

Högskolan i Halmstad

Sektionen för lärarutbildning

Magisterprogrammet Aktionslärande 60 hp

# **Förutsättningar för reflektion i skolans värld**

En aktionsforskningsstudie om kollegahandledning

**Magisteruppsats**

**Slutseminarium:** 2011-10-28

**Författare:** Eva Hansson

**Handledare:** Ann-Christine Wennergren & Marie-Helène Zimmerman-Nilsson

**Examinator:** Karin Rönnerman

## Sammanfattning

Studiens övergripande syfte är att bidra med kunskap om vilka förutsättningar som behövs för att lärare som ingår i gemenskaper skall uppleva att reflektion sker på ett meningsfullt sätt. Eftersom lärares kompetensutveckling idag, skall utgå från egna erfarenheter och initieras nerifrån av praktikerna, kan studien på längre sikt också bidra med att synliggöra framkomliga vägar för lärares kompetensutveckling, som ett led i skolutveckling och dessutom som ett led i att utveckla läraryrket till en profession.

Studien ingick i ett aktionsforskningsprojekt där lärarna själva bestämde fokus, i syfte att utveckla sin egen praktik.aktionen bestod av fyra faser på en grundskola. Hela aktionen pågick i ett och ett halvt år. Fas 4, studien, pågick under ett läsår. I de tre första faserna kartlades skolans förbättringshistorik och skolans kultur. Grundat på de tre första faserna, bestämde lärarna att den fjärde fasen skulle bestå av reflekterande samtal. De valde kollegahandledning som form. Träffarna spelades in och några träffar valdes ut som analysenheter. Data analyserades utefter vad lärarna pratade om och hur de pratade med varandra.

Struktur, utgångspunkter och överlappning var de förutsättningar som framkom i analysen. I diskussionen sätts dessa i relation till frirum, gruppsammansättning och innehåll i samtal. Av detta framkom att skolor själva aktivt måste skapa frirum som ett led i skolutvecklingsprocessen. Det framkom också att inramningen för reflekterande samtal har betydelse, dels hur gruppen sätts samman men också hur tid kan avsättas och rum kan skapas för reflekterande arenor. Slutligen framkom det att utgångspunkter som förberedelse för reflektion har betydelse för vilket innehåll som behandlas och hur det behandlas. En sådan utgångspunkt var i studien bland annat en reflektionslogg. Genom den kunde lärarna öppna upp fönster till varandras praktik.

Nyckelord: Reflektion, kollegahandledning, skolutveckling, aktionsforskning, reflektionslogg.

## **Abstract**

The study's overall aim is to contribute with knowledge about which conditions that are needed in order to that teachers, included in communities, will experience that reflection happens on a worthwhile way. Since today teachers' skill development will be paid from own experiences and to be initiated from below of practioners, the study can in a longer view also contribute with making visible passable roads for teachers to develop skill themselves, as a part of school development and also of developing teacher against a profession.

The study was included in an action research project were the teachers decided focus, in aim to develop its own practice. The action consisted of four phases at a compulsory school. The entire action took place in one and a half year. Phase 4, the study, took place during a school year. During the three first phases the school's improvement history and the school's culture was examined. Based on the three first phases, the teachers decided that the fourth phase should consist of reflective deliberation. They choose collegial supervision as method. The meetings were taped and some were chosen out as analysis units. The analysis focused on what the teachers talked about and how the teachers talked with each other.

Structure, starting points and overlap were the conditions that arrived in the analysis. In the discussion, these are set in relation to free room, group composition and contents in deliberations. Of this arrived that the schools actively must create free rooms as a part of a school development process. Moreover it arrived that the frame for reflective deliberations has importance, part's how the group is set together but also how time can be allocated and rooms can be created for reflective arenas. It also showed that starting points as preparation for reflection, have importance for which content that is treated and also how it is treated. Such a starting point was in the study among other things the reflection log. Through it the teachers could open up windows to each others practice.

Keywords: Reflection, colleague supervision, school development, action research, reflection log.

## **Förord**

Mitt eget intresse i att göra studien handlade om två saker; dels är jag intresserad av hur människor i grupp lär tillsammans och dels är jag intresserad av hur forskning kan göras som inte mynnar ut i siffror och statistik. Min egen bakgrund har gått från ett naturvetenskapligt förhållningssätt och därefter ett yrkesliv bestående av siffror och kurvor, över till ett mer kvalitativt synsätt i det läraryrke jag nu har sedan tio år tillbaka.

Studien har hjälpt mig att på att både nyansera bilden av hur lärande går till, men också, stärkt mig i mitt synsätt på hur lärande går till. Det lilla barnet lär till synes alldeles automatiskt och utan att vi gör för stor affär av det. Ju längre vi kommer i undervisningssystemet och vårt lärande, desto viktigare är kanske de rutiner och verktyg vi omger oss av för att lärandet skall bli fruktbart. Oavsett om det gäller det lilla barnet eller den vuxna läraren så är jag övertygad om att någon slags reflektion sker och är nödvändig. Det lilla barnet släpper skeden över kanten på bordet och reflekterar över tyngdlagen omedvetet, medan den vuxna läraren ingår i en medveten reflektionsprocess. Att få en inblick i en sådan reflektionsprocess har varit en av mina drivkrafter.

Ni som ingick i studien, lärarna på skolan, har varit fantastiska när det gäller att få den inblicken.Handledare och kolleger på högskolan har varit viktiga för att kunna förhålla mig till den inblicken. Tack till er alla! Ett tack måste också gå till släkt och vänner. När jag behövt uppmuntran har ni aldrig varit längre bort än ett telefonsamtal eller ett mail.

Till sist min familj, Christer, Carl och Victoria som gråtit och skrattat med mig, peppat och uppmuntrat mig konstant. Som min käre make Christer sa, någonstans vid jultid under det tredje året: ”Min kära fru, nu har du hållit på med det här i tre år och därmed vi också. Kom igen! Nu slutför du det här!” Och det gjorde jag.

Halmstad december 2011

## Innehåll

Sammanfattning.....	1
Abstract.....	2
Förord.....	3
Bakgrund.....	5
Inledning.....	5
Introduktion till problemområdet.....	6
Syfte och undersökningsfråga.....	9
Aktionsforskning och aktionslärande.....	10
Aktionsforskning och kollegahandledning.....	11
Teoretiska utgångspunkter.....	13
Skolorganisation och skolutveckling.....	13
Gemenskaper.....	15
Reflektion.....	16
Kollegahandledning.....	18
Yttre ramar för kollegahandledning.....	20
Skriva för att lära.....	21
Metod.....	22
Undersökningsgrupp och urval.....	22
Insamlingsteknik och data.....	23
Analys.....	23
Etiska ställningstaganden.....	25
Studiens trovärdighet.....	27
Resultat.....	29
Struktur.....	29
Utgångspunkter.....	33
Överlappningar.....	35
Diskussion.....	40
Frirum.....	40
Gruppsammansättning.....	41
Innehållet i samtalen.....	43
Pedagogiska implikationer.....	45
Skolledare.....	45
Lärare.....	45
Läroutbildare.....	46
Eftertanke.....	46
Referenslista.....	48
Bilagor.....	52

## **Bakgrund**

Bakgrunden består av en inledning där jag berättar om mina egna tankar när det gäller lärande och hur jag knutit samman dem med magisterstudierna. Därefter kommer en introduktion till problemområdet, nödvändig för att förstå vad som föregick studien. Syfte och undersökningsfråga följer därpå. Därefter redogör jag för vad jag menar med aktionsforskning och aktionslärande. Till sist knyter jag samman aktionsforskning med kollegahandledning, eftersom det var den form för reflektion som lärarna i studien valde.

## **Inledning**

De senaste tio åren har jag arbetat med barn och ungas lärande, men också med lärares och lärarstudenters lärande. Min utgångspunkt är att barn, unga och vuxna som själva är engagerade i sitt eget lärande och öppna för att utveckla sig själva och sin kompetens, har en bättre förmåga att verka i dagens samhälle.

Kompetensutveckling kan se ut på olika sätt. I det privata näringslivet, där jag tidigare befunnit mig, handlade lärande och personlig utveckling om processer bestående av beslut – genomförande – uppföljning – reflektion – nytt beslut med förändring – genomförande – osv. Vad jag inte visste då och som jag blivit mer och mer klar över under magisterstudierna, är att det jag upplevt i arbetslivet tidigare, varit ett slags aktionslärande.

I magisterstudierna gavs det möjlighet att förstå begreppen aktionslärande och aktionsforskning. Aktionsforskning kännetecknas, enligt Rönnerman (2004) av att forskningen utgår från praktiken, att det sker ett samarbete mellan forskare och praktiker och att forskningen leder till förändring. Genom att kombinera magisterstudierna med mitt arbete i grundskolan, kunde ett utvecklingsprojekt, bestående av fyra faser, genomföras på skolan där jag arbetade. Utvecklingsprojektet tilldrog sig mellan augusti 2008 och mars 2010. Studien handlar om ett lärande kolleger mellan. Eftersom pedagogers arbete idag både är diffust och oavslutat till karaktären gäller det att på den lokala skolan skapa en kollegial gemensam miljö, där arbete för kontinuerlig utveckling och förbättring kan ske. En miljö som befrämjar mognad och gör det möjligt att diskutera problem under trygga förutsättningar (Hargreaves, 1998). För att skapa en sådan miljö valde lärarna i studien reflekterande samtal, i kollegahandledningens form (Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal, 1997).

