningen tydligt signalerar att de ser att pedagogerna samverkar inom olika former utifrån behov och förutsättningar. Detta är något som skolledningen själv också ser att de är tydliga med i sitt uppdrag, men att detta arbete kan

förbättras ännu mer. För att skapa denna lärande organisation som eftersträvas behövs det enligt Senge (2006) en ram för att se samband och mönster av förändring. Dessutom behövs det kopplingar mellan de olika nivåerna i skolorganisationen för att arbeta mot ett gemensamt mål.

Den specialpedagogiska kompetensen kan i sitt uppdrag bidra genom att främja, förebygga och stödja på de olika nivåerna inom skolorganisationen som utgår från allas rätt och möjlighet att ingå i en gemenskap där alla kan känna full delaktighet (Skolverket, 2018). Genom att handleda och stötta upp i det kollegiala lärandet kan specialpedagogen ha en betydande roll genom hela processen av det kollegiala lärandet. Informanternas uppfattning om lärande innebär att de tillsammans ska reflektera och dela med sig av erfarenheter och där kan specialpedagogen ha en roll som samtalsledare genom att skapa en struktur för denna gemensamma utveckling. Det lärande klimatet med öppenhet, trygghet och hjälpsamhet påtalas genomgående av informanterna och även där kan den specialpedagogiska kompetensen bidra genom att verka för att alla kommer till tals i diskussioner och framför allt skapa ett klimat som gör att våga ifrågasätta och lyfta funderingar, vilket Vygotskij (1999) benämner som utvecklingszon. Ett stort problem idag är lärarbrist och att behålla den kompetens som behövs för att möta de utmaningar som existerar inom skolväsendet. Att som specialpedagog kunna verka för att utforma en skolkultur som kan leda till att fler lärare vill stanna i yrket är också en viktig roll. Dock lyfter pedagogerna svårigheter som kan uppstå, såsom samarbetssvårigheter och att prestige kan stå i vägen för att både dela med sig och ta till sig av varandras erfarenheter. Även här kan den specialpedagogiska funktionen bidra genom att verka som handledare och strukturera upp verksamheten. Specialpedagogen kan alltså utforma den ram för att se samband och mönster av förändring, vilket Senge (2006) anser behövs för att skapa en lärande organisation.

6.3 Skolutveckling

Här redovisas resultatdelen under huvudtemat skolutveckling utifrån de fyra intervjuerna.

6.3.1 Fokusgrupp 1

När pedagogerna avhandlat att det kollegiala lärandet först och främst innebär att de tillsammans ska tillskansa sig ny kunskap kommer de in på vad det ska leda till och vilka förutsättningar som finns för att det ska leda till skolutveckling. Ganska snabbt kom de in på

att det tre år tidigare genomförts en omorganisation på skolan som påverkat deras sätt att samverka kollegialt:

Adriana: Nu jobbar vi alla i ett arbetslag - förskoleklassen, innan var vi ju i arbetslag F-3. Här kan man delge varandra och vi arbetar med samma sak.

Karla höll inte riktigt med Adriana och menade att de är mer ensamma och utanför lärarkollegiet nu. Pedagogerna diskuterade fram och tillbaka kring sina upplevelser och Camilla menade:

Sedan är det klart att det är ju bra att veta hur de jobbar uppåt och att de vet hur vi jobbar, så det är lite som du var inne på Karla att man blir lite isolerad kanske och då vet de inte riktigt vad vi har lagt för grund och så där. Så det är för- och nackdelar, men jag håller med om att man behöver tid till alltihop egentligen. Vi behöver ha vår tid också.

När jag ställde frågan om vad syftet med denna omorganisation varit, delgav flera att de inte riktigt visste vad syftet varit men att det kommit från skolledningen. Efter lite diskussioner kring detta framgick det att strävan mot en mer likvärdig skola kunde ligga till grund.

Emelie: Det här med likvärdighet är ju på tapeten igen och det är något som vi jobbat mycket med på senare tid. Och det hade ju varit mycket svårare om vi hade varit kvar i spåren. Vi hade inte haft de här naturliga sätten, lätt att prata med varandra.

Efterhand kom samtalet in på vilka förväntningar de hade på vad det kollegiala lärandet skulle leda till.

Camilla: Utveckling, framför allt ju. Man blir aldrig färdig. Det är hela tiden nya grupper, nya situationer. Mötet med människor är ju så.

Jag ställde frågan om vad de utgick från när det bestämdes vad de skulle arbeta kollegialt med. De menade att det kan vara spontana saker som behöver avhandlas eller att de får uppgifter från skolledningen som ska diskuteras och dokumenteras. Karla förklarade det som:

Alltså man sitter inte på sin kammare, jo det gör man ju först och tänker ”gick det bra eller dåligt, hur kunde jag gjort?” Och sedan hör man med de andra, ”jaha, så kunde jag också gjort”.

Karla menade på att skolledningen har en viktig roll i detta systematiska kvalitetsarbete och uppgav att deras nuvarande rektor väldigt tydligt visar vart de ska gå men också stöttar de på vägen. När jag då frågade om det fanns andra yrkesgrupper såsom till exempel specialpedagog på skolan, fick jag besked på att deras specialpedagog varit sjukskriven en längre tid.

