

SKOLPORTENS NUMRERADE ARTIKELSERIE
FÖR UNDERVISNING, LÄRANDE OCH LEDARSKAP

**KOLLEGIALT
LÄRANDE
UTIFRÅN ETT
INIFRÅN-
PERSPEKTIV**

FÖRFATTARE:

Elin Bergström

Pia Lindberg

Rosmarie Sjöström



SKOLPORTEN

LEDA & LÄRA

6/2024

SAMMANFATTNING

STUDIENS SYFTE ÄR att öka kunskapen om hur lärare resonerar om viktiga aspekter som leder till kollegialt lärande samt om undervisningshandlingar. Genom fokusgruppsintervjuer, enkäter samt aktivt deltagande för lärare med case har vi gemensamt kommit fram till skolans kriterier gällande kollegialt lärande. Resultatet visar att ledning, struktur, tid, reflektioner, analysförmåga, relationer, höga förväntningar, eget ansvar och delaktighet är viktiga aspekter i det kollegiala lärandet. Kollegialt lärande är ingen metod utan ett sätt att gemensamt förbättra skolutvecklingen. En utmaning har varit att få till tiden för reflektioner och analyser. Undervisningshandlingarna har förändrats. Lärarna utformar i större utsträckning undervisningshandlingarna utifrån elevernas behov.

Elin Bergström är SVA-lärare/förstelärare på Nybyholmskolan i Arboga.
E-post: elin.bergstrom@arboga.se

Pia Lindberg är speciallärare på Nybyholmskolan i Arboga.
E-post: pia.lindberg@arboga.se

Rosmarie Sjöström är rektor på Nybyholmskolan i Arboga.
E-post: ros-marie.sjostrom@arboga.se

Denna artikel har den 29 april 2024 accepterats för publicering i Skolportens nummerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan. Artikeln har granskats av en forskare som ingår i Skolportens granskargrupp.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens artikelserie Leda & Lära:
www.skolporten.se/forskning/utveckling/

Aktuella Författaranvisningar & Skrivregler:
www.skolporten.se/forskning/skolutveckling/skolportens-utvecklingsartiklar/

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till redaktionen@skolporten.se

INNEHÅLL

INLEDNING	7
SYFTE, FRÅGESTÄLLNING, METOD OCH GENOMFÖRANDE	9
Syfte och frågeställning.....	9
Metod.....	9
Genomförande.....	9
RESULTAT	11
Organisation, ledning och strukturer.....	11
Reflektion och analysförmåga.....	12
Relationer och höga förväntningar.....	12
Delaktighet och eget ansvar.....	13
Undervisningshandlingar.....	14
UTMANINGAR	15
SAMMANFATTNING AV RESULTATET	17
DISKUSSION	19
SLUTSATSER	23
REFERENSLISTA	25
APPENDIX	27
Bilaga 1: Undervisningsutvecklande verkstad.....	27
Bilaga 2.....	28

INLEDNING

SKOLVERKET BESKRIVER KOLLEGIALT lärande som olika former av strukturerat, gemensamt arbete där kollegor utvecklar kunskap gemensamt. Detta sker genom forskning och att lära av egna och varandras erfarenheter samt ta vara på nuvarande kunskap inom området.

“Kollegialt lärande innebär att lärare, rektorer och övriga professioner i förskola och skola själva formulerar frågeställningar och kännetecknas av systematik, dokumentation, analys och kritisk granskning.”
(Skolverket (u.å). Kollegialt lärande. Hämtad 2024-04-05)

Blossing & Wennergren (2019) beskriver att kollegialt lärande inte är en metod utan ett sätt att systematiskt undersöka och förbättra skolpraktiken gemensamt. Hargreaves & Fullan (2012) betonar att goda skolresultat bygger på att lärare behöver utforska sin egen undervisnings- och klassrumspraktik tillsammans med kollegor.

Det är dock inte så enkelt att få till kollegialt lärande i praktiken som i teorin. Vi har upplevt många olika fortbildningsinsatser som har haft intentionen att ge lärare möjlighet att utveckla och lyfta sin undervisning och elevernas kunskaper. Fortbildningsinsatser där lärare genom kollegialt lärande ska utvecklas tillsammans. En fråga vi ställer oss är om denna typ av fortbildningsinsatser verkligen har gett lärare rätt förutsättningar för att lyckas.

I Skollagen står det att varje huvudman inom skolväsendet på huvudmannanivå systematiskt och kontinuerligt ska planera och följa upp utbildningen, analysera orsakerna till uppföljningens resultat och utifrån analysen genomföra insatser i syfte att utveckla utbildningen (SFS 2010:800, kap 4, 3 §). Oftast har fortbildningsinsatserna i vår kommun bestämts på huvudmannanivå utifrån intentionen att öka likvärdigheten mellan skolorna och elevernas måluppfyllelse och insatserna har oftast varit tidsbestämda. Nilhfors m.fl (2016) menar att utvecklingsarbete måste utgå från skolans aktuella situation och behöver vara lång-

siktig, ha ett helhetsperspektiv samt inkludera hela styrkedjan. Vidare menar Nilhfors m.fl att organisationen, huvudmännen och skolor behöver bli mer effektiva för att skapa möjlighet för lärarna att bredda och höja kompetensen. Fortbildningsinsatserna har oftast varit gemensamma för alla lärare i kommunen och inte tagit hänsyn till lärarnas egna önskemål om fortbildningsbehov eller vilka elever läraren har i sin undervisningsgrupp. Håkansson & Sundberg (2018) menar att *“Den mest verkningsfulla skolförbättringen uppstår genom egna frågor, klassrumsobservationer, reflektioner och utmaningar i de kollegiala sammanhang som fokuserar på de elever man möter dagligen”* (s.206). Vår upplevelse av de fortbildningsinsatser som skett tidigare var att det *“kollegiala lärandet”* var ytligt och vid sidan av det som skedde i klassrummet. Vi utgick varken från våra egna elevers behov eller lärarnas lärar- och ledarhandlingar i våra diskussioner och reflektioner kom inte ner på djupet. Några av lärarna tog med sig och implementerade sina lärdomar från det kollegiala lärandet i sina undervisningshandlingar, medan andra lärare inte gjorde det i samma utsträckning. Det förbättrade heller inte elevresultaten nämnvärt på skolan. Upplevelsen bland lärarna på skolan var att de var mottagare och konsumenter av nya metoder, litteratur och forskning mm, utan någon tydlig koppling till varje enskild lärares behov och undervisningsgrupp. Den upplevelsen gjorde att motivationen och delaktigheten varierade över tid. Bergman & Klefsjö (2012) beskriver att skolutvecklingsinsatser kräver strategier, engagemang samt att alla i verksamheten tar ansvar och är delaktiga.