## **Introduktion till problemområdet**

I följande kapitel berättas om utvecklingsprojektet på skolan och om hur det ledde fram till studien. Personerna som arbetar på skolan benämns pedagogerna och då menas alla yrkeskategorier som ingår i det pedagogiska arbetet med barnen på skolan. Alla pedagoger ingick i utvecklingsprojektet, men alla ingick inte i studien. I den ingick sex pedagoger. För tydlighetens skull benämns de lärarna. Jag själv var en av lärarna. I de fall där jag uttalar mig som forskare, skrivs det ut.

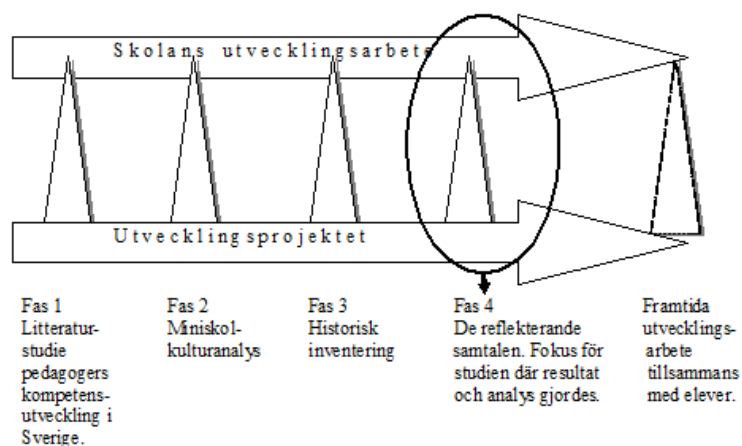
Skolan är en F-5 skola med cirka 150 elever, i ett villasamhälle utanför en medelstor stad. Där arbetar cirka 20 pedagoger som är uppdelade i två arbetslag. Skolans intention, ända sedan starten, har varit att vara en skola i framkanten när det gäller pedagogisk utveckling.

Skolan projekteras för en heldagsverksamhet, som beräknas ligga i frontlinjen för pedagogisk utveckling. [...] Personalen skall vara kompetent och motiverad att bygga upp en verksamhet, som kan tjäna som modell och föregångare. För att komma ifråga för tjänst på skolan krävs att Du har kreativitet, vilja och tålamod att möta nya situationer och krav (Intresseanmälan, 19XX).

Min slutsats är att skolan lever upp till sin vision i flera delar; personalen är engagerad, kunnig och kreativ. En mängd projekt och tema har genomförts. Enligt pedagogerna har det dock fattats ett kontinuerligt och systematiskt utvecklingsarbete. Det har inte heller funnits någon egentlig arena för gemensam reflektion. I de kvalitetsredovisningar som lästes inför utvecklingsprojektet, kunde det till exempel stå, om avsaknaden av forum för reflektion:

Från förra årets kvalitetsredovisning, där vi ville utveckla det kollegiala utbytet inom arbetslaget, har vi försökt delge varandra detta på konferens- och planeringstid. Detta anser vi oss inte vara helt nöjda med (Kvalitetsredovisning, 2006/2007).

I magisterstudien var det meningen att ett förändringsarbete skulle ske tillsammans med kolleger i ett verksamhetsförbättringsprojekt och jag fick stöd för att genomföra ett utvecklingsprojekt. Nästa steg blev att bygga och erövra legitimitet hos skolans pedagoger, vilket inleddes på en arbetsplatsträff tidigt hösten 2008. Jag berättade om mig själv och om magisterprogrammet och om litteraturstudien över svenska pedagogers kompetensutveckling som jag redan genomfört. Information gavs om miniskolkulturanalysen, som initierats från magisterprogrammet och som rektor kunde se som ett steg på vägen i utvecklingsprojektet.



Figur 1. Utvecklingsprojektet som visar fas 1-4 och idén om en kommande fas.

Av litteraturstudien (fas 1) framkom det att innehållet i kompetensutveckling inte alls var given. Den har sett och ser fortfarande olika ut, både över tid och över plats. Uppdragsgivarna, staten och kommunen, har tidvis styrt strikt över kompetensutvecklingen och tidvis har det varit upp till lärarna att sköta den själva. Idag måste läraren själv reflektera över sitt arbete och komma fram till vilken kompetensutveckling som behövs. Carlgren (2009) menar att lärarna det senaste seklet har gått från en process av professionalisering, över deprofessionalisering och till reprofessionalisering. Under 1930–1950-talet utgick kompetensutvecklingen för lärare från en försöksverksamhet initierad från Skolkommissionen, som byggde på att lärarna själva formulerade hypoteser som skulle provas vetenskapligt. Detta följdes av en process, från 1950-talet till 1980-talet som ur professionaliseringsperspektiv innebar flera steg tillbaka. Under dessa årtionden ansågs lärarna ha mer nytta av konkreta anvisningar i stället för teori och forskning. Efter 1980-talet har ansvaret för kompetensutvecklingen, ur politisk synvinkel, i en decentraliseringsprocess återgått till lärarna. Denna process har dock sammanfallit med ekonomisk kris och nedskärningar. Carlgren (2009) uttrycker att lärarna fått ansvaret och dessutom nya arbetsuppgifter, men inga resurser. Lärarna har idag ett personligt ansvar för sin kompetensutveckling (Regeringen, 1999/2000:135). Med andra ord är skolutveckling idag personifierad och avgörs av den enskilda lärarens förmåga att utveckla sitt kritiska tänkande (Persson, 2007).

I dagens skola kan inte elevers kunskap vila på enskilda lärares tysta kunskap, utan lärare måste själva ta aktiv del i sin egen kompetensutveckling. Trots detta faktum ges det sällan tillfälle i skolans värld att som lärare säga ”Vänta, jag måste tänka!” (Normell, 2002, s. 86).



Reflektion har en stor plats i kompetensutveckling idag. Att få tid och tillfälle att stanna upp och reflektera över sin praktik borde vara ett återkommande inslag i lärarens vardag. Eller som Lauvås, Hofgaard Lycke och Handal menar (1997) om kollegial handledning; att den bör egentligen etableras innan det finns något stort problem eller någon krissituation som måste lösas akut. Det bästa är om skolan kan ordna ett forum där lärarna reflekterar tillsammans, där vardagliga rutiner kan tas upp och där det också finns en handlingsberedskap för krissituationer. Läraren och undervisningen är en av de främsta faktorerna till om en skola är framgångsrik eller inte. Förändringsagenter som hjälper lärare att utforma mer framgångsrik undervisning och som främjar lärares reflektion över den egna undervisningen är en framkomlig väg (Hattie, 2009; McKinsey & Company, i Blossing, Hagen, Nyen, & Söderström, 2010).

I litteraturen framkom också, att vissa kriterier behöver uppfyllas för en framgångsrik kompetensutveckling; den skall vara sammanhängande, utgående från verkligheten, den skall vara välplanerad och långvarig, tid skall finnas avsatt och den skall vara skolledarstöttad (Carlgren & Hörnqvist, 1999; Madsén, 1994; Maltén, 1997; Wahlström, 1996).

Fas 2 innebar observation av två arbetslagsträffar och en intervju med rektorn. Analysen av observationerna och intervjun byggde på Hargreaves modell (Blossing, 2003; Hargreaves, 1998) om fyra olika skolkulturer, utifrån arbetsfördelning och organisatorisk struktur; Den individualistiska kulturen, den balkaniserade kulturen, den påtvingat kollegiala strukturen och den samarbetande kulturen. Analysen visade att pedagogerna i det observerade arbetslaget hade drag av en samarbetande kultur. De var medvetna om att mötesformen på skolan inte var optimal och att innehållet på mötena innebar för lite reflektion. Det framgick också en önskan om att förändra detta tillsammans. Detta var en avgörande anledning till att flera lärare ville ingå i det som blev studien, de reflekterande samtalen.

Fas 3 var en historisk inventering. Det blev ett roligt tillfälle där pedagogerna fick berätta om allt som gjorts på skolan under åren. Träffen inleddes med att skolans intentioner från starten presenterades och att skolans olika måldokument gick igenom. Därefter gick pedagogerna ut i grupper för att på blädderblock försöka komma fram till vad som gjorts under åren. Strukturen på diskussionerna var tänkta att följa Blossings (2008) schema för kartläggning av förbättringshistorik. Grupperna gick in för arbetet med liv och lust, utefter instruktionen, vilket visade sig inte vara helt lätt. Pedagogerna menade till exempel olika om vad ett förbättringsarbete var, vad skillnaden var på tema och projekt, vad som menades med

förbättrings- och skolutvecklingsarbete etc. De livliga gruppdiskussionerna blev ett ämne för samtal långt efter att inventeringen var gjord.