Emelie: Man kan inte säga att vi har en specialpedagog som är kopplad till oss. Vi har en språkutvecklare som är ny på skolan, som väl ska ha en lite handledande funktion och som vi träffar med jämna intervaller.

6.3.2 Fokusgrupp 2

Efter att lärarna fått dela med sig av sina tankar kring själva fenomenet kollegialt lärande berättade de att allt börjar med eleverna och att det är dem man utgår från i sina diskussioner.

Thea: Redan innan vi sätter igång något så har vi diskuterat vad som egentligen kan hända och ”kan vi göra så här?” och ”det här har jag provat innan”.

De fortsatte berätta hur de arbetat systematiskt med kvalitetsarbete genom att de då har planerat lektioner tillsammans för att sedan observera varandra i undervisningssituationer och ge varandra respons.

Thea: Det krävde rätt mycket tid, men gav resultat för vi fick verkligen andra glasögon på där man liksom skulle hitta framgångar hos gruppen.

Reflektionerna fortsatte kring att omorganisationen till de horisontella arbetslagen som nu samverkar årskursvis, har medfört att de nu kan diskutera lektioner och ämnen. Samtidigt gick funderingarna att det var lättare att hålla de röda tråden i spåren när de arbetade F-3.

Katja: Det var lättare att följa upp och hålla kontakten med eleverna som man haft i förskoleklass, för då var man ändå kvar i samma spår.

Samtidigt menade de att eftersom det kollegiala lärandet i slutändan ska leda till bättre kunskapsutveckling hos eleverna, så är detta arbetssättet bättre då de nu arbetar med samma årskurs och kan diskutera mer på djupet. Skolledningens delaktighet framhölls också som viktig:

Thea: De är duktiga på att lyfta oss genom att säga ”det här har inte jag gjort, det kan du nog bättre”. Att man känner den här lyhördheten och att de inte bara kör sitt.

När jag frågade om hur de ser på specialpedagogens roll, så berättade de att det märks att de stått utan specialpedagog en längre tid.

Jenny: Man kan sakna någon att rådfråga och någon som har den övergripande kollen på eleverna, för man har så mycket själv ändå. För även om man kan få lite extratid att hålla i det själv så har man inte den specialkompetensen.

6.3.3 Individuell intervju fritidspedagog

Fritidspedagogen Bianca uttryckte när det gällde vad det kollegiala lärandet ska leda till:

Vi är alla här utifrån syftet att jobba med barngruppen och vi är inte här för varandra egentligen, utan för att få ihop en grupp ordentligt. Det är därifrån allt startar. Att vi tillsammans diskuterar möjligheter, hinder och lösningar.

Hon menade också att de förväntar sig att skolledningen är lyhörd och vikten av att de kommer ut i verksamheten:

För om de inte vet egentligen hur vi har det, så blir det svårt att arbeta utifrån det också.

Bianca ansåg även att det är viktigt att ha en skolledning att kunna gå till, som man kan prata med och som lyssnar. När jag frågade kring hur hon ser på vad en specialpedagog kan bidra med, uttryckte hon även där att hon gärna såg att en specialpedagog kom ut lite mer i verksamheten:

För det är olika roller som vissa elever har i olika situationer. Så det är viktigt att få syn på ”varför är just den eleven så där och inte där”. Och vi som är pedagoger ska kunna ha den där kommunikationen med specialpedagogen.

6.3.4 Individuell intervju biträdande rektor

Den biträdande svarade väldigt tydligt på vad hon anser att det kollegiala lärandet bör leda till:

Det kollegiala lärandet bör leda till bättre resultat i skolan och ökad trivsel hos eleverna och jag tror mycket på att det är det där återkommande som ger resultat.

Hon menade vidare att man måste ta reda på vad behovet är och utgå från det när man strukturerar upp det systematiska kvalitetsarbetet. Det är samlad information från alla håll och kanter som måste ligga till grund.

Jag förstår det som att det har varit lättare att hjälpas åt när man har kunnat bolla mer mellan årskurserna och sådär, när de arbetade i spår F-3. Men rent planeringsmässigt och undervisningsmässigt tror jag att detta vi har nu, det horisontella, är bättre.

Hon uppgav att hennes uppdrag är väldigt viktigt för att skapa förutsättningar och tydlighet för vart verksamheten ska, att skapa struktur kring det och leda det i rätt riktning. Hon fortsatte med att dela med sig av sina tankar kring skolledningens förväntningar:

Vi förväntar oss goda resultat, att man är en god kollega samtidigt som man är professionell och sköter sina uppgifter efter bästa förmåga. Samt att man gör sitt allra yttersta för att alla elever ska ha det bra i skolan.

När det kommer till specialpedagogens funktion uttryckte den biträdande rektorn att det är en viktig roll i hur man kan utveckla arbetet i gruppen så att det kan gynna alla, genom att till exempel hålla kollegiala handledningssamtal.

Vi ska ju fokusera på att arbeta förebyggande och hälsofrämjande och försöka styra in samtal på gruppnivå istället för som det så ofta blir, individnivå.