Vi ansåg att vi hade en god organisation och bra struktur, men trots det var upplevelsen att diskussionerna aldrig breddades eller fördjupades. Nilhfors m.fl (2016) menar att lärare behöver äga processen och den ägs om utvecklingen tar avstamp från identifierade behov. År 2021 fick vi i Arboga kommun möjlighet att medverka i Ifous 3-åriga FoU-program, Fokus undervisning. Det är inom ramen för det FoU-programmet som denna artikel skrivs. Under de här tre åren har vi börjat identifiera vår skolas behov i allt högre grad.

Hirsh (2017) menar att professionellt lärande sker över en längre tid och karaktäriseras av organiserad reflektion bland lärare, där återkommande regelbundna pedagogiska diskussioner varvas med tid till att pröva och utveckla arbetet i klassrummet. När vi började delta i FoU-programmet i augusti 2021 fick vi extra bekräftelse om vikten av skolutveckling som tar sin utgångspunkt i de faktiska eleverna vi har i just vår verksamhet. Det centrala är där att lägga de egna eleverna och den egna undervisningen ”på bordet” och att reflektera och diskutera tillsammans i kollegiet. Gyllander Torklidsen & Nehez (2020) hävdar att det kollegiala lärandet inte får hamna i enbart konserverade erfarenhetsutbyten eller att deltagarna bara bekräftar varandra. För att det kollegiala lärandet ska fördjupas och breddas behövs ”kritiska vänner” som vågar utmana kognitivt genom frågor och ge konstruktiv återkoppling. Grimm (2023) menar att kognitiva utmaningar inte sker i den utsträckning som behövs i det kollegiala lärandet för att utveckling ska ske. Mot den bakgrunden tog vi avstamp i att undersöka det kollegiala lärandet på vår skola. Lärarna fick utgå från sin faktiska verklighet och ta reda på hur deras ledarhandlingar påverkar undervisningen och elevernas utveckling mot uppsatta mål med hjälp av aktuella elevcase.

Lärarna fick observera och dokumentera genom loggbok i syfte att reflektera och analysera sina egna lärar- och ledarhandlingar i klassrummet. Wallberg (2019) skriver *“Jag tror att vi lärare behöver stöd för tanken, strukturer för att reflektera tillsammans i syfte att komma på lösningar utifrån det sammanhang vi befinner oss i”* (s.147). Vidare menar Wallberg att det som sker i det egna klassrummet behöver sättas i centrum vid kollegiala samtal och analyser.

Lärarna fick ta med sina reflektioner och analyser till de kollegiala mötena och presentera och synliggöra sina lärdomar och erfarenheter ”på bordet”. Enligt Österberg (2023) är en analys en fördjupande genomlysning för att strukturera, skapa en samlad bild, tolka underlag och mål och söka framgångsfaktorer respektive orsaker till varför man når eller inte når målen. Tillsammans reflekterade och diskuterade alla lärarna kollegialt efter samtalsstrukturer för att komma vidare i sina tankar om undervisningsutveckling. Kollegiet började öva på att vara kritiska vänner för att fördjupa diskussionerna och det gemensamma lärandet.

Tebelius Bodin (2017) tar upp gruppens betydelse för att få till ett positivt utvecklingsarbete. För att gruppmedlemmarna ska känna sig betydelsefulla behöver de ha en känsla av delaktighet. *“Delaktighet kan skapas på så många olika sätt. En huvudprincip är att saker bör få växa fram i realtid tillsammans med andra”* (s.52). Vidare menar Tebelius Bodin att *“Det blir viktigare att vårda något som man själv har varit med och skapat”* (s. 53). Håkansson & Sundberg (2012) hävdar att skolor som arbetar förebyggande med frågor rörande den pedagogiska miljön som sociala relationer, skolmiljö och lärares ledarskap uppnår högre resultat. Genom höga lärarförväntningar höjs elevernas resultat. Gyllander Torklidsen & Nehez (2020) menar att kulturen på en skola kan främja utveckling, men den kan också hämma utveckling. Den samarbetande kulturen med en tydlig vision och gemensam målbild är den slags kultur som gynnar skolutvecklingsarbetet. Ytterligare behöver det tidigare utvecklingsarbetet kopplas samman med pågående arbete där resultatet formar det framtida utvecklingsarbetet.

SYFTE, FRÅGESTÄLLNING, METOD OCH GENOMFÖRANDE

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

VÅR ARTIKEL SYFTAR till att öka förståelsen för kollegiala processer i relation till undervisningsutveckling. Vi vill ta reda på om det går att identifiera några viktiga aspekter för att få till ett kollegialt lärande och hur kollegialt lärande påverkar undervisningen. Detta genom att undersöka hur lärare resonerar kring fenomenet kollegialt lärande. Det gör vi genom att besvara följande frågeställningar:

- ★ Hur resonerar lärare om viktiga aspekter för att få till ett kollegialt lärande?
- ★ Hur resonerar lärare kring förändrade undervisningshandlingar?

METOD

NEDAN BESKRIVS VÅR studies metod: urval, datainsamlingsmetod, bearbetning av data samt metoddiskussion.