I analysen av historiken, men också i pedagogernas reflektioner efteråt, framkom det att pedagogerna fått syn på allt som gjorts, men det blev också tydligt att det var flera projekt som aldrig slutförts eller utvärderats. Pedagogerna hade fått arbeta i en reflektionsarena där de kunde göra en återblick. Blossing menar att ”med en kännedom om vad man sedan länge ägnat sin förbättringskraft åt på skolan, [kan man] göra det möjligt att styra det myckna inflödet av idéer till redan uppgjorda förbättringsfåror.” (2008, s. 45). En önskan om en reflektionsarena, som pedagogerna länge önskat, kan ses som en sådan fåra för skolutveckling.

På en arbetsplatsträff våren 2009 informerades om vad som framkommit i miniskolkulturanalysen och den historiska inventeringen. Pedagogerna bjöds nu in att vara mer aktiva i utvecklingsprojektet. Vad ville de att nästa steg skulle bli? Det visade sig att pedagogerna saknade mest var en arena för reflektion. Genom att få prata om allt som hade gjorts, på ett professionellt sätt, trodde pedagogerna sig kunna ta kommandot över sin egen verksamhetsutveckling.

Det som visade sig i de tre första faserna, handlar ytterst om lärares egen beredskap och vilja att i den institution som skolan utgör, skapa sin egen kompetensutveckling, i syfte att utveckla sin profession. Pedagogerna hade nu tagit sig igenom de första punkterna i en aktionsforskningsplan (McNiff & Whitehead, 2002); de hade tittat tillbaka på sin praktik – miniskolkulturanalys och historisk inventering och de hade identifierat något de ville förbättra – en arena för reflektion. Nästa steg utgjordes av studien, där lärarna provade reflektionsarenan och tog lärdom av vad som hände.

### **Syfte och undersökningsfråga**

Studiens syfte är dels att bidra med kunskap om kollegahandledning i skolans värld och dels att synliggöra hur lärares systematiska reflektioner kan vara ett led i skolutveckling.

Undersökningsfrågan är:

– Vilka förutsättningar bidrar till att kollegahandledning blir reflekterande samtal?

## **Aktionsforskning och aktionslärande**

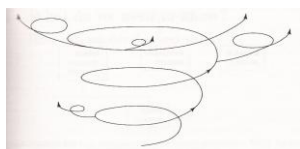
Jag menade i inledningen att jag i mitt tidigare yrkesliv upplevt ett slags aktionslärande. Efter mina magisterstudier ser jag också att ett aktionslärande kan vara frukten av aktionsforskning. Det lärande som uppnås genom forskning tillsammans. Ett annat sätt att se på det är att aktionen är forskningen och att lärandet därefter sker i praktiken (McNiff & Whitehead, 2002). Ett tredje sätt att uttrycka det är ur ett förändringsperspektiv (Rönnerman, 2004), där aktionsforskning kännetecknas av: a) att man utgår från sin praktik, b) att det sker ett samarbete mellan forskare och praktiker och c) att forskningen skall leda till förändring.

Oavsett hur det uttrycks, är min övertygelse att forskning skall komma till nytta, vilket i denna studie innebär att både lärarna och jag som forskare och lärare skall ha användning av resultatet och att förhoppningsvis resultatet kan komma till nytta för yrkesverksamma lärare och forskare som befinner sig utanför den kontext där studien bedrevs.

Lärarna i studien utgick från brister de ansåg fanns i sin praktik, i sin naturliga miljö och studien växte fram efter hand genom de föregående faserna. En naturlig miljö är ett kriterium för kvalitativ forskning, liksom en så kallad framväxande design (Lincoln & Guba, 1985). Ingen visste från början vart aktionen skulle leda. Lärarna identifierade en brist, avsaknaden av en reflekterande arena. De skapade och prövade arenan som sedan analyserades. Enligt mitt sätt att se det, är ett aktionslärande ett erfarenhetsbaserat lärande där erfarenheter, reflektion och analys inkluderas. Genom att människan utgår från en situation och situationen är verklig så prövar hon ständigt sin uppfattning i förhållande till omvärlden (Hermansen, 2000).

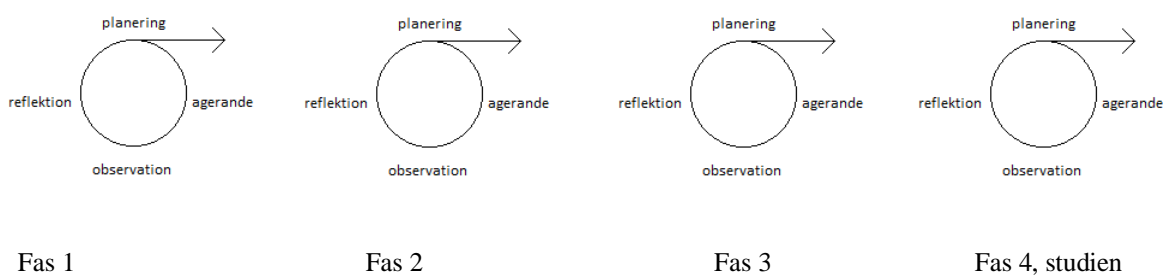
Aktionsforskning och kvalitativ forskning hör samman (Andersson, Herr & Nihlen, 2007). Aktion betyder handling. Lärarna handlade genom att lyfta ett problem de hade i sin egen praktik. Att forska betyder att studera vetenskapligt. Analys, systematik och kritisk granskning kan ses som att utvecklingsprojektet vilande på en vetenskaplig grund.

Ett annat sätt att uttrycka det är att i aktionsforskning kan vardagskunskapen möta den systematiska vetenskapen (Berlin, 2004). I spänningsfältet som uppstår genereras ny kunskap som kan leda till förändring och förnyad reflektion och så vidare. Detta illustreras ofta inom aktionsforskningen av en uppåtgående spiral, där kontinuerlig utveckling sker genom planering – aktion – observation – reflektion osv. McNiff och Whitehead (2002) menar dessutom att det på den stora spiralen ständigt pågår reflektionsprocesser som förs tillbaka till den stora spiralen.



Figur 2. Aktionsforskningsspiralen ( McNiff & Whitehead, 2002, s. 57)

Frågan om utvecklingsprojektet och studien är aktionsforskning är relevant att ställa. Å ena sidan handlar aktionsforskning om en slags oförutsägbar process. Vad som skall eller kommer att ske i nästkommande steg är inte givet. Å andra sidan så är ett krav att processen skall vara systematiskt planerad (Berlin, 2004). Svaret på frågan kan ses som en kombination. För att tydliggöra både det oförutsägbara och det systematiska kan utvecklingsprojektet illustreras med endimensionella spiraler, följande på varandra, bestående av de olika faserna. Den sista fasen hade inte kunnat designas om inte problem efter hand, hade identifierats i de föregående faserna.



Figur 3. Illustration över utvecklingsprojektet ur ett aktionsforskningsperspektiv.

### **Aktionsforskning och kollegahandledning**

Rönnerman (2007) menar att i många av de projekt som startades i slutet av 1990-talet, utvecklades nya former för samarbete mellan skolan och högskolan. I dessa samarbeten blev handledning en uppskattad form för reflektion, där teori och praktik kunde användas i samklang. Hon tar som exempel upp Ylva-pengarna, som visade att det fanns en vinst i att arbeta tillsammans med en högskola för att sätta ord på sin egen praktik. Rönnerman (a.a.) hänvisar också till internationella studier som visar att pedagoger är positiva till den slags kompetensutveckling som kombinerar både egen utveckling och yrkets kunskapsbas.

McNiff och Whitehead (2002) hänvisar till Noffke som visat att aktionsforskning har potential när det gäller personligt lärande, men att tvivel funnits om dess effekter när det gäller lärande i organisationer. Författarna menar att dessa tvivel inte är relevanta längre och hänvisar till Dodd som visat att individers frågeställningar om sin egen praktik har haft positiv inverkan på kvaliteten på lärande och aktioner, i institutionella sammanhang.

Att lärare lär tillsammans finns det idag fler och fler exempel på. Som beskrevs i avsnittet om lärares kompetensutveckling, är fokus idag på lärares lärande, att den skall vara gemensam. Kollegahandledning som form blir vanligare och vanligare. De som varit föregångare i detta arbete är Lauvås, Hofgaard Lycke och Handal (1997). Författarna ger exempel på utvärdering av projekt där de fann både kunskapstillväxt och större förståelse pedagoger mellan. Utvärderingen visade också på vikten av ett teoretiskt och systematiskt arbetssätt.

## **Teoretiska utgångspunkter**

De teoretiska utgångspunkter som gäller för studien, har delats upp i tre huvudrubriker: skolorganisation och skolutveckling, gemenskaper och reflektion. Under reflektionsavsnittet tas också kollegahandledning och yttre ramar för kollegahandledning upp. Därefter kommer ett avsnitt om att skriva för att lära, där dubbellogg som utgångspunkt för samtal ingår.

## **Skolorganisation och skolutveckling**

Gemensamt för organisationer, betraktade som sociala system, är att de är verksamheter där människor tillsammans arbetar för att uppnå vissa mål (Jacobsen & Thorsvik, 1998). Alla organisationer har en formell struktur, en kultur och vissa maktförhållanden och de ingår i en omvärld på något sätt. Organisationer inom näringslivet är vinstdrivande och organiseras utifrån ett vinstintresse. Skolans organisation, som offentlig organisation och i friskoleform, bygger däremot på vad stat och kommun bestämmer.