6.4 Delanalys

Det framkommer att pedagogerna har tankar kring vad omorganisationen har haft för betydelse för den gemensamma skolverksamheten. Några pedagoger saknar samarbetet som tidigare infunnit sig i spåren F-3, då den röda tråden tenderade att lättare kunna bibehållas och därmed gynna eleverna genom de tidiga skolåren. Däremot menar många att det nu med det horisontella arbetssättet kan dyka djupare i diskussioner kring planering och upplägg för att sedan reflektera tillsammans, eftersom det nu arbetas i årskursfördelade arbetslag. De olika praktikgemenskaper där kolleger tillsammans utformar sitt arbetssätt utifrån de ramar som ges, kan innefatta olika individer vid olika tillfällen och på olika nivåer inom organisationen (Wenger, 1998).

Likvärdighet är även något som framhålls av biträdande rektor som ett syfte med omorganisationen, men menar att denna tydlighet är viktig att förmedla. Detta till trots råder det osäkerhet kring syfte med denna omorganisation hos pedagogerna, som efterfrågar just tydlighet. Inom systemteorin menas det att vi alla ingår i olika sociala system och att beteenden och handlingar förstås utifrån de förhållanden och sammanhang de ingår i (Gjems, 1997).

Något som alla pekar på är att syftet med kollegialt lärande är utveckling hos pedagogerna som i sin tur bör leda till bättre skolresultat hos eleverna, och att utgångspunkten först och främst är elevernas behov och förutsättningar. Framgångsfaktorerna som då lyfts är att skolledningen bör vara tydlig men samtidigt väldigt lyhörd för pedagogernas tankar och funderingar. Genom att tydliggöra relationerna inom systemet och synliggöra möjliga samarbetsmönster, menar Bateson (1979) att det skapas balans mellan förändring och stabilitet.

Det framhålls också att den specialpedagogiska kompetensen är saknad på skolan sedan en längre tid. Pedagogerna menar att det finns ett behov av att någon har en mer övergripande kunskap, som de kan rådfråga och ha en fortlöpande kommunikation med gällande elevernas utveckling. Den biträdande rektorn lyfter även att en specialpedagogisk funktion kan stödja det viktiga förebyggande och hälsofrämjande arbetet samt vägleda in tänket på skolan att hamna på gruppnivå istället för individnivå. Systemteoretiskt är det viktigt att tänka kring de olika nivåerna för att skapa sig en förståelse om hur organisationen är uppbyggd, hur kommunikationen fungerar mellan individerna samt kring hur inlärningsprocesser går till (Senge, 2006).

6.5 Sammanfattning

Genom analys av studiens resultat framkommer det att uppfattningen kring det kollegiala lärandet är väl förankrat hos aktörerna. Den biträdande rektorn uppger att det tagit denna riktning sedan en tid tillbaka och att forskning kring dess betydelse för skolutveckling kan haft en påverkan. Syftet med det kollegiala lärandet ska enligt informanterna alltid utgå från elevernas behov och leda till bättre skolresultat. Samtliga aktörer påtalar att tydlighet från skolledning kring förväntningar och förutsättningar är viktigt för att hela verksamheten ska sträva mot dessa gemensamma mål. Fenomenet kollegialt lärande beskrivs som att lära sig tillsammans genom diskussioner, reflektioner, att dela med sig och samarbeta. För att skapa detta lärande klimat krävs det enligt informanterna öppenhet, hjälpsamhet och trygghet. Efter en omorganisation finns det enligt majoriteten av aktörerna större möjlighet att dyka djupare i diskussionerna, samtidigt som en del menar att det blivit mer splittrat mellan de olika årskurserna. Detta trots att syftet med omorganisationen tros vara att öka likvärdigheten inom organisationen. Att kontinuerligt ha möjlighet att lyfta funderingar kring den vardagsnära praktiken, framhålls även som en bidragande faktor till att lärare inte känner sig lika ensam i sitt yrke. Synen på den specialpedagogiska funktionen är att det ska finnas möjlighet att rådfråga och fortlöpande kommunicera kring elevernas utveckling. Den biträdande rektorn uttrycker även att hon ser att specialpedagogen har en viktig roll i det förebyggande och hälsofrämjande arbetet.

7. Diskussion

Studios resultat kopplat till syfte och preciserade frågeställningar diskuteras i detta avsnitt tillsammans med tidigare forskning. Resultatet i relation till de specialpedagogiska perspektiven och specialpedagogens roll belyser jag i ett separat kapitel och avslutar med ett kapitel kring metoddiskussion samt ett kapitel som rör tankar kring fortsatt forskning.