GENOMFÖRANDE

FÖR TRE ÅR sedan startade vi vår gemensamma kollegiala resa med ett inifrån- och utifrånperspektiv. Rektorer och förstelärare har regelbundet fått ut-

bildning inom processledning genom Ifous treåriga FoU-program. Förstelärarna har varit processledare för lärarna på Nybyholmsskolan. För att få till ett

gemensamt kollegialt lärande med inifrånsperspektiv har case-metodiken använts. Vi har diskuterat frågeställningar utifrån en mall (se bilaga 1). Lärarna fick välja ett valfritt elev-case utifrån ett eget intresse att förbättra sin undervisning för att kunna möta den aktuella elevens behov. Inledningsvis var det viktigt att lägga mycket tid på de kollegiala diskussionerna utifrån de aktuella elev-casen och mallen. Detta för att klargöra syftet och skapa förståelse för arbetet med case-metodiken för lärarna. De använde en loggbok (se bilaga 2) för att dokumentera sina självreflektioner. Loggboken kunde se olika ut, digital eller att skriva för hand i bok. Parallellt med detta hade vi kollegiala diskussioner där vi tillsammans analyserade och "skruvade" vidare på undervisningshandlingarna för att möta elevens behov. Litteratur köptes in för att möta behoven som framkommit under de kollegiala träffarna. Vidare presenterade alla lärare sina case som bordspresentationer (se bilaga 3). Vid dessa tillfällen fick läraren återkoppling av sina kollegor genom utvecklande reflektioner. Under sista året utvecklades reflektionerna till att bli alltmer utmanande. Det var ett gemensamt beslut i kollegiet. Vi använde handledningsfrågorna från A. Cederberg-Scheike (2016) Handledning för kollegialt lärande.

Från starten har vi haft välplanerade kollegiala träffar varannan vecka i 1,5 timme. Rektor har varit närvarande på träffarna. En till två interna processledare med lång erfarenhet inom grundskolan har haft rollen som samtalsledare. Olika samtalsmodeller har prövats. Vi har exempelvis använt oss av "rundor" (ett sätt att fördela ordet för att skapa ett demokratiskt rum), "EPA" (enskilt, par, alla tillsammans), "metasamtal" (man pratar om samtalet och vilka lärdomar man har tagit med sig) samt fördjupande och klargörande frågor. Vi har arbetat med klimatet i gruppen för att det ska finnas en trygghet och tillit till varandra. Det har hela tiden varit en dialog utifrån behoven i hela styrkedjan på vår skola. Under dessa år har vi tillsammans format hur utvecklingen ska fortskrida i gruppen utifrån behoven. Det här är inget projekt med någon tidsgräns utan ett utvecklingsarbete som fortgår, med undervisning som fokus.

URVAL

De som ingår i studien är sju legitimerade grundskollärare samt en förskollärare som arbetar på Nybyholmsskolan. Det är en F-5 skola i Arboga kommun. Lärarna undervisar från förskoleklass till årskurs fem.

Gällande tillgängligheten var det ett bekvämlighetsurval, men det var just vår kontext som vi ville ta reda på.

DATAINSAMLING

Vi valde att använda oss av enkäter och fokusgruppsintervjuer. Detta för att alla skulle komma till tals både enskilt skriftligt och i grupp muntligt för att det skulle bli en diskussion runt utvecklingsarbetet. Tre enkätundersökningar har genomförts. Den första enkätundersökningen genomfördes i mars 2023, den andra i juni 2023 samt den tredje i februari 2024. Vid samtliga tillfällen deltog samma åtta lärare som vid fokusgruppsintervjuerna. Genom att genomföra dessa vid tre olika tillfällen hoppades vi kunna se tecken på eventuell undervisningsutveckling. Utöver enkätundersökningarna har vi i november år 2023 genomfört två fokusgruppsintervjuer med fyra personer i varje grupp. Vid varje fokusgrupp var det två av oss författare som intervjuade.

Svaren på enkäterna har inte varit anonyma, men vi har avidentifierat lärarna vid citat i texten. Fokusgruppsintervjuerna har spelats in. För att finna eventuella mönster eller gemensamma likheter/olikheter har vi transkriberat till text och sedan genomfört en innehållsanalys.

METODDISKUSSION

Rektor var inte med under fokusgruppsintervjuerna på grund av att lärarnas svar inte skulle påverkas. Samtliga lärare har givit sitt samtycke till att medverka i studien. Det här är en kvalitativ studie och vi är medvetna om att den är genomförd på en liten skola med få lärare och att resultatet speglar vår utvecklingsprocess. Det här resultatet gäller för just vår skola och kan inte generaliseras till andra skolor eftersom alla skolor har olika förutsättningar och utvecklingsområden.

RESULTAT

VI HAR BEARBETAT vår data genom en innehållsanalys genom att först transkribera fokusgruppsanalyserna och sammanställa enkätsvar. Därefter genomfördes ett antal genomläsningar av materialet. Efter genomläsningarna kunde vi kategorisera materialet till fyra stycken kategorier av uppfattningar av viktiga aspekter gällande kollegialt lärande och hur dessa påverkat lärares utveckling av undervisningshandlingar:

- ★ Organisation, ledning, strukturer
- ★ Reflektioner och analysförmåga
- ★ Relationer och höga förväntningar
- ★ Eget ansvar och delaktighet

Ur analysen framträder även beskrivningar av utmaningar. I resultatdelen presenteras dessa utmaningar under en egen kategori. Vidare framgår att det kollegiala lärandet har påverkat lärarnas undervisningshandlingar.

ORGANISATION, LEDNING OCH STRUKTURER

ORGANISATION, LEDNING OCH struktur är viktiga aspekter i det kollegiala lärandet som framkom i vår analys. Lärarna lyfter regelbundna möten som ger tid för reflektion och diskussion samt en engagerad ledning som hjälper till att hålla fokus och struktur på mötena. I analysen tydliggörs en uppskattning av frekvensen och kontinuiteten med möten som var inplanerade varannan vecka och att de var inskrivna i kalendarier redan i början av terminen. Struktur nämns även i form av tydliga förväntningar.

“Vi har vetat inför varje gång vad vi ska göra nästa gång så man får vara lite förberedd på det. Det tycker jag är bra” (Lärare 3).

Ur analysen framkom att lärarna uppskattade när nya samtalsmodeller presenterades av samtalsledare och att de användes under mötet. Där uppfattas samtalsledarens roll som stöttande, uppmuntrande och lyhörd, och samtalsledaren gav input när det behövdes med bland annat frågor. Analysen visar att lärarna upplevde den förändrade mötesstrukturen positiv eftersom den skapade tydlighet om hur mötet skulle gå till och att alla i mötet förväntades bidra och delta aktivt. En ge-

mensam uppfattning är att då fler kom till tals blev diskussionerna mer givande.