I vardagliga sammanhang, när man pratar om organisation, menas ofta den formella organisationen. Detta är också fallet inom skolans värld, där man avser hur den formella strukturen på skolan är uppbyggd (Larsson, 2004). En vanlig förändringsstrategi, i syfte att utveckla organisationen, har varit att förändra i den formella strukturen. Idag är skolan decentraliserad och skolor antas själva, föra ett utvecklingsarbete, företrädesvis som lagutveckling. Detta kan jämföras med det personliga ansvar läraren idag har för sin egen kompetensutveckling (Regeringen, 1999/2000:135). Den professionella läraren förmodas ta ett eget ansvar för sin yrkesutveckling. Paralleller kan dras till den värdebas som gäller i samhället idag. En värdebas som vilar på jämlikhet och handlar om att fostra i första hand enskilda individer, snarare än samhällsmedborgare i kollektiv mening (Berg, 2003). Detta är en skillnad i värdebas om man till exempel jämför med den värdebas som dominerade på 1800-talet och som byggde på "Gud och fosterlandet" (a.a.).

Väsentligt blir idag att skolor själva tar ansvar för hur en utvecklande organisation kan designas, där fem olika perspektiv är aktuella. Ett handlar om skolan som en lärande organisation. Andra perspektiv handlar om förändring av arbetsrelationer eller förändring av lokala organisationer. Ett fjärde perspektiv handlar om att utveckla effektiva skolor och ett femte handlar om frirumserövrande (Berg & Scherp, 2003).

Genom att skapa och erövra ett frirum kan lärare ta ansvar för sin egen kompetensutveckling. Skolan i sig är en institution med yttre gränser, satta av stat och samhälle. Dessutom finns det

inre gränser inom skolorganisationen, bottnande i den enskilda skolans kultur. Kulturen hänger samman med den värdebas som gäller i samhället (se ovan). Mellan de yttre gränserna och de inre gränserna finns ett frirum. Det lokala skolutvecklingsarbetet handlar om att upptäcka, erövra och nyttja frirummet, genom att förändra det traditionella arbetet i stort – de inre gränserna, inom de yttre gränserna. Berg (2003) menar att genom att bedriva förändringsarbete inom de yttre gränserna, blir förändringsarbetet också ett utvecklingsarbete.

I de yttre och inre gränserna behöver de betingelser finnas som gör det möjligt för att lärare skall kunna verka som professionella yrkesutövare (Carlgren, 2009). En sådan betingelse kan handla om lärares kåranda. Idag behöver lärares kåranda bestå av framförhållning, samarbete och flexibilitet (Berg, 2003). Detta kan tyckas stå i motsats till den värdebas, nämnd tidigare, bestående av jämlikhet och fostrande av enskilda individer, som gäller i samhället idag. Värdebasen har dock med samhällets och statens intentioner att göra och kårandan har med vad som anses som legitim kunskapsbas att göra. Den kunskapsbas som egentligen övergavs under efterkrigstiden, bestående av klassrums- och undervisningsorientering, lever till vissa delar kvar även idag (a.a.).

Berg (2003) resonerar kring begreppen avgränsad och utvidgad professionalism. Utifrån skolorganisation innebär det första begreppet en skola som är upphängd på hög grad av regelstyrning och därmed ett begränsat professionellt frirum. Berg (2003) utgår från Lortie och menar att en sådan kåranda kan kallas för en traditionell kåranda, bestående av individualism, nuorientering och konservatism. Berg menar att den utvidgade professionalismerna bygger på samarbete, flexibilitet och framförhållning (se ovan). De två begreppen för lärarprofessionalism kan ses som ytterligheter på en skala och som uttryck för vilka aktörsberedskaper frirummet medger och erbjuder.

Som nämndes ovan kan lärare ta ansvar för sin kompetensutveckling genom att erövra frirummet. Ett sätt att göra detta är att följa upp organisations- och administrationsrutiner (Blossing, 2003). Skolans organisations- och administrationsrutiner kartläggs genom att skolkulturen undersöks (Hargreaves, 1998) och genom att förbättringshistoriken synliggörs (Blossing, 2003). Skolkulturen kan undersökas genom att mötesstrukturen på en skola observeras och att intervjuer görs med skolans olika aktörer. Förbättringshistoriken kan synliggöras genom en historisk inventering där det undersöks vilka förbättringsarbete som initierats, implementerats och institutionaliserats (Blossing, 2008). Utifrån en sådan lägesbedömning beslutas därefter om planer för en fortsatt skolutveckling.

## **Gemenskaper**

En av nyckelprocesserna i skolutveckling handlar om problemlösning (Scherp, 2003). Genom att tillsammans med kolleger bearbeta problem som uppkommer i yrkespraktiken kan mönster upptäckas och bearbetas. I en sådan gemenskap kan praktiken begrepsliggöras och tillsammans förstås. Praktiken och reflektionerna kring den, kan relateras till vetenskaplighet för att fördjupa förståelsen. Samtidigt med kompetensutveckling, sker skolutveckling och professionell utveckling, intimt sammanvävd med vardagen.

En gemenskap kan vara den plats eller den bro som lärare behöver för att finna och nyttja friutrymmet, mellan skolans yttre och inre gränser. Här kan en grund läggas för den aktörsberedskap som utgår från det förhållningssätt som lärare har till den rådande värdebasen. Knutet till Bergs (2003) begreppsapparat kan lärare få aktörsberedskap genom att ingå i starka gemenskaper, där en initiativrik energi står i fokus och där reflektion är ett givet inslag. En sådan gemenskap kan praxisgemenskapen vara. En praxisgemenskap är en grupp människor som delar en angelägenhet eller en passion och utvecklar ett lärande om detta genom att interagera regelbundet (Wenger, 2006). Tre karakteristika gäller för en praxisgemenskap (Wenger, 2000). Domänen är den första. Den förstås som en gemenskap där något delas, förpliktelser till gemenskapen finns och en viss kompetens berättigar tillträde. Själva gemenskapen är den andra, där medlemmarna bygger relationer som gör det möjligt att lära av varandra, genom att hjälpa varandra och dela kunskap och information. Praktiken är den tredje karakteristikan och den utmärks av att medlemmarna delar en praktik. De har gemensamma erfarenheter, verktyg, berättelser och sätt att prata om problem.

En praxisgemenskap tillhör man på olika sätt, genom engagemang, föreställande och anpassning. Dessa tre sätt att tillhöra kombineras med driftighet – nivån på den lärande energin, ömsesidighet – djupet i det sociala kapitalet och repertoaren – graden av självmedvetenhet (Wenger, 2000).

Without the learning energy of those who take initiative, the community becomes stagnant. Without strong relationships of belonging, it is torn apart. And without the ability to reflect, it becomes hostage to its own history (Wenger, 2000, s. 230).

Meningsskapande i en praxisgemenskap handlar om tre saker; förhandling, förstådd som en kontinuerlig interaktion av gradvis ansträngning och av ett givande och ett tagande. Deltagande, så till vida att det innefattar både aktion och tillhörighet. Till sist förtingligande,



förstått som den process vi använder oss av för att begreppsliggöra våra erfarenheter (Wenger, 1998).

Utveckling skapas inte bara inifrån, utan den är sociokulturellt producerad (Säljö, 2000), i interaktion med andra. Kunskap konstrueras genom att den lärande involveras och tidigare erfarenheter ställs i centrum. De som ingår i gemenskapen agerar i utvecklingszonen och genom användandet av stöttor (eng. scaffolds), bistår man varandra kommunikativt och kognitivt (Säljö, 2000). De ingående aktörerna i en gemenskap kan bli reflekterande praktiker (Alexandersson, 2007), där erfarenhet och kompetens ständigt hålls i spänning (Wenger, 1998). Gemenskapen kännetecknas av en yrkesroll svarande mot en utvidgad professionalism, bestående av samarbete, framförhållning och flexibilitet (Berg, 2003). I en sådan gemenskap har lärare möjlighet att bli medkonstruktörer av sig själv, sin identitet, sitt tänkande och sin kunskap (Alexandersson, 2007).

## **Reflektion**

Trots att ordet reflektion de senaste decennierna varit riktgivande när det gäller lärares professionella utveckling, är det svårt att hitta en entydig definition av begreppet (Gannerud & Rönnerman, 2007), tillsammans med andra begrepp som utvärdering och lärares lärande. Dessutom är kravet oftast inte bara reflektion som så, utan den skall också vara systematisk. På latin betyder re- ”åter” och flecto betyder ”böja”. I en ordbok kan det stå ”återspegling, eftertanke”, i en annan kan det stå ”tanke, fundering” och i en tredje kan det stå ”eftersinnad tanke”. Rodgers (2007) menar att reflektion är svårt att definiera av flera anledningar; för det första är det oklart hur systematisk reflektion skiljer sig från andra typer av tänkande. För det andra, hur tillägnas en förmåga som är oklart definierad? För det tredje, om ett begrepp bara finns till, utan en klar definition får det till slut inget värde och för det fjärde är det svårt att studera reflektionens effekter. Hur genereras kunskap om, huruvida reflektion får en positiv effekt på pedagogers och elevers lärande?