7.1 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie var att undersöka hur olika aktörer uppfattar fenomenet kollegialt lärande, vad som anses ha betydelse för att det kollegiala lärandet ska leda till skolutveckling samt synen på varandras roller i det kollegiala lärandet. Det framkommer tydligt i

undersökningen att det kollegiala lärandet är något som det pratas mycket om och anses vara viktig för skolutveckling. Denna medvetenhet kan möjligtvis ses som en följd av skollagens (SFS 2010:800) strävan mot att all undervisning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och stöds även av Hattie (2012) som anser att läraryrket bör kännetecknas av ett kontinuerligt och systematiskt lärande. Informanterna resonerar sig fram till att det kollegiala lärandet handlar om att lära sig och utvecklas både individuellt och som grupp med hjälp av att samarbeta, diskutera och dela med sig av tidigare erfarenheter. Rismark och Sölvbergs (2011) analys visar att dela med sig av kunskap är avgörande för utvecklingen av undervisningspraxis. Detta resonemang framkommer främst när informanterna interagerar med varandra och de knyter an till hur de arbetar i sin vardagliga praktik istället för vid specifika fortbildningar. Att målen är tydligt förankrade i vardagspraktiken lyfts av Granberg och Ohlsson (2005) som bidragande faktor till att verksamheten blir en ”lärande organisation”.

Det som även lyfts vid dessa reflektioner är att på vilket sätt de samarbetar har stor betydelse för om det ska bli ett kollegialt lärande. Öppenhet, hjälpsamhet och att alla är med på att dela med sig är faktorer som krävs för att det ska bli ett kollegialt lärande, enligt informanterna. Det påpekas även att lärandeklimatet är viktigt för att känna sig tillräckligt trygg för att våga lyfta sina funderingar och frågeställningar. Hattie (2012) framhåller att en bra lärmiljö är just där lärarna känner sig trygga och kan vara öppna för att ge och ta emot tankar och synpunkter. Att arbetssättet där det kontinuerligt ges möjlighet att ventilera funderingar kring händelser som dykt upp i den vardagsnära praktiken, även kan leda till att minska stress och oro hos lärarna, som historiskt sett haft ett ganska ensamt arbete, påtalas även som en positiv effekt av informanterna. Denna stöttning inom kollegiet menar informanterna även kan leda till att lärare stannar i yrket, trots att klimatet i skolan tenderat att bli tuffare och kraven höjts från alla håll. Den bild som lärarna i denna undersökning delar med sig av kring hur det var att arbeta som lärare tidigare, stämmer väl överens med den studie som initierades av Skolverket (2013, se figur 2). De lärare som deltog i studien menade att deras arbete planerades, genomfördes och utvärderades till stor del på egen hand. Det framkommer i den här undersökningen att en förändring till följd av införandet av det kollegiala lärandet har genomförts. Informanterna menar att de numera tillsammans planerar undervisningen utifrån de behov och förutsättningar som råder där de delger varandra av kunskap och tidigare erfarenheter, för att sedan gemensamt reflektera och utvärdera processen kontinuerligt. Eftersom aktörerna får möjlighet att delge varandra av sina erfarenheter samt ta till sig ny kunskap utifrån de behov som uppstår i deras profession synliggörs det att skolorganisationen bygger på kollegialt lärande, enligt Assarson (2015).

Att fokus hela tiden är att utgå från de behov som uppstår i verksamheten och utifrån elevernas förutsättningar är den delade bilden hos alla aktörerna. Timperleys (2013) cykel (se figur 3) belyser teorin kring att allt från val av kompetensutbildning till utvärdering av resultat ska utgå från elevernas behov. Vikten av att ringa in områden där eleverna har svårigheter och sedan inte glömma den viktiga uppföljningen poängteras av Katz och Dack (2017). Deras forskning visar att det främsta problemet inte är att fastställa kunskapsmässiga brister, utan mer hur det rent praktiskt kan åtgärdas. Genom att tillsammans planera undervisning för att sedan observera varandra och slutligen reflektera och ge varandra feedback, är något som informanterna lyfter i undersökningen leder till utveckling och kunskapslyft. Crehan (2018) lyfte i sin studie vinsten av att varje vecka ha schemalagd tid för lektionsplanering där kolleger som undervisar i samma ämne går igenom vad som ska undervisas, vilka resurser och vilket material det finns tillgång till. I det kollegiala lärandet lyfter även Crehan (2018) att det diskuteras fram hur lärandet på bästa sätt kan organiseras i klassrummet. Kollegerna deltar sedan med att observera när läraren håller i lektionen. De fäller inga omdömen om läraren, utan observerar framför allt eleverna och planeringen som de tillsammans utformat. Efteråt ger kollegerna feedback. Genom att tillsammans formulera problem, lösa uppgifter och kritiskt granska varandras sätt att arbeta stärks arbetslaget, samtidigt som det skapar en vi-känsla att synliggöra för varandra hur de tänker och agerar (Åsén Nordström, 2017). Dock menar Blossing (2010) att det krävs en medveten styrning mot att ta tillvara lärarnas professionalitet, så att inte satsningen enbart riskerar resultera i en bedömning av bra eller dålig undervisning istället för att bli en kollegial process.

Syftet med den omorganisation som genomförts på skolan var enligt aktörerna att de bättre skulle kunna genomföra denna kollegiala läroprocess i de horisontella arbetslagen. Samtliga informanterna menar att denna tydlighet är avgörande för hur det ska landa ute i verksamheten. Åsén Nordström (2017) pekade på skolledningens nyckelroll att agera som pedagogiska ledare när det handlar om att skapa förutsättningarna som utvecklar det kollegiala lärandet. Även likvärdighet lyftes av informanterna som ett syfte gällande omorganisationen. Hur lärarnas förutsättningar att skapa kvalitet och likvärdighet i skolan påverkas genom vilka krav som ställs via skollag och nationella styrdokument bör beaktas (Skolverket, 2013).