Lärarna menar att organisationen, ledningen och strukturerna kring utvecklingsarbetet har påverkat den kollegiala processen positivt. Analysen visar att lärarna ofta återkommer med uppfattningen av att många andra olika fortbildningar i skolan påbörjas och avslutas utan att det har gett bestående resultat i undervisningspraktiken. Det blir även tydligt att nuvarande skolutvecklingsarbete uppfattas som ”något annat” och att det finns en potential för ett varaktigt och naturligt arbetsverktyg i vardagen.

Lärarna uttrycker en önskan om att fortsätta med detta arbetssätt och upplever att de hittills fått rätt förutsättningar att driva skolutveckling på skolan genom kollegiala samtal.

REFLEKTION OCH ANALYSFÖRMÅGA

YTTERLIGARE VIKTIGA ASPEKTER, för det kollektiva lärandet, som framkommer i analysen av resultaten är möjlighet till reflektion och utvecklandet av analysförmåga. En av deltagarna, som är relativt nyutbildad, gjorde en jämförelse mellan egen utbildning och de kollegiala reflektionstillfällena på vår skola.

”Jag tänker undervisning på ett annat sätt jämfört med vad jag lärde mig på universitetet. Där var fokus att planera lektionerna efter det centrala innehållet, medan jag här har lärt mig att planera utifrån förmågorna” (Lärare 4).

Ur analysen framkommer uppfattningar av att lärarna har utvecklat sitt tänkande om sina lärar- och ledarhandlingar och om sin undervisning genom de kollektiva mötena. Ett exempel är en förflyttning från att se elevens svårigheter till att i stället se behoven hos eleven. Lärarna uttrycker att det inte är eleven som ska ändra sig utan läraren som ska möta behoven.

”I stället för att tänka hur ska jag ändra på den här eleven, hur kan jag ändra på mitt sätt att undervisa hur kan jag ändra mitt tankesätt för att det ska gynna eleven” (Lärare 4).

Här framträder ett tydligt mönster i analysen att alla lärarna tänker på ett nytt sätt än tidigare. Lärarna upplever att de verkligen stannar upp och tänker till innan de gör förändringar gällande undervisningshandlingar.

”Det jag har upplevt är att man stannar upp och tänker till en extra gång, hur kan jag göra nu och vad kunde jag göra bättre och vad gjorde jag bra” (Lärare 7).

Flera lärare håller med om att det krävs mod att titta kritiskt på sig själv, men att det är en process som gör

att de utvecklas i sin yrkesroll. De har verkligen funderat över sina pedagogiska val både enskilt och med kollegor. Lärarna anser att de över lag har blivit mer självreflekterande och de har dokumentation i form av en loggbok som styrker detta.

Analysen visar att lärarna har tänkt till extra innan de lyfter sina lärdomar och utmaningar kollegialt. De har då använt loggbokens innehåll för att kunna analysera och reflektera och för att kunna göra en tydlig presentation om sina lärdomar och utmaningar inför kollegorna.

”Presentationen tycker jag var väldigt givande att verkligen få tänka till extra mycket när man gör det. Det är inte bara några stödord utan man får verkligen tänka till” (Lärare 5).

De gemensamma diskussionsunderlagen som presenterats, analyserats och som reflektionerna utgått ifrån har i diskussionerna givit input och påverkat lärarnas tänkande. De menar att dessa kollegiala diskussioner med de kognitivt utmanande frågorna har fördjupat deras analysförmåga och reflektionsförmåga.

”Då när jag presenterade och ni ställde frågor och utmanade mig, då lärde jag ju mig mer om hur man kan tänka” (Lärare 4).

”Tips och idéer låter så lättsinnigt, jag visste inte riktigt vad jag skulle använda för ord men när man delar erfarenheter och får nya tankar, det är väl mera riktigt” (Lärare 3).

Vidare visar analysen att lärarnas olika kompetenser och erfarenheter inom kollegiet ger effekt på diskussionernas kvalitet och bredd då de bidrar med olika synsätt och infallsvinklar.

RELATIONER OCH HÖGA FÖRVÄNTNINGAR

ANDRA VIKTIGA ASPEKTER som framkommit i analysen är betydelsen av relationer och höga förväntningar. Samtliga lärare uttrycker upplevelse av att det finns

ett accepterande klimat inom kollegiet. Tydliga förväntningar i kollegiet och gemenskap i gruppen, har gjort att allas bidrag behövs och är lika värdefulla för

att det ska bli meningsfulla diskussioner. Miljön upplevs gynnsam av lärarna och har skapat goda förutsättningar för att våga utmana varandra. Analysen visar att diskussionerna fördjupades med tiden genom att lärarna efter hand övade på att vara och våga vara kritiska vänner som inte bara bekräftar och håller med utan ställer mer kognitivt utmanande frågor till varandra.

“Jag tror att när man ändrar fokus från att bara bekräfta till att utmana då blir det inte lika mycket prestation i det, så känner jag. För om man ska visa vad man gjort, hur tänkte du här eller varför gjorde du så? Då blir det mer som ett samtal än att man ska prestera. Som det känns nu så har vi inte möten utan vi har samtal, diskussioner” (Lärare 5).

Vidare upplever lärarna att de blev mer och mer delaktiga i mötena under processens gång samt att det var positivt för deras kunskapsutveckling att mötena blev mer som samtal. Parallellt med gruppens förväntningar på varandra att bidra i diskussioner, har även samtalsledare höga förväntningar på deltagarna.

“Hade vi inte haft höga förväntningar på varandra, hade inte jag gjort det här” (Lärare 7).

Ur analysen framträder att lärarna upplever att de har fått mycket uppmuntran av samtalsledaren under hela processen. Upplevelsen är att det kollegiala arbetet har utvecklats gemenskapen i kollegiet och att lärarna bidrar med olika synsätt och infallsvinklar.

“Man kan inte krypa undan, man ska göra nåt, alla ska visa vad man gjort, alla ska ändå komma till tals, tror jag också är viktigt” (Lärare 2).