Deweys fyra kriterier för reflektion sammanställs av Rodgers (1997, s. 53):

1. Det är en meningsskapande process som leder den lärande från en erfarenhet vidare till en annan.
2. Processen skall vara systematisk, strukturerad och disciplinerad och stå på en vetenskaplig grund.
3. Det måste ske i gemenskap och interaktion med andra.
4. En positiv inställning är nödvändig.

Genom att titta på ett begrepp utifrån motsatsen kan, förståelsen bli bättre. Dewey benämner reflektionens motsats som ”ett odisciplinerat funderande” (Myndigheten för skolutveckling, 2008).

Reflektion inom skolans värld gör att några aspekter behöver läggas till (Alexandersson, 1994). Ingen skola är den andra lik, vilket gör det, för det första, viktigt att reflektionen utgår från den lokala skolans problem och också dess kunskap. För det andra är en positiv förändring av vikt. Alexandersson menar att om individen söker kunskap om det som är mest angeläget, till exempel en egen undervisningspraktik, kan förändring ske. Det handlar om att synliggöra, att se igenom och att genomsåda det som tas för givet. Ett kunskapsförråd bildas som en del av den kunskapsbas som tillhör den professionella läraren (Carlgren (2009). Detta förutsätter en yrkeskultur som tillåter ett problematiserande och prövande av den egna verksamheten. Det är inte så att dessa aktiviteter leder till någon sanning i absolut mening, utan snarare en analyserande process, där en rörelse sker fram och tillbaka mellan olika perspektiv och tänkbara förklaringsmodeller (Alexandersson, 2007).

Ett samband finns mellan reflektion och aktionslärande. Utan reflektionen kan inget aktionslärande ske. I både aktionslärandespiralen och i Kolbs lärocirkel (Illeris, 2007) finns reflektion över erfarenheter, med som ett led i lärandet. I aktionslärandespiralen handlar det om en spiral av planering – aktion – observation – reflektion. I lärocirkeln innefattas konkret upplevelse – reflekterande observation – abstrakt begreppsbyggnad – aktivt experimenterande. Ett annat sätt att uttrycka det är se lärandet som en syntes mellan olika dimensioner i individens individuella kompetens. En kunskapsdimension, fakta och kunskaper om samband och metoder och en färdighetsdimension, bestående av erfarenheter och kunskaper som utvecklats genom träning och praktisk användning (Alexandersson, 1994).

Ett begrepp som hör samman med reflektion är professionalitetsargumentet. Lauvås, Hofgaard Lycke och Handal (1997), menar att kravet om ökad professionalitet kommer att sätta fokus på ett gemensamt lärande, där kolleger blir tvungna att beskriva och motivera sin praktik med ett gemensamt yrkesspråk. Detta gäller inte bara kolleger mellan; Kihlström menar att förskollärare mycket väl kan sätta ord på vad de gör, men deras sätt att uttrycka sig kan bäst förstås av dem som har samma kunskapsbas (Gannerud & Rönnerman, 2007). För att berätta om sina kunskaper externt behövs andra ordval och förklaringar som kan förstås av fler. Språket är den gemensamma kunskapsbasen, de delade teorierna och den vetenskapliga basen, som gör det möjligt att nyansera och granska sin praktik (Granström, 2007). Lärare

använder ofta, till exempel i projektbeskrivningar, ett pseudometaspråk; ett blandspråk som kännetecknas av att analyserande och abstrakta begrepp omnämns och räknas upp, men utan att någon större reflektion kring begreppen sker (Colnerud & Granström, 2002). Ett yrkesspråk har dock ingen funktion att fylla om det används bara för att göra en praktik märkvärdig.

Reflektion i strukturerade former har betydelse inom skolans värld. Reflektion behövs som ett verktyg i de samtal som sker pedagoger mellan, för att ett yrkesspråk skall kunna utvecklas. Samtalet pedagoger mellan kan fylla tre funktioner: dels en form av krisbearbetning och emotionell avlastning, dels en möjlighet till reflektion kring egna erfarenheter och insikter och tills sist en arena för att skapa en gemensam referensram och därmed en gemensam yrkesidentitet (Gannerud & Rönnerman, 2007).

### **Kollegahandledning**

Eftersom tid är en bristvara i lärares arbete (Hargreaves, 1998), kan reflektion kring sin vardag, i strukturerade former vara ett sätt att höja kvaliteten i arbetet och frigöra tid för annat (Myndigheten för Skolutveckling, 2008). Med användande av begrepp som inre och yttre reflektionsprocess (Vygotsky, 2001) kan kollegahandledning vara den struktur där pedagoger tillsammans skapar en reflektionsprocess. Den egna reflektionen är den inre, där den tysta kunskapen plockas fram. I den yttre prövas de egna tankarna som vägs mot andras synsätt. Genom att träna sig på att uttrycka sina egna tankar, tränas också dialogen med kollegerna och det gemensamma yrkesspråket utvecklas. I kollegahandledningen kan möjligheter synliggöras och svårigheter hanteras.

Ett annat sätt att se på ett lärande i en reflektionsprocess är att använda Piagets begrepp centrering och decentrering (Bjerlov, 1999). Detta innebär att människan inser att det finns olika perspektiv i frågor som gäller omvärlden. Mitt eget tänkande benämns centrering och andras tänkande decentrering. I kollegahandledningen tas intryck av den andres synsätt och eventuellt modifierat, införlivas detta synsätt med ens eget synsätt utifrån ens egna kognitiva processer. I en reflektion pågår ständigt decentreringsprocesser.

Ett tredje sätt att uttrycka det, är att använda begreppen utåtriktad reflektion och inåtriktad reflektion (Ohlsson, 2004). Båda processerna kan finnas i reflekterandet. I den utåtriktade sker reflektionen med utgångspunkt i objekt som finns utanför gruppens egna medlemmar. Förklaringar till en elevgrupps beteende kan till exempel finnas hos föräldrar eller hos enskilda elever. Denna reflektion kan, som jag ser det, visserligen sätta igång en

reflektionsprocess, men den gör inte att reflektionen blir djupare. För det krävs den inåtriktade reflektionen där gruppmedlemmarna fokuserar det egna handlandet, för att påverka situationen oavsett var förklaringen ligger (a.a.).

Lauvås, Hofgaard Lycke och Handal (1997) har utvecklat kollegahandledning som form för reflekterande samtal. De menar att i dagens skola måste pedagoger förhålla sig till de nya och annorlunda utmaningar skolan utgör. Detta kräver att pedagoger utvecklar en kompetens att uttrycka, dela och kritiskt värdera både sin enskilda yrkeskunskap, men också den gemensamma. Författarna menar att ett argument för kollegahandledning är professionalisering.

Pedagoger behöver gå från enskilt arbete och enskild reflektion till gemensamt arbete och gemensam reflektion. Detta görs inte av sig själv. Även Lauvås, Hofgaard Lycke och Handal (1997) använder benämningen frirum, de forum och former som pedagoger aktivt måste arbeta fram gemensamt, för att föra pedagogiska diskussioner i. Praktiker måste idag själva visa att de är professionella säger McNiff och Whitehead: "In these days of professional accountability, practioners need to demonstrate that they are capable and content" (2002, s. 60). Om de inte kan visa att de är bra på det de gör, bör de inte ha läraryrket, menar författarna.

Kollegahandledning följer en fast struktur i faser runt bordet man sitter. Denna struktur bör följas, åtminstone till att börja med (Lauvås, Hofgaard Lycke och Handal, 1997). Först utses ledaren för träffen. Ledarens uppgift är att ha ansvar för de olika faserna och att ordet går laget runt, att var och en kan säga pass och att det inte ges möjlighet att ta ordet utan turordningen. Ledaren påminner också om tystnadsplikten. Alla ingående presenterar först sitt problem/dilemma/ärende som önskas tas upp till samtal.

När alla har fått säga sitt önskemål om ärende väljs, demokratiskt genom röstning, vilket ärende som skall tas upp. Därefter berättar ärendeägaren om sitt problem mer i detalj. Frågestund följer, laget runt, korta öppna frågor för att förstå ärendet bättre. Ärendeägaren redogör sedan för vilka lösningsförslag hon/han kan se. Rådgivande rundor följer, tills råden är slut. Ärendeägaren tänker högt kring råden och försöker komma fram till något råd som känns relevant att agera utifrån. Ledaren sammanfattar vad problemet var och vilka lösningsförslag som kom fram. Till sist förs en kort diskussion om själva handledningen, hur den upplevdes och hur den fungerade. Sundli och Søndenå (2007) menar att Lauvås,

Hofgaard Lycke och Handals form för handledning är fri från maktutövning. De kallar den för ett fritt samtal i en strukturerad form.

Kollegahandledning kan liknas vid en forskningscirkel, menar Persson (2007) och placerar därmed in båda företeelserna i ett deltagarorienterat forskningsparadigm, där forskare och lärare bedriver forskning tillsammans. I båda fallen är det epistemologiska antagandet att kunskap är socialt konstruerad i dialogiska processer och att en förståelse av den egna praktiken skall leda till en förändrad praktik.