7.2 Specialpedagogiska implikationer

I min studie framkommer det att behovet av specialpedagogisk kompetens är saknad sedan en tid tillbaka. Informanterna belyser vad utbytet med specialpedagog tidigare har inneburit för

det kollegiala lärandet inom organisationen och därigenom jämföra med hur processen har fortlöpt utan en närvarande specialpedagog. Detta menar jag kan ha stor betydelse på hur en förändringsprocess implementeras och sedan hur den löpande följs upp och utvärderas. Som specialpedagog är det viktigt att ha förståelse kring hur en skolorganisation är uppbyggd av olika nivåer som tillsammans bildar en helhet, samt hur de påverkar varandra i olika typer av samverkan. I undersökningen framkommer det åsikter om den nyligen genomförda omorganisationen, från de vertikala arbetslagen i spåren F-3 till de horisontella arbetslagen som fördelats årskursvis. I det förebyggande och hälsofrämjande uppdraget där jag kan se att den specialpedagogiska kompetensen har en stor roll, ses de sociala systemen i relation till varandra där beteenden och handlingar förstås utifrån de sammanhang de ingår i (Gjems, 1997). Inom detta uppdrag kan skapandet av den ram som Senge (2006) menar behövs för att se samband samt se mönster av förändring finnas, för att i sin tur skapa en lärande organisation. Specialpedagogen kan genom att lyfta frågeställningar få pedagogerna att ta sitt tänk ett steg vidare, som därmed kan leda till att ordningen bryts och att ny information och nya mönster bildas (Öquist, 2008). I en omorganisation som lyfts i studien, menar jag därmed att specialpedagog tillsammans med skolledning har en viktig roll att lyssna in hur den landar ute i verksamheten. Att även här kontinuerligt följa upp, utvärdera och revidera efter behov.

Att vidare ha förståelse kring hur individer tillägnar sig ny kunskap genom att kommunicera och interagera med varandra kan stödja specialpedagogen i arbetet att skapa de bästa möjliga förutsättningar för olika läroprocesser. Att vidare stödja pedagogerna att sätta in sin nyförvärvade kunskap i olika typer av användbara sammanhang ses som ett viktigt steg i denna process. Som stöd i detta arbete kan specialpedagogen ha nytta av Wengers (1998) modell (se figur 5) som visar läroprocessens olika delar. De olika läroprocesserna har ständigt olika förutsättningar utifrån organisatoriska förändringar, gruppernas sammansättning och i vilken kontext de befinner sig i, och en specialpedagog kan finnas med som stöd och bollplank för att hitta en struktur efterhand som processen fortlöper.

I det systematiska kvalitetsarbetet där all kompetensutveckling ska utgå från de behov som synliggörs genom olika typer av undersökningar och därmed ska leda till ökat lärande hos eleverna, finns den specialpedagogiska kompetensen med genom hela processen. Genom hela cykeln som Timperleys (2013) modell (se figur 3) visar utgår allt, från val av kompetensutbildning till definition av framgångsrik utbildning, från elevernas behov. Att utifrån elevernas behov vara en del i arbetet att utforma de lärandemiljöer som ökar likvärdigheten i skolan ingår därmed i det förebyggande arbetet där specialpedagogens uppdrag innehar en stor roll (von Ahlefeld Nisser, 2014).

Ett specialpedagogiskt mandat som innefattar funktionen som handledare och samtalsledare i olika typer av sammanhang lyfts för att kunna leda läroprocesser framåt. Att då ha förståelse för olika typer av samtalsfunktioner förtydligas med hjälp av samtalstrappan (se figur 4). I de olika formerna av samtal där aktörerna interagerar med varandra kan specialpedagogen inneha olika typer av funktion och betydelse utifrån syfte. Enligt Åsén Nordström (2017) är det centrala i pedagogisk handledning att koppla samman teori och praktik. Ett viktigt uppdrag för specialpedagogen menar jag därmed är att koppla verksamheten med forskning och beprövad erfarenhet.