Analysen visar att tydliga förväntningar och en kultur som upplevs trygg ger gemensam drivkraft att våga utvecklas och utmana varandra. I denna miljö skapas en kultur där kollegor vågar vara sårbara inför varandra. Det i sin tur leder till ökad självreflektion och djupare diskussioner med varandra.

“Det är ett gynnsamt accepterande miljö, kan jag tycka. Det här att det ofta sägs att det finns egentligen inga fel och att det får bli fel och man får göra om och det kanske inte alltid blir bra det är också jätteviktigt” (Lärare 1).

DELAKTIGHET OCH EGET ANSVAR

DE SISTA ASPEKTERNA som framkommit i studien är delaktighet och eget ansvar. Analysen visar att lärarna har blivit mer delaktiga i processen genom att de själva får vara aktiva på mötena och styra innehållet utifrån sin skolpraktik.

“Fortbildningar har varit lite luddiga förut. Det här är det man har fått mest kunskap om i och med att vi är mer delaktiga i mötena” (Lärare 6).

Ur analysen framkommer att lärarna upplever att de har ett eget ansvar för skolutveckling och för att driva processen vidare både i sin egen och varandras undervisningspraktik.

“Man har ett eget ansvar för att göra det man ska och har inte kunnat smita undan, alla ska ju bidra” (Lärare 5).

“Nu är det jag som ska ta reda på vad jag kan förändra” (Lärare 2).

ANALYSEN VISAR ATT det kollegiala lärandet har påverkat undervisningshandlingarna. Genom gemensamma diskussioner har lärarna utvecklat sina lärar- och ledarhandlingar samt undervisningen och tänker i termer som:

- ★ Vilket behov har just den här eleven?
- ★ Hur kan jag möta elevens behov i min undervisning?
- ★ Kan insatserna gynna andra elever i undervisningen?

Analysen pekar på att elevernas behov är mer avgörande och mer i fokus för lärarnas undervisningshandlingar.

“Lärdomen är att så lite kan göra så mycket i undervisningen och att vi behöver testa och göra nya saker för att bedriva och undervisa med goda kvaliteter” (Lärare 4).

Framträdande i analysen är att lärarna tänker mer på att förändra sin undervisning och att det inte är eleven som ska ändra på sig. Arbetsättet bidrar till att fler elever gynnas av de nya undervisningshandlingarna. Vidare visar analysen att den egna undervisningens struktur har utvecklats och blivit mer tydligt riktad mot elevernas behov. Loggboken har enligt lärarna betydelse för deras undervisningshandlingar. Lärarna har möjlighet att gå tillbaka till loggboken för att se sina förändrade undervisningshandlingar samt vad de har givit för resultat. Utifrån det har de kunnat “skruva” vidare på sina undervisningshandlingar tillsammans med kollegor för att nå ett ännu bättre resultat. Lärarnas upplevelse i början var att det var lätt att ta till för stora mål för sina case. Lärarna menar att de inte riktigt visste hur de skulle “tratta ner” målen.

Under processens gång har lärarna tillsammans med kollegor övat på att anpassa målen på ett bättre sätt. Ur analysen framkommer att lärarna ofta antog att resultaten hos casen skulle komma fortare än de gjorde i verkligheten. Lärarna anser att de har varit insatta i varandras case, vilket har bidragit till att samarbetet har ökat ytterligare jämfört med innan casearbetets start. En nyfikenhet för varandras undervisning och planering har stärkts och utvecklats.

Analysen visar att casen har bidragit till att lärarna

upplever att de genom sin undervisning kan påverka elevers resultat mer än tidigare. Lärarna menar att de har fått upp ögonen för att så lite kan göra så mycket i undervisningen.

“Jag får syn på att små justeringar i min undervisning kan ge goda resultat” (Lärare 7).

Lärarna anser att när de möter en enskild elevs behov lite extra kan det göra en väldigt stor skillnad gällande måluppfyllelsen. Flera lärare nämner att de uppfattar att fler elever har blivit mer inkluderade i undervisningen genom utvecklingsarbetet.

“Om jag ändrar undervisningen för en elev så kommer det gynna flera elever” (Lärare 2).

I fokusgruppsintervjuerna uttrycker lärarna att casen har bidragit till att undervisningen upplevs som mer positiv. De ser progressionen tydligare när de följer de små stegen i loggboken och reflekterar över innehållet.

Ur analysen blir det synligt att flera lärare anser att arbetet med case har fungerat förvånansvärt bra och bidragit till nytänkande gällande deras egna undervisningshandlingar genom gemensamma diskussioner och reflektioner. Lärarna anser att den gemensamma litteraturen som de har läst i utbildningssyfte har kunnat kopplats till deras undervisning och undervisningshandlingar på ett annat sätt än tidigare. De gemensamma diskussionerna och reflektionerna utifrån litteraturen har både förstärkt och utvecklat lärarnas tankar kring undervisningsutveckling.

UTMANINGAR

I **ALLA PROCESSER** finns det utmaningar. I vår studie har en av utmaningarna varit att få till enskild och gemensam tid.

”Det enda som jag kan tänka har varit negativt, det är väl att det här har tagit så väldigt mycket mera tid, men jag hade ju också flera case. Det tog mycket mera tid än vad jag hade räknat med, absolut, om man ska göra ett bra jobb” (Lärare 5).

Lärarna menar att det har varit svårt att ta sig tid till självreflektion och loggboksskrivande.

”Just det där med dokumentationen...man hör ju att om det är någonstans där skon klämmer så är det oftast det. Jag måste bli mer strukturerad med just den biten” (Lärare 6).

De gemensamma kollegiala träffarna kan också upplevas som tidskrävande av lärarna. Upplevelsen av brist på tid är omtalat i skolans värld.

I fokusgruppsintervjuerna framkommer att lärarna känner osäkerhet inför nya arbetssätt som kräver ett nytt sätt att tänka, vilket var en utmaning i början av utvecklingsarbetet. Analysen visar att processen behövde få ta tid. Likaså hade lärarna behov av tid att kunna tänka till under de kollegiala träffarna.

”Jag behöver få lite mer tid ibland när ni slänger ut en fråga” (Lärare 8).