### **Yttre ramar för kollegahandledning**

En kollegahandledning handlar inte bara om själva strukturen och reflektionen som sker i den. Wahlström (1996) tar upp yttre ramar som, tid, lokal och frivillighet. Handledning bör ske på regelbundna tider under en längre period. Det handlar också om att få sitta ostört i en lokal bokad för ändamålet. Individens egen motivation bör vara drivkraften för att växa i sin yrkesroll, men Wahlström menar att det ibland kan finnas pedagoger som behöver handledning, men som inte kan se det själva, vilket kan göra det motiverat att inte alltid lämna över valet till den enskilde.

I begreppet yttre ramar innefattar Wahlström också sammansättningen av personer som ingår och antalet. Det optimala antalet finns mellan fem och sju, enligt författarens erfarenheter. Sammansättningen på de ingående personerna är viktig med tanke på vilka som erbjuds delta. Risk finns att någon kan känna sig utanför. Det kan bli en fråga om en ”vi-och-dom” känsla, eftersom en handledningsgrupp ofta blir sammansvetsad. Hon menar vidare att könsfördelningen i en grupp har betydelse för hur gruppen fungerar. Det kan också vara så att pedagoger som blir erbjudna att delta accepterar det, inte bara för att de är intresserade av handledning, utan också av nyfikenhet eller rädsla för att stå utanför. Sådana deltagare tar kanske inte fullt ansvar och bidrar inte med egna tankar och reflektioner, vilket kan leda till att processen avstannar. Den deltagaren får eventuellt ut mer av att reflektera själv, eftersom avskildhet inte nödvändigtvis betyder isolering (Hargreaves, 1998).

Blossing (2008) menar att personer i en grupp, som deltar i förbättringsarbete, innehar vissa roller. Rollerna är målhävdare, visionärer, uppfinnare, tidiga tillämpare, pådrivare, kvarhållare och granskare. I en studie fann han att lärare själva menar att målhävdare, visionär och pådrivare är de roller som har störst betydelse. Blossing menar att de andra rollerna också har betydelse. Det kan vara så att kvarhållaren, trots att hon/han kan uppfattas som

förbättringsmotståndare, kan vara den pedagog, som kan se vad som är bra av det som redan görs och hur det gamla kan införlivas med det nya.

Ett annat sätt att se på grupp sammansättning är att titta på egenskaper. Enligt Deweys fjärde kriterium, den positiva inställningen (Rodgers, 2007), handlar reflektion om fyra inställningar för reflektionsberedskap; hängivenhet, rättframhet, vidsynthet och ansvar. Detta skulle i så fall förutsätta att för att reflektion skall komma till stånd, behöver gruppmedlemmar ha dessa fyra inställningar.

### **Skriva för att lära**

Att skriva är en viktig och praktisk strategi för att lära. Genom att skriva görs tankarna synliga. Vi lär på djupet och inte på ytan, genom att vi kan omformulera oss, upptäcka nytt, se sammanhang och komma vidare (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2002). Genom att skriva ner sina erfarenheter och reflektioner kan lärare utveckla sin undervisningspraktik på ett medvetet sätt (Björk och Johansson, 1996). Skrivandet är ett bestående medium, som tillåter konkretisering och distansering av erfarenheter. Skrivandet bidrar till att de egna idéerna kan undersökas mer objektivt.

Emsheimer (1994) ser att ett dilemma i fortbildningssammanhang är, att lärare inte alltid har klart för sig vilket problem som skall lösas. Han har kommit fram till att lärare ofta inte har med sig dokumentation till fortbildningen, vilket gör att det inte finns något att utgå från. Lauvås, Lycke Hofgaard och Handal (1997) menar att det alltid bör finnas ett underlag för handledning. Det kan vara ett skriftligt underlag, men de ger inga direktiv för hur det bör se ut. Det kan också vara till exempel elevarbeten eller videoinspelningar.

Wenger (1998, 2000) kallar dokument, verktyg, modeller och andra artefakter för gränsobjekt. Ett sätt att bygga upp bilder av varandras praktiker menar han, är att använda sig av olika sorters gränsobjekt. Han menar vidare att instruktioner och metoder kan användas över gränserna till varandras praktiker.

## Metod

Här redovisas studiens genomförande, från urval till analys. Etiska ställningstaganden och studiens trovärdighet tas upp. En metoddiskussion förs också.

## Undersökningsgrupp och urval

Pedagogerna på skolan hade önskemål om en arena för pedagogisk reflektion, vilket utmynnade i studien, där en grupp lärare skulle ingå. Urvalet bestod av sex lärare, varav jag själv var den ena. Mina roller i studien blev därmed; ingående lärare i de reflekterande samtalen, handledare för samtalen och dessutom rollen som forskare. Eftersom det i studien inte togs hänsyn till om det var en kvinnlig eller en manlig lärare och ej heller till vilken yrkesroll de hade, beskrivs de här endast kortfattat. De är alla pedagoger på skolan. De kommer från olika yrkeskategorier, förskollärare, klasslärare, resurs- och ämneslärare. De är i åldrarna 30 till 50 år och har flera år i yrket. De gavs slumpvis kvinno- respektive mansnamn, vilket innebär att till exempel Magnus i verkligheten kan vara en kvinna eller en man. De som ingick i studien var: Magnus, Kristina, Emma, Gunilla, Henrik och Julia.

Det hade varit enkelt att i urvalet bygga på någon redan existerande grupp på skolan. Förorna var två; dels att det fanns så mycket praktiskt att prata om i den existerande gruppen och att vägen till själva handledningen blev för lång, dels att praktiken var för lika, vilket kunde utmynnat i att det inte funnits något att prata om.

Med stöd av Goetz och LeCompte (Merriam, 1994, s. 63), gjordes ett urval där hänsyn togs till både heterogenitet och homogenitet. Heterogent på det sättet att några från varje arbetslag och från olika yrkeskategorier skulle ingå, eftersom detta ökade möjligheten att lära något nytt (Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal, 1997). Eftersom gruppen i en sådan heterogen konstruktion, gick på tvärs i arbetslagen och risken fanns att deltagarna skulle uppleva gruppen som konstlad och kanske påtvingad, behövde urvalet baseras på en viss homogenitet. Homogeniteten handlade om att rektor valde ut lärare som hon trodde skulle vilja ingå., ett urval baserat på personlig kännedom (Merriam, 1994). Alla som erbjöds svarade ja och sa sig vara villiga att interagera och dela med sig av sin praktik och erfarenhet.

Ett urval enligt ovan är inte oproblemiskt. Vilken inverkan hade till exempel rektors personliga kännedom om deltagarna? Någon av deltagarna kan av rektor ha antagits vilja ingå, till exempel på grundval av en otillräcklig reflektionsnivå. Detta kanske inte alls den läraren tyckte. Trots att några signaler om tvång inte uppfattades, varken av rektor eller av

mig, så kan någon lärare ändå ha känt det som att man borde ingå, fast att man kanske inte ville.

Studien skulle genomföras under en viss tid, varför det ansågs positivt att välja lärare som antogs vilja ingå. Om deltagandet på något sätt var frivilligt antogs den processen bli kortare. Detta kan i verkligheten ha varit en nackdel, eftersom strukturen kanske inte ifrågasattes i tillräckligt hög grad. Det blev så att lärarna ändrade strukturen i vissa delar, vilket kan innebära att de, trots tidspressen hade ett kritiskt förhållningssätt till strukturen.

### **Insamlingsteknik och data**

Studien består av åtta handledningstillfällen. Sex spelades in med diktafon och efter två fördes skriftliga anteckningar.

Data bestod inte bara av ljudfiler. Andra data hade också genererats: dubbelloggar, reflektionsprotokoll, mail, nerskrivna planer för fas 5, utvärderingar och forskningsdagbok. Ett resultat skall innehålla forskarens beskrivning och tolkning av data, framskrivna med forskarens egna ord och begrepp (Calander, 2006), vilket gjorde att ljudfilerna valdes ut för analys. Varje träff varade en timme och fyrtiofem minuter. Det fanns cirka tio timmars ljudfiler. Forskningsdagboken och några mail användes som sekundär analyskälla, för att bekräfta analysen, till exempel i temat överlappningar, gällande lärarnas sätt att besluta om fokus för ett kommande utvecklingsarbete med eleverna.

### **Analys**

För att få en överblick lyssnades alla ljudfilerna igenom en gång. Under lyssnandet fördes anteckningar utifrån en innehållsprincip (Calander, 2006) där lyssnandet bestod i att leta efter övergångar, där lärarna skiftade innehåll – anteckningar fördes om vad de pratade om. Ett exempel på en sådan anteckning är: ”Vi diskuterar om vi får rösta på vårt eget. Vi tittar i instruktionen.” Detta var ett första steg i att kombinera dataenheter till större sammanhang, för skapande av social förståelse, vilket är målet för en analys (Wibeck, 2010).

Nu framkom det *vad* lärarna pratade om. Eftersom forskningsfrågan inte handlade om att bara beskriva vad lärarna pratade om, behövde ljudfiler väljas ut för att kunna avlyssnas utifrån *hur* lärarna talade med varandra. Ljudfilerna från andra och tredje träffen innehöll samtal om lärarnas praktik och den fjärde träffen handlade om samtal om tänkbara innehåll för fas 5 i aktionen. Dessa tre ljudfiler transkriberades i sin helhet. Av etiska skäl, valdes en del av den



andra träffen bort som analysenhet, så att inte någon risk för röjning av personlig identitet fanns. Efter transkription kunde analysen gå in i nästa fas, som innebar tolkning av data utifrån ett antal tolkningsnivåer. Jag som forskare måste tolka och ge mening åt materialet, eftersom ett analysresultat inte existerar i ett datamaterial som så (Calander, 2006).