7.3 Metoddiskussion

Det genomfördes intervjuer vid fyra olika tillfällen, varav två var fokusgruppintervjuer och två var individuella intervjuer. Det skiljde sig i antal mellan de två fokusgrupperna, där den ena bestod av sju deltagare och den andra av tre. Detta kan ha påverkat hur deltagarna interagerade med varandra, men upplevelsen är att det fanns de som tog mer plats än de andra oavsett antal. Det jag däremot registrerade var att pedagogerna med längst arbetslivserfarenhet upplevdes ta för sig mer i diskussionerna och fick mest medhåll av de andra i fokusgrupperna. Detta kan därmed ha gjort att det var en viss sanning som framträdde i fokusgruppintervjuerna. En av de viktigaste rollerna för mig som gruppleddare var att få deltagarna att diskutera med varandra genom att vägleda och uppmuntra varje deltagare att dela med sig av sina åsikter och erfarenheter på ett icke-dömande sätt (Dahlin-Ivanoff & Hultberg, 2006). Då detta var första gången som vi möttes, var det svårt för mig att i förhand ha en förståelse kring gruppernas olika konstellationer och dynamiker. Hade detta varit en fortlöpande process med upprepande reflektionstillfällen, hade jag som samtalsledare kunnat fördela ordet annorlunda. Att använda mig av fokusgrupper hade till följd att maktförhållandet mellan mig som forskare och deltagarna förflyttades till det kollektiva vilket i sin tur kunde ge deltagarna kraft att stärka sina egna åsikter och erfarenheter (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017). Jag upplevde att fokusgruppdiskussion var en positiv metod eftersom diskussionerna blev mer levande och svaren därmed mer utförliga än vid de individuella intervjuerna. Detta tror jag berodde på att om någon i fokusgruppen lyfte en tanke eller fundering på en fråga så var det fler som kunde tillföra med att utveckla resonemanget, än vid de individuella intervjuerna där det gärna blev kortfattiga och mindre ingående svar.

Dalen (2015) rekommenderar användning av inspelningsutrustning vid genomförande av kvalitativa intervjuer då det är viktigt att få med informanternas egna ord. Grupperna godkände

att jag använde mig av ljudinspelning vid intervjuerna men avböjde videoinspelning. Att använda videoinspelning kan enligt Dahlin-Ivanoff och Holmgren (2017) vara känsligt för deltagarna och hämma gruppens interaktion men kan å andra sidan möjliggöra en fördjupad analys. Vid transkribering av det ljudinspelade materialet från fokusgruppintervjuerna var det emellanåt svårt att uppfatta vem som sade vad. Videoinspelning hade därmed varit önskvärt som stöd i denna process. Mötet med informanterna i intervjusituationen underlättade trots det tolkningen av svaren. Däremot kunde en nackdel med kvalitativa undersökningar vara att man inte kunde dra några allmänna slutsatser, samtidigt som det var svårare och mer tidskrävande att analysera insamlade data. Nackdelar kunde även bestå av att informanterna inte alltid var helt ärliga, utan kunde svara efter vad de trodde att jag som intervjuare ville höra (Larsen, 2009). Eftersom jag i resultatdelen refererar till vad som uttalats av informanterna lämnar jag utrymme till tolkningsmöjligheter utöver mina egna, vilket i sin tur leder till att öka trovärdigheten.

7.4 Förslag på fortsatt forskning

Lärarnas Riksförbund genomförde i maj 2018 en enkätundersökning bland sina medlemmar som visade att hälften av lärarna det senaste läsåret (2017/18) övervägt att lämna yrket (Lärarnas Riksförbund, 2018). Detta gör att jag anser det väldigt relevant att ta reda på hur lärarnas arbetsmiljö kan utformas på bästa sätt för att göra att lärare väljer att stanna i yrket, samt hur vi kan locka fler till att utbilda sig till lärare. Detta för alla våra framtida generationer.

Det framkom i studien att möjligheten för lärare att kontinuerligt få lyfta sina funderingar kring verksamheten tenderade till att lärarna i större utsträckning kunde lämna tankarna kring sitt arbete när de åkte hem för dagen. Om detta arbetssätt även kan leda till att minska stress och oro hos lärarna är något som jag tycker är relevant att forska vidare om. Om detta även kan leda till att fler lärare trivs i sin yrkesroll och känner att de ständigt utvecklas, och i sin tur stannar i läraryrket och kanske till och med på samma arbetsplats.

- Hur elevers skolresultat påverkas på grund av hur lärare trivs och utvecklas i sin yrkesroll.
- Hur elevers skolresultat påverkas av stor rulljängs bland lärarna.

Vidare forskning kring vilken funktion en specialpedagog kan ha i detta arbete, vilket jag tycker har varit svårt att få fram i arbetet med denna undersökning.

Referenser

- Assarson, Inger (2007) Talet om en skola för alla: pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag. Diss. Lund: Lunds universitet
- Bateson, Gregory (1979) *Mind and nature. A necessary unity*. London: Mildwood house
- Blossing, Ulf (2010) Viktiga rum och tider när skolor vill förbättra undervisningen för eleverna. In Ekholm, Mats; Lund, Torbjørn; Roald, Knut & Tislevoll, Beate (eds.). *Skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universtetsforlaget.
- Bryman, Alan (2018) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB
- Crehan, Lucy (2018) *Cleverlands: vad skapar utbildning i världsklass?* Lund: Studentlitterar
- Dahlin-Ivanoff, Synneve & Holmgren, Kristina (2017) *Fokusgrupper*. Lund: Studentlitteratur
- Dalen, Monica (2015) *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (2015) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB
- Gjems, Liv (1997) *Handledning i professionsgrupper: ett systemteoretiskt perspektiv på handledning*. Lund: Studentlitteratur
- Granberg, Otto & Ohlsson, Jon (2005) Kollektivt lärande i team. Om utveckling av kollektiv handlingsrationalitet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 10(3/4). p. 227–243.
- Hattie, John (2012) *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London: Routledge
- Hällgren Graneheim, Ulla & Lundman, Berit (2008) *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. Lund: Studentlitteratur
- Katz, Steven & Dack, Lisa Ain (2017) *Professionsutveckling och kollegialt lärande. Framgångsstrategier och utvecklande motstånd*. Stockholm: Natur & Kultur
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Langelotz, Lill (2017) *Kollegialt lärande i praktiken – Kompetensutveckling eller kollektiv korrigering?* Stockholm: Natur & Kultur
- Larsen, Ann Kristin (2009) *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Nilholm, Claes (2016) *Teori I examensarbetet – en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur
- Senge, Peter M (2006) *Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organization*. The Crown Publishing Group