Lärarna menar att de vill utföra ett bra jobb, men när det inte finns ett färdigt facit kan det skapa en upplevelse av osäkerhet. Vidare framkommer i fokusgruppsintervjuerna att enskilda lärare inte alltid är bekväma med att prata inför kollegor.

En utmaning som enligt oss kan uppstå om vi avslutar arbetet med case-metodik är att utvecklingsarbetet avstannar. I dagsläget är vår upplevelse att vi genom casen har löpande diskussioner som utvecklar undervisningen.

Ytterligare utmaningar är att stå emot yttre krav och förhålla sig till fortbildningsinsatser som inte går att koppla ihop med den här processen. Personalomsättning i kollegiet kan bli en utmaning.

En utmaning är att processen ska fortgå och bli ett förhållningssätt som genomsyrar skolans tänk trots att vi inte har något facit.

SAMMANFATTNING AV RESULTATET

SAMMANFATTNINGSVIS KAN VI ur resultatet utläsa att de viktiga aspekter lärare resonerar kring för att få till ett kollegialt lärande är dessa:

På organisationsnivå ingår aspekterna ledning och strukturer där lärarna bland annat resonerar om vikten av regelbundna möten som ger tid för reflektion och diskussion samt en engagerad ledning som hjälper till att hålla fokus och struktur på mötena. På gruppnivå framträder att kollegiala diskussioner har fördjupat deras reflektions- och analysförmåga genom att de har varit varandras kritiska vänner. Tydliga förväntningar och en kultur som upplevs trygg ger gemensam drivkraft att våga utvecklas och utmana varandra. I denna miljö skapas en kultur där kollegor vågar vara sårbara inför varandra. På individnivå fram-

kommer att lärarna upplever att de har ett eget ansvar för att driva skolutveckling både i sin egen och varandras undervisningspraktik. Lärarna har blivit mer delaktiga i processen genom att de själva får vara aktiva på mötena och styra innehållet utifrån sin skolpraktik. Analysen har visat att lärarnas resonemang kring förändrade undervisningshandlingar till följd av det kollegiala lärandet har ändrats. Nu fokuserar lärarna mer på elevers behov än på elevers svårigheter. Undervisningshandlingarna matchar i högre grad elevernas behov. De utmaningar som framkommer i resultatet är tidsaspekten och att det finns en osäkerhet inför det som anses är nytt. Lärarna uttrycker även en oro för att utvecklingsarbetet ska avstanna.

DISKUSSION

VI HAR BESKRIVIT Nybyholmsskolans gemensamma resa gällande kollegiala processer där ambitionen har varit att få till ett kollegialt lärande. Studiens syfte var att öka kunskapen om hur lärare resonerar kring viktiga aspekter som leder till kollegialt lärande samt hur de resonerar kring förändrade undervisningshandlingar.

I resultatet framkommer olika viktiga aspekter när lärare diskuterar kring kollegialt lärande. Enligt Skolverkets beskrivning om kollegialt lärande framkommer att de ska ske gemensamt, strukturerat och genom olika former. Det stämmer överens med vårt resultat som bland annat visar vikten av organisation, ledning och strukturer. Det är de aspekterna som skapar ramverket för att kollegor ska kunna mötas och diskutera. Som Nihlfors m.fl (2016) poängterar är det viktigt att hela styrkedjan är inkluderad i ett utvecklingsarbete. Ledningen organiserar och sätter upp strukturen för möten, hur de ska genomföras och vad som förväntas av deltagarna till varje kollegialt möte. Ur studiens resultat framkommer att det inte får gå för lång tid mellan de kollegiala mötena för att kunna hålla styrfart och riktning framåt. Den kollegiala processen kan avstanna om inte fokuset bibehålls. Därför har det varit viktigt att avsätta cirka två timmar varannan vecka för skolutveckling och kollegiala möten. Att lärarna har fått veta vad som förväntas och ska genomföras inför varje möte har vi sett varit en framgångsfaktor. Då kom alla lärarna väl förberedda till mötena.

Likaså framkommer att det behövs en ledning i form av en samtalsledare som leder mötena och som bidrar med mötesstrukturer och samtalsmodeller. Allt eftersom deltagarna blev mer delaktiga i de pedagogiska diskussionerna lyftes diskussionerna till en högre nivå och då förändrades mötesstrukturerna och samtalsmodellerna. Det gjorde att diskussionerna fick ett annat djup och en bättre kvalitet. Under processens gång har vi övat på att vara "kritiska vänner" som enligt Gyllander Torklidsen & Nehez (2020) samt

Grimm (2023) är nödvändigt för att diskussionerna ska bli kognitivt fördjupade och leda till utveckling.

Resultaten visar också vikten av reflektion och analysförmåga. I resultatdelen framkommer det en bild av att lärarnas gemensamma professionella kunskap och omdömen delas med varandra i denna process. Här har den professionella tilltron till egen förmåga att analysera, reflektera och agera växt och utvecklas genom de kollegiala mötena. Det mest slående som framkommer i resultaten är att lärarna tillsammans har utvecklat en samsyn kring elevernas behov genom sina diskussioner med varandra. Håkansson & Sundberg (2018) menar att fokus för skolförbättring behöver utgå från de elever lärarna möter dagligen. Till följd av detta styrs nu undervisningshandlingarna efter elevernas behov. Det blir fokus på undervisningen och på lärarnas ledarhandlingar i de kollegiala diskussionerna. Det blev en wow-upplevelse och det har skapat en större likvärdighet på Nybyholmsskolan. Det är även påtagligt att dokumentationen i form av loggbok har varit avgörande för att kunna gå tillbaka och analysera och reflektera både enskilt och tillsammans med varandra.

Kollegor har blivit naturliga bollplank i processen som lärarna gärna vänder sig till. Lärarna på skolan har "lyft upp undervisningen på bordet" och tittat på sina lärarhandlingar gemensamt från sina egna klassrum, vilket de inte gjorde innan i samma utsträckning.

Kan det vara så, precis som Nihlfors m.fl (2016) menar, att lärarna upplever att de "äger" den kollegiala processen på ett annat sätt nu än tidigare eftersom de nu inte bara är mottagare utan aktiva praktiker i den egna fortbildningen?