Tolkningsarbetet utgick från fyra nivåer; de direktöversatta citaten, första tolkningsnivån, andra tolkningsnivån och till slut temanivån. Abstraktionen ökade ju längre till höger i tabellen tolkningen skedde<sup>1</sup>.

Analysen framskred och skulle kunna kallas för abduktiv (NE, 2010), på så vis att ibland hoppade vissa inlägg ur transkriptionerna, de rövades för en kort stund bort<sup>2</sup>. Henrik hade till exempel ett inlägg om löv som konkret exempel vid ett tillfälle. I data hittades sedan flera tillfällen där lärarna använde konkreta exempel som strategi. Ett annat inlägg som hoppade ur data, var olika utgångspunkter, till exempel dubbelloggen som lärarna refererade till. Genom att jag fick syn på ett slags utgångspunkt, kunde flera utgångspunkter identifieras. Vissa inlägg framstod mer än andra och verkade kunna besvara min forskningsfråga.

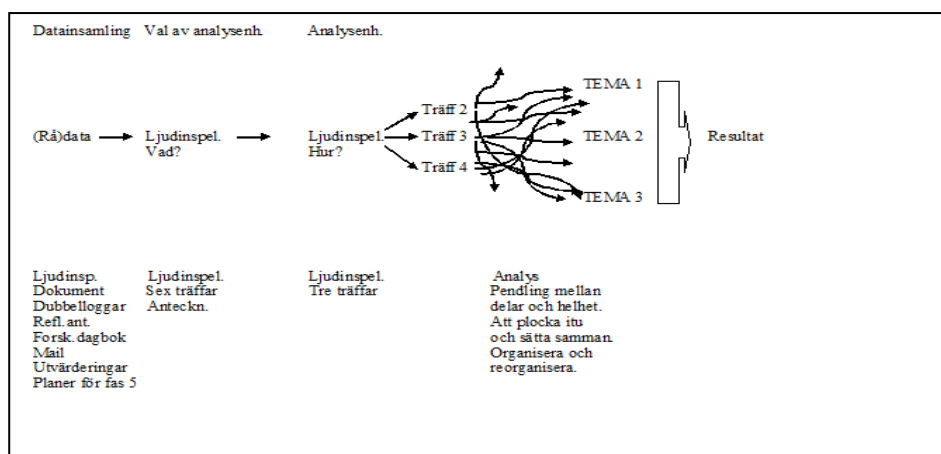
Analysarbetet fortgick och jag kunde urskilja grupper av data som hörde samman. Under analysarbetets gång flyttades data mellan de olika datagrupperna. Ibland kunde förmågan till kreativitet och fantasi göra att målet missades. Detta hade till följd att en hel del data blev långsökt och konstlad (Repstad, 1999). Till slut befann sig data i tre olika teman: struktur, utgångspunkter och överlappningar. I varje tema fanns också undergrupper. Nu hade analysarbetet genomgått flera faser på sin väg mot resultatet<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Se bilaga 1 för tabell med exempel ur analysen fram till de tre temana

<sup>2</sup> Eng. abduct: röva bort, kidnappa

<sup>3</sup> Se bilaga 2 för tabell över vilken data som användes till respektive tema.



Figur 4. Från rådata till resultat (efter förebild Calander, 2006).

Att analysen gjordes på ett visst sätt utifrån forskarens tolkningsposition är givetvis också problematiskt. Det är både en fördel och en nackdel med förförståelse i forskningssammanhang (Berlin, 2004). Analysen kunde gjorts på något annat sätt utifrån en annan forskares syn, eller till och med utifrån min syn som forskare. Om jag analyserat datamaterialet vid någon annan tidpunkt i mitt liv, hade förförståelsen och mina erfarenheter varit annorlunda. Genom att jag inte bara grundade bilden av skolan på den samlade erfarenhet som jag i rollerna som lärare och forskare bar med mig in i utvecklingsprojektet, den allmänna förförståelsen (Arbnor & Bjerke, 1994), utan att jag också skaffade mig en större kunskap via skolans andra pedagoger, andra nyckelaktörer, kunde jag också få en diagnostisk förförståelse (a.a.).

Ett annat problem i analysprocessen, handlar om de intryck som befintlig teori utgör och som är begärligt att lägga som ett raster över data. Även om detta raster lyftes bort från analysen, kan det finnas rester av det som påverkat tolkningen och i så fall kan delar av analysen varit omedvetet deduktiv. Detta behöver inte vara negativt, eftersom en abduktiv ansats kan ha inslag av deduktion. Analysen av data kan både kombineras och föregripas av studier av teori på annat håll, som inspirationskälla, för att upptäcka mönster som ger förståelse (Alvesson & Skoldberg, 2008).

### **Etiska ställningstaganden**

I studien informerades lärarna initialt om de fyra forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2002). Ett annat etiskt spørsmål handlade om eventuella känsliga saker som kunde komma upp under träffarna när innehåll av känslig art diskuterades, till exempel om någon speciell pedagogs agerande togs upp som en del i ett ärende. Både jag, som forskare och ingående lärare, men även de andra lärarna hade ett ansvar här. Lärarna agerade på två sätt, dels tryckte de uttryckligen på den tystnadsplikt som skulle råda i gruppen, som påbjöds i

instruktionen för kollegahandledningen och dels togs beslut om att delge rektor om ett problem som uppkom. På detta sätt hade gruppen fört problemet till rätt nivå (Repstad, 1999) och därigenom hjälpt den vars ärende det gällde. Det fanns ingen anledning att samtala om det mer under träffarna.

Frågan om röjning av identitet för lärarna i studien, diskuterades under den första träffen. Inledningsvis menade lärarna att alla på skolan redan visste vem som ingick i studien, någon större avkodning behövdes inte. Efter resonemang om vilka etiska dilemma som skulle kunna uppstå, togs beslut om att ge var och en ett fiktivt namn och dessutom blanda könen. Lärarna tyckte att det var ett bra sätt att avkoda på en rimlig nivå. I texter som rörde kommunen, togs kommunnamn bort.

En annan etisk fråga handlade om huruvida studien var motiverad utifrån ett samhällsintresse (Rosenqvist & Andrén, 2006). Samhällsintresset har sin grund i, val av studie som pedagogerna gjorde utifrån aktionsforskningsansatsen och den framåtsyftande utveckling som ligger i ansatsen. Ett aktuellt ämne i samhällsdebatten idag är barn och ungas lärande i skolan. Pedagogerna valde därför en studie som på sikt skulle kunna förbättra undervisningen och därmed förbättra elevernas lärande.

Tolkning av data är en etisk fråga som har att göra med forskarrollen. I och med att studien sökte svar på en fråga som besvarades genom tolkning av data, hade jag som forskare ett visst tolkningsföreträde. Detta innebar en skevhet. Det finns inga riktlinjer för hur man skall förfara i alla tänkbara sådana situationer, utan sunt förnuft får råda (Merriam, 1994). Genom att i en tydlig metodbeskrivning göra analysprocessen transparent, kunde en eventuell skevhet balanseras. Tolkningen balanserades också genom att, i olika skeden, låta lärarna själva läsa igenom text och få tillfälle att kommentera. Kolleger, kurskamrater och handledare läste också igenom text vid olika tillfällen under analysprocessen, för att balansera den tolkning jag gjort utifrån mitt perspektiv.

Ett annat etiskt dilemma som också hade med mina olika roller att göra, handlade om ansvars- och maktaspekter. I studien agerade jag både som forskare och som lärare bland de sex lärarna. Dessutom uppfattades jag som handledare. Rollerna innebar att jag hade mer makt än de andra lärarna. Det kan vara så att lärarna uppfattade samtalen som en mästare – lärlingsrelation (Persson, 2007). Exempelvis i början när de andra föreslog och jag antog rollen som samtalsledare. De andra menade att jag kanske hade ett försprång i hur kollegahandledning skulle gå till. Samtidigt la alla lärarna lika stor kraft på att läsa

instruktionen, vilket skulle kunna tyda på att lärarna tillsammans strävade efter ett subjekt – subjektförhållande (a.a.). Samtalsledarrollen växlade redan vid andra tillfället och lärarna föreslog att några strukturer i kollegahandledningen skulle ändras. I dessa frågor verkar min roll som initial handledare inte haft någon större betydelse.

Min roll som forskare i bemärkelsen att jag skulle dokumentera allt kan ha varit problematisk för det som lärarna la fram. Här kan det vara så att de ibland höll inne med åsikter eftersom de såg hur mycket jobb det var med att dokumentera. Å andra sidan kan det ha bidragit till en eftertänksamhet innan de sa något, vilket kan gjort att mer genomtänkta uttalanden framkom.