Simons, P. Robert-Jan & Manon C.P. Ruijters (2001) Work-related learning: elaborate, expand and externalise. *The dynamics of VET and HRD ...*, 2001 - *dspace.library.uu.nl*, 1-19.

Stukát, Staffan (2011) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Timperley, Helen (2013) *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur

von Ahlefeldt Nisser, Désirée (2014) Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag. *Nordic Studies in Education*, Vol. 34, pp. 246–264 Oslo. ISSN 1891–5914.

Trost, Jan (2005) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Utbildningsdepartementet. (2007). Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100) (SFS 2007:638). Stockholm

Vygotskij, Lev S. (1999) *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur

Weick, Karl (2001) *Making sense of the organization*. Oxford: Blackwell Business.

Åsén Nordström, Elisabeth (2017) *Kollegialt lärande genom pedagogisk handledning och lärande samtal*. Stockholm: Liber AB

Öquist, Oscar (2008) *Systemteori i praktiken – konsten att lösa problem och nå resultat*. Stockholm: Gothia Förlag

Elektroniska källor

Assarson, Inger (2015) *Goda lärmiljöer genom kollegialt lärande*. Malmö högskola.

Hämtad från

<http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/19716/Ifous-2015-2-slutversion2förwebb.pdf?sequence=2&isAllowed=y#page=99>

Dahlin Ivanoff, S., & Hultberg, J. (2006). Understanding the multiple realities of everyday life: basic assumptions in focus-group methodology / Understanding the multiple realities of everyday life: basic assumptions in focus-group methodology. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, (2), 125. Hämtad från

<https://doi-org.proxy.mau.se/10.1080/11038120600691082>

Lärarnas Riksförbund (2018) Hur många lärare har övervägt att lämna yrket? Hämtad 2018-12-21 från

https://www.lr.se/opinionpaverkan/undersokningar/arkiv/hurmangalarareharovervagtattlamna_yrket.5.2484304e1645cafb9331ea26.html

Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11). Hämtad 2018-11-08 från

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>

Oddone, Francesca (2016) *Self-Efficacy: a booster for pedagogical innovation*. (Avhandling, DLCM, University of Genoa, Italy). Hämtad från:

<https://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=117512474&S=R&D=ehh&EbscoContent=dGJyMMv17ESep7c4zOX0OLCmr1CeprFSs6y4S7GWxWXS&ContentCus-tomer=dGJyMPGpt0mwqrdQuePfgex44Dt6fIA>

Rismark, M., & Sølvsberg, A. M. (2011). Knowledge Sharing in Schools: A Key to Developing Professional Learning Communities. *World Journal of Education*, 1(2), 150–160. Hämtad från:

<https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1159076&lang=sv&site=eds-live>

Skolverket (2013) Forskning för klassrummet – Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken. Hämtad 2018-12-25 från

https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3095.pdf?k=3095

Skolverket (2018) Kollegialt lärande – individutveckling eller skolutveckling? Hämtad 2018-11-05 från

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/kollegialt-larande---individutveckling-eller-skolutveckling>

Skolverket (2013) Lärarnas yrkesvardag. En nationell kartläggning av grundskollärares tidsanvändning. Rapport 385. Hämtad 2018-11-21 från

https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/om-oss/publikationer-och-nyhetsbrev/sok-publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3001.pdf?k=3001

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (VR, 2017). Hämtad 2018-11-15 från

https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Åsén Nordström, Elisabeth (2014) *Pedagogisk handledning i tanke och handling: en studie av handledares lärande*. (Doktorsavhandling från Institutionen för pedagogik och didaktik 27. Stockholms universitet, Stockholm) Hämtad från:

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:688920/FULLTEXT02.pdf>

Bilaga 1



Lärande och samhälle

Trelleborg 181107

Missivbrev

Mitt namn är Linn Tilly och jag studerar på Specialpedagogprogrammet vid Malmö Universitet, där jag januari 2019 kommer ta examen som specialpedagog.

Vår avslutande kurs under utbildningen går ut på att skriva ett examensarbete om ett ämne som vi vill utforska mer om. Jag har valt att fördjupa mig kring det kollegiala lärandet. Det jag främst vill undersöka är hur ni som pedagoger, skolledare och verksamma inom elevhälsa uppfattar och tolkar begreppet kollegialt lärande genom att ni delar med er av era erfarenheter.

För att kunna undersöka detta behöver jag hjälp från er som arbetar ute i skolverksamheten. Min förhoppning är att det finns möjlighet att intervjua er som arbetar inom förskoleklass, fritidshem och grundskola samt skolledning och elevhälsoteam.