En styrka redan från start var att deltagarna i gruppen var trygga med varandra. Lärarna kunde luta sig mot varandra i det nya sättet att tänka och ta sig an uppgifterna med casen trots att de kände en viss osäkerhet. Samtalen stärkte lärarna och de kände att de kunde öppna upp om svårigheter och funderingar

utan att bli "dömda" av övriga i gruppen. Något som nämns är att det inte finns någon prestige eller oro för att delta i samtalen. Tebelius Bodin (2017) hävdar att ett positivt klimat i gruppen där lärarna känner sig delaktiga har en stor betydelse för utvecklingsarbetet. Tebelius Bodin menar vidare att det som lärare själva har varit med att skapa blir viktigt att upprätthålla och utveckla. Vår resa har varit en process i olika faser där lärare har varit med och skapat innehåll och riktning i vårt gemensamma utvecklingsarbete. För att få ett tillåtande och öppet klimat i gruppen måste det få ta tid och det är en fördel att lärarna inte byts ut.

"Kulturen är den uppsättning normer, värderingar, traditioner och föreställningar som håller samman en viss grupp, till exempel personalen på en skola"
(Gyllander Torkildsen & Nehez, 2020, s.143).

Under processens gång har höga förväntningar på varandra blivit alltmer framträdande. Vår analys visar att lärarna uppskattar höga förväntningar i gruppen samt från ledning. Det leder till att alla fullföljer sina uppdrag och diskussionerna blir bättre när alla tar sitt ansvar. En annan fördel hos oss är att både ledning och lärare har varit en stabil arbetsgrupp under flera år. Kanske har det präglat vår kultur och arbetsmiljö. På skolor kan kulturen vara både gynnsam eller ogynnsam för skolutveckling. Gyllander Torkildsen & Nehez (2020) nämner att kulturen på en skola är viktig för vilket håll utvecklingen ska gå åt. Vi anser att Nybyholmsskolan har en gynnsam kultur och arbetsmiljö som påverkar skolutveckling positivt i nuläget. I resultaten framkommer det att lärarna tar eget ansvar för både sin egen och den gemensamma skolutvecklingen.

De aspekter som lärare anser viktiga i det kollektiva lärande har betydelse när lärare resonerar om det kollegiala lärandet har påverkat undervisningshandlingarna. Den största och mest betydelsefulla effekten av utvecklingsarbetet är att lärarna har gått från att se elevers svårigheter till att se elevers behov. Idag när lärarna pratar om elever utgår tankarna och diskussionerna alltid från vad läraren kan göra för att möta elevens behov genom sina lärar- och ledarhandlingar i undervisningen. Det visar sig att dokumentationen i loggbok har haft en stor betydelse gällande förändrade och förbättrade undervisningshandlingar.

Wallberg (2019) nämner att för att kunna reflektera och komma på lösningar behöver lärare olika stödstrukturer. Ett exempel på en stödstruktur kan vara

loggbok. Vi ser skillnad när lärarna på Nybyholmsskolan använder loggböcker. Dessa ger möjlighet att blicka tillbaka och reflektera över sina undervisningshandlingar. Här ser vi en förändring i och med att de nu i större utsträckning tillsammans med kollegor "skruvar" vidare på sina undervisningshandlingar för att möta elevernas behov. Målen som lärarna satte upp för eleverna upplevdes efter hand vara för stora. Det är svårt att sätta avgränsade mål och avgöra tidsåtgången och det ser vi fortfarande som ett förbättringsområde.

Det gemensamma för alla och något förvånade är att små förändringar i undervisningen kan bidra till så mycket. Vi upplever att lärarnas nya fokus med att se elevers behov påverkar deras val att lägga mer tid på relationer och rätt anpassningar. Både Hirsh (2017) och Hargreaves & Fullan (2012) menar är det viktigt med tid till att pröva och utveckla arbetet i klassrummet samt avsätta tid till reflektion tillsammans med kollegor. Casen som underlag har bidragit till givande kollegiala diskussioner där undervisningshandlingarna har belysts gemensamt. Det har gjort att lärarna inte har stått ensamma när de "skruvat" vidare på sina undervisningshandlingar. Vår upplevelse är att undervisningen har stått i fokus på ett nytt sätt. Vi har sett att elevernas kunskapsresultat har ökat i fem av sex klasser under den här tvåårsperioden. Om det beror på att vi har arbetat gemensamt med kollegialt lärande är svårt att veta. Elevernas kunskapsprogression skulle kanske ha varit likvärdiga oavsett om vi hade börjat med kollegialt lärande med ett inifrånperspektiv eller inte.

För många lärare är det en balansgång för att tiden ska räcka till alla arbetsuppgifter. Vår studie visar att tiden för självreflektion behöver prioriteras för att det kollegiala lärandet ska utvecklas. I resultatet framkom att lärarna ansåg att det var svårt att få till tiden för loggboksskrivandet. Med tiden ändrade vi därför så att alla lärare fick möjlighet till loggboksskrivande en kvart varje vecka under mötestid. Ledningen har här ett stort ansvar för att organisera och ge förutsättningar till både självreflektion, loggboksskrivande samt gemensam tid till undervisningsutveckling. Blossing & Wennergren (2019) betonar att kollegialt lärande inte är en metod, istället har alla i styrkedjan ett gemensamt ansvar att systematiskt undersöka och förbättra skolutvecklingen.

På vår skola ser vi tidsaspekterna och organisationen som en utvecklingsprocess som kommer att fortgå tillsammans med lärarna. Till en början hade lärarna svårt att se syftet med loggboksskrivandet. De

pedagogiska diskussionerna har bidragit till att lyfta loggboksskrivandet och efter hand såg de nyttan med att deras tankar blev dokumenterade. De kunde gå tillbaka och se en progression och göra en analys av innehållet. Det gemensamma arbetet med casen och loggboken behöver bli ett varaktigt och naturligt verktyg i vardagen även om det är svårt att få tiden att räcka till.

Lärarna har hela tiden haft tillgång till dokumentationsmallar och stöd genom samtalsledare och kollegiala diskussioner. Det finns ett behov att fortsätta med casen för att gynna kollegialt lärande med undervisningen i fokus. Samtidigt har vi en skollag (SFS 2010:800) som ålägger oss att ständigt förbättra och

utveckla utbildningen för våra elever och nå högre måluppfyllelse. Utvecklingsarbetet är pågående och vi utför det tillsammans.