Intervjuerna kommer att utformas som gruppintervjuer där ni kommer få möjlighet att diskutera och reflektera tillsammans utifrån mina frågeställningar. Vid dessa gruppdiskussioner kommer jag ta hjälp av ljud- och eventuellt bildinspelning för att underlätta vid transkribering och bearbetning av det insamlade materialet.

Under arbetet med denna studie och vid redovisning av mitt resultat kommer jag utgå från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer som kan läsas på:

https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed_VR_2017.pdf

På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Malmö Universitet skriver studenterna ett examensarbete under sin tredje alternativt sjätte termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö Universitets databas MUEP (<http://dspace.mau.se/handle/2043/599>).

som bland annat innebär att;

- Varje deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Varje deltagare kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien.
- Deltagarna och verksamheterna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Tack för din medverkan!

Linn Tilly

Telefonnummer:

E-mailadress:

Ansvarig lärare/handledare: Anna-Karin Svensson

Kontaktuppgifter Malmö Universitet:

www.mau.se

040-665 70 00

Bilaga 2

Samtyckesblankett

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att jag deltar i studien:

Ja

Nej

Namn

Yrkesroll.....

Antal år i yrket.....

Ålder.....

Datum

Bilaga 3

Intervjuguide

Fokusgrupp/individuell intervju pedagoger

Vad tänker ni när jag säger kollegialt lärande?

- Tidigare erfarenheter
- Förändring över tid

Vad är det som avgör om det ska bli ett kollegialt lärande?

- Utgångspunkter
- Vad det ska leda till
- Vilka förutsättningar krävs för att det ska bli ett kollegialt lärande?
- Vilka hinder kan finnas?

Hur ser ni på er egen roll kring det kollegiala lärandet?

- Utifrån ert uppdrag
- Vad förväntar sig era kollegor av er?
- Vad förväntar ni er av era kollegor?
- Vad tror ni skolledningen har för förväntningar?
- Vad förväntar ni er av skolledningen?

Hur tror ni skolledningen ser på sin roll?

Övriga tankar och funderingar ni önskar lyfta!

Individuell intervju skollledning

Vad tänker du när jag säger kollegialt lärande?

- Tidigare erfarenheter
- Förändring över tid

Vad är det som avgör om det ska bli ett kollegialt lärande?

- Utgångspunkter
- Vad det ska leda till
- Vilka förutsättningar krävs för att det ska bli ett kollegialt lärande?
- Vilka hinder kan finnas?

Hur ser du på er egen roll kring det kollegiala lärandet?

- Utifrån ditt uppdrag
- Vad tror du kollegiet har för förväntningar?
- Vad förväntar du dig av kollegiet?

Hur tror du kollegiet ser på sin roll?

Övriga tankar och funderingar du önskar lyfta!

Jag som fokusgruppleddare fokuserade på tre processer (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017);

1. Frågemetodikprocess
 - Ställ öppna frågor
 - Ställ klargörande frågor
 - Fördjupa diskussion
2. Frågeprocess
 - Generell nivå
 - Specifik nivå
3. Analysprocess
 - Lyssna
 - Fånga det gemensamma
 - Fånga innebörd/mening

Bilaga 4 Innehållsanalys fokusgrupp 2

Intervjupersoner	Meningsinnehåll	Koncentrerat innehåll och tolkning av underliggande mening	Underteman	Tema
	Vad tänker ni när jag säger kollegialt lärande?			
Thea	Samarbete och diskussioner om elever och utveckling, strategier, metoder, redskap.	Samarbete och diskussioner kring utarbetande av olika strategier.	Samarbete	Lärande
Jenny	Lära av varandra. Att inte alla ska behöva dra det tunga lasset, utan man kan dela upp det. Hjälpt när man stöter på problem, och att man kan lyfta det och hjälpas åt och få stöd.	Att man hjälps åt och stöttar varandra i lärandet genom att dela upp arbetet.	Hjälpt och stöttning i lärandet	Lärande
Thea	Varje gång vi träffas så har vi ju något som vi måste dela med oss och ibland är det bara information och ibland så behöver vi hjälp och stöd, och sedan utvecklas det därifrån.	Dela med sig av erfarenheter och information. Utveckling genom hjälp och stöd till varandra.	Dela med sig. Hjälpa och stötta.	Lärande
Katja	Ja, det blir mycket som du säger Thea, alltså jag som inte har jobbat som lärare så himla länge, att man får hjälp som tex "så här skulle jag nog gjort", "prova det" och så där.	Dela med sig av erfarenheter och tips.	Dela med sig.	Lärande
	Vad anser ni att det kollegiala lärandet ska leda till?			
Thea	Bättre kunskapsutveckling hos eleverna. Redan innan vi sätter igång något så har vi diskuterat vad som egentligen kan hända och "kan vi göra så här" och "det här har jag provat innan". Så man behöver liksom inte misslyckas först för att lyckas utan man kan ta hjälp av andras misslyckande och framgång.	Elevernas kunskapsutveckling ska förbättras genom att vi startar men att diskutera tänkt förlopp.	Systematiskt kvalitetsarbete.	Skolutveckling