Att ledning eller andra kollegor byter arbetsplats är skolors vardag. Ledningen är väldigt viktig för att alla i kollegiet ska dra åt samma håll i ett utvecklingsarbete. Om ledningen byts ut är det svårt att upprätthålla den pågående processen. För att få till en lyckad organisation kring ett utvecklingsarbete behöver det få ta tid och alla som deltar behöver "hålla i och hålla ut". En utmaning som kvarstår är att det kollegiala arbetssättet ska bli ett förhållningssätt och inte en metod, som genomsyrar hela skolans arbete.

SLUTSATSER

VI ANSER ATT utvecklingsarbetet utifrån ett inifrån-perspektiv har skapat nya förutsättningar som främjar kollegialt lärande. Våra kollegiala diskussioner utifrån elevcasens behov har bidragit till att lärarna har vidgat sitt tänkande inom undervisning samt ändrat sina lärar- och ledarhandlingar. Vi har gått från att fokusera på elevcase till att förstå att det är lärarna själva som är så kallade "casen". Lärarna har genom elevcasen vänt blicken mot sig själva och där har den största förändringen skett tillsammans med kollegor. Mantrat på vår skola är numera fokus undervisning.

Om ni vill utveckla ert arbete med kollegialt lärande är det bra att tänka på följande:

- ★ Inplanerade kollegiala träffar i kalendariet redan vid terminsstart
- ★ Välplanerade kollegiala möten varannan vecka
- ★ God struktur genom att mötesdeltagarna ska veta vad som förväntas av dem från gång till gång
- ★ Rektor ska vara närvarande vid samtliga träffar
- ★ Rektor ger mandat till samtalsledare att leda processen
- ★ Utsedd processledare/samtalsledare som leder samtalen
- ★ Arbeta med klimatet i gruppen så att alla känner trygghet och tillit till varandra
- ★ Ta hjälp av olika samtalsmodeller
- ★ Använd elevcase
- ★ Använd er av loggbok för självreflektion och analys
- ★ Presentera regelbundet elevcasen genom "bordspresentationer"
- ★ Använd er efter hand av "kritiska vänner" för att utmana med kognitiva utmanade frågor.
- ★ Ha en tät dialog i styrkedjan för att se vilka behov den kollegiala gruppen har.
- ★ Bestäm er för att fokusera på undervisningen och sålla bland fortbildningar som inte har fokus undervisning.
- ★ Gör det kollegiala arbetet **TILLSAMMANS!**

REFERENSLISTA

- ★ Blossing, U. & Wennergren, A. (2019). *Kollegialt lärande - Resan mot framtidens skola*. Lund: Studentlitteratur.
- ★ Cederberg-Scheike, A. (2016) Studentlitteratur AB.
- ★ Gyllander Torkildsen, L. & Nehez, J. (2020). *Att leda utvecklingsprocesser i förskola och skola*. Studentlitteratur AB.
- ★ Grimm, F. (2023). *Ledarskap för lärares lärande: förstelärare som lärarledare*. Diss. Umeå universitet.
- ★ Hargreaves, A. & M. Fullan (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- ★ Hirsh, Å. (2017). *Formativ undervisning: utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Natur & Kultur.
- ★ Håkansson, J. & Sundberg, D. (2018). *Utmärkt ledarskap i skolan: Forskning om att leda för elevers målpuppfyllelse*. Natur & Kultur.
- ★ Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Natur & Kultur.
- ★ SFS 2000:800 Skollag.
- ★ (Skolverket.(u.å). *Kollegialt lärande*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/utbildning-pa-vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet/skolutveckling-genom-kollegialt-larande> . [2024-04-05]
- ★ Tebeliuds Bodin, A. (2017) *Vad varje pedagog bör veta om hjärnan, inläring och motivation*. Hjärna Utbildning AB.
- ★ Wallberg, H. (2019). *Lektionsdesign: en handbok*. Gothia Fortbildning.
- ★ Österberg, J. (2023). *Resultatanalys i skolan*. Studentlitteratur.

APPENDIX

BILAGA 1: UNDERVISNINGSGRANSUTVECKLANDE VERKSTAD

Mitt namn Skola:	
Ringa in nuläge och behov Case - Elev: NN (Namnge ditt Case Med ett fiktivt namn)	
Skolform Barnets/elevens ålder Ev. årskurs	
Skolämne/Kurs/Målområde	
Nulägesbeskrivning av barnets/elevens kunskapsnivå i relation till kunskapskravet i ämnet/i kursen/målområdet	
Utifrån vilken bedömningsinformation gör du beskrivningen ovan (formell och/eller informell)?	

<p>Vad saknas för att eleven/barnet ska kunna ta "nästa steg"/nä en mer utvecklad nivå/nå ett högre betyg? Ringa in elevens/barnets behov.</p>	
<p>Vad kan du göra i undervisningen för att göra det möjligt för barnet/eleven ska ta sig till nästa nivå (tänk en termin framåt)?</p>	

BILAGA 2

<ul style="list-style-type: none"> • Vad tänker jag om mina undervisningshandlingar baserat på dessa iakttagelser? • Vad förefaller vara gynnsamt? Vad ska jag fortsätta med? Vad kan det bero på att det blev gynnsamt? • Vad förefaller vara mindre gynnsamt? Vad kan det bero på att det blev mindre gynnsamt? Vad kan behöva skruvas på ytterligare och hur? Behöver jag tänka om lite mer drastiskt? • OBS! Saker kan ta lite tid – så var inte alltför snabb med att tänka om drastiskt! Samtidigt kan man inte hålla på alltför länge med något som förefaller mindre gynnsamt. • 			•	•
<ul style="list-style-type: none"> • Fokus: Fokus • Hur tas undervisning en kring den identifierade aspekten emot? (Iakttagelser riktade mot hur eleven/barnet "svarar på" undervisningen och dina handlingar) 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation- Det här ser jag. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflektion-Det här tänker jag om mina undervisningshandlingar baserat på observationerna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Det här gör vi på lektionerna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analys och slutsatser



SKOLPORTEN