Min roll som forskare märktes också i det ansvar jag tog och som lärarna ville att jag skulle ta, när det gällde att ta fram relevant stödmaterial och artiklar. De menade att eftersom jag just nu läste mycket och var inne i det, så kunde jag lättare hitta relevant material. Jag kunde ha stått på mig mer vad gäller detta och menat att vi hade ett gemensamt och jämlikt ansvar för detta. Risken med det hade varit att vi inte så snabbt fått fram relevant teori som gjorde att vi kunde gå framåt. Persson (2007) menar att ett sådant till synes ojämlikt förhållande inte behöver vara något negativt. Det kan leda till perspektivförskjutningar och att djupare kunskaper och större förståelse uppnås.

### **Studiens trovärdighet**

Studien genomfördes för att några av skolans pedagoger skulle prova en reflektionsarena i syfte att förändra sin undervisningspraktik. Av den anledningen behövs kriterier för trovärdighet knyta an till, att resultatet av studien skulle användas för att förändra undervisning eller institutionell praktik. Utifrån detta är kriterierna resultat, process, demokratisk och katalytisk trovärdighet (Anderson, Herr & Nihlen, 2007).

Resultattrovärdighet visade sig i de olika utvärderingar lärarna gjorde, där det framkom att de reflekterande samtalen varit både problemlösande och frigörande för nya tankar. Processtrovärdigheten innebar att lärarna menade att samtalen varit strukturerade. Genom att problemen lades fram på ett strukturerat sätt, tilläts inte diskussionerna att sväva ut och fokus kunde hållas på ämnet. Å andra sidan kan strukturen ha varit styrande, vilket kan ha bidragit till att innehåll inte processats tillräckligt eller på ett utvecklande sätt. Ändringarna som lärarna gjorde i strukturen, gjordes ansvarsfullt och demokratiskt, vilket kan betyda att de tog ansvar för processen för att fokus skulle hållas.

Demokratisk trovärdighet eller lokal trovärdighet, handlade om de problem som kom från den lokala kontexten. Demokratisk validitet handlade också om att lärarna i studien själva valde vad studien skulle bestå av – en arena för reflekterande samtal och de valde också att de reflekterande samtalen skulle genomföras i kollegahandledningens form.

Den katalytiska trovärdigheten gällde hur processen verkat som en katalysator för att lärarna via studien lärde känna sin verklighet för att försöka förändra den. Detta gjorde lärarna genom att de i utvärderingarna uttryckte en förändring i hur de förstod och problematiserade sin yrkespraktik. De menade också att den förändring de genomgått i sitt eget tänk, via kollegahandledningen, var så meningsfull att skolans övriga pedagoger borde få chans att delta i ett sådant sammanhang.

En viss reservation för makt bör göras här. Även om lärarna i de skriftliga reflektionerna och utvärderingarna skrev att de var nöjda med de reflekterande samtalen och lärde sig mycket, kan det ha påverkats av att jag uppfattades som forskare. Lärarna skrev eventuellt det de trodde att jag ville läsa. Detta, menar jag, balanserades av den glädje och känsla av att ha lyft fram sin egen praktik, som lärarna förmedlade både under träffarna och mellan träffarna och som både jag, rektor och andra pedagoger på skolan uppfattade som ärliga uttalanden.

## Resultat

Resultatet presenteras under tre teman: struktur, utgångspunkter och överlappningar. Det som tas upp under respektive tema skall ses som representativa exempel för temat. I det första temat beskrivs hur lärarna använde sig av strukturen för att bearbeta innehåll. I det andra temat beskrivs de underlag lärarna använde sig av som utgångspunkter för innehåll och i det tredje temat beskrivs hur lärarna gör överlappningar, när de bearbetar innehåll, men också när de väljer innehåll.

## Struktur

Under detta tema beskrivs hur lärarna förhöll sig till kollegahandledningens instruktion<sup>4</sup>; antingen *behöll de den struktur som påbjöds* eller *så ändrade de strukturen*.

Lärarna hade svårt att formulera och skilja på frågor och råd och la vikt vid att hjälpa varandra att följa strukturen för kollegahandledningen. Vid den andra träffen var det Magnus ärende som hade röstats fram. Ärendet handlade om hur den pedagogiska planeringen tillsammans med en annan lärare skulle kunna bli bättre. Efter frågerundan där lärarna stöttade och hjälpte varandra med utformningen av frågorna till Magnus, kom turen till den rådgivande rundan. Nu var lärarna så inne i formuleringen av frågor, att det var svårt att växla över till att formulera råd.

Emma: Hur ska jag få det till ett råd nu alltså? Jag kan se att det blir ett dilemma när du vill diskutera din variant [med den andra pedagogen]. Nä, jag kan inte göra det till ett råd! Hur kan du låta bli att få det till ett problem?

Alla: Det är väl inget råd!

Emma: Nä, jag kan inte göra det till ett råd! Våga! är rådet då, våga ta upp det [med den andra pedagogen]. Eller?

Henrik (viskar till Emma): På ett konstruktivt sätt.

Emma: Våga ta upp det, på ett konstruktivt sätt. Tack!

Gunilla: Ja, just det!

Emma tänkte högt kring sin formulering och uttalade att hon inte kunde formulera ett råd. Henrik och flera av lärarna markerade att Emma inte lyckades i sin formulering: ”Det är väl inget råd!”. När Emma försökte igen, sa hon för säkerhets skull ”eller” för att förvissa sig om

---

<sup>4</sup> Instruktionen som dokument betraktat, behandlas under tema utgångspunkter.

att det nu var ett råd. Henrik hjälpte Emma ytterligare en bit på vägen, genom att viska en tilläggsformulering. Emma tog formuleringen till sig och tackade dessutom. Gunilla som själv alldeles innan, hade haft svårt att formulera sitt råd, bekräftade att det nu var formulerat som ett råd: ”Ja, just det!” och ordet kunde därmed ges till nästa lärare som stod på tur att ge ett råd. Gunilla och därmed de andra hade nu fått stöttning i hur råden skulle utformas. Nästa lärare på tur var Julia och därefter Henrik och så Emma igen. Alla tre lyckades formulera råd på första försöket.

Vid tredje träffen hade lärarna tagit till sig strukturen enligt instruktionen. De kunde formulera frågor och råd och med hjälp av den lista med förslag på öppna frågor<sup>5</sup> de hade tillgång till. De kunde också efter hand, lägga fram sina önskemål om ärenden på ett kort och koncist sätt, vilket gjorde att de fortare kom fram till kärnan i ärendet och att innehållet kunde bearbetas på ett konstruktivt sätt.

Henrik var samtalsledare vid tredje träffen. Han tog med sig erfarenheterna från de första träffarna och påtalade vikten av korta formuleringar.

Jag har idag bestämt, som ledare i det här, att vi går vänstervarv så att Emma kommer nu att få presentera sitt dilemma. Kort (Henrik)!

Henriks replik ”Kort!” blev den replik som la ribban för formulerandet. Emma hade önskemål om samma ärende som hon önskat förra gången. Det gällde de svårigheter som uppkom med att motivera barn att jobba tillsammans i olika grupper. Emma hann knappt prata färdigt, förrän Henrik avbröt henne och menade att de visste redan vad det ärendet gällde, Emma behövde inte upprepa det. Han sa eftertryckligt ”Tack!” så fort han fått klart för sig att det gällde samma önskemål om ärende som förra gången. Efter Emma var det Magnus tur att formulera sitt önskemål om ärende. Magnus började med att beskriva en specifik klassrumssituation. Han började med att berätta om en stökig morgon i klassrummet där eleverna skulle skriva i sin planeringsbok. Mitt i Magnus berättande avbröt Henrik honom och frågade, vad själva ärendet gällde. Han tyckte att förklaringen blev för lång, Magnus behövde komma till kärnan. Menade Magnus att det handlade om att få eleverna att arbeta med given uppgift kanske? Till slut enades Magnus och Henrik om att det handlade om hur arbetsro skulle skapas för elever i klassrumssituation, när de arbetade med olika uppgifter. Därefter var det Kristinas tur att lägga fram sitt önskemål om ärende. Hon utgick från sin dubbellogg<sup>6</sup> och

---

<sup>5</sup> Listan, som dokument betraktat, behandlas i tema utgångspunkter.

<sup>6</sup> Dubbellogg, som dokument betraktat, behandlas i tema utgångspunkter.

formulerade sig kort, utan någon hjälp från de andra. Hon sammanfattade sitt ärende redan i första meningen och berättade därefter kort om de detaljer som ledde fram till hennes dilemma och avslutade med att upprepa sitt dilemma.

Kristina: Ja mitt dilemma är hur man skall få barnen delaktiga i sitt eget lärande. Vi har haft uppstart av tema följt av film och alla är jätteintresserade, men när det kommer till att alla skall vara delaktiga så är det alltid några som gör någonting helt annat. Hur ska vi få dem delaktiga?

Henrik: Yes!

Henriks menade: ”Yes! Där satt den!” och bekräftade att Kristina lyckats hålla sig till strukturen, hon hade klarat att formulera ett önskemål om ärende på ett kort och koncist sätt. Till sist skulle Henrik själv formulera sitt önskemål om ärende. Han lyckades direkt att formulera sitt ärende som handlade om huruvida pedagoger i allmänhet servade och hjälpte, ”curlade” som Henrik uttryckte det, eleverna för mycket, på olika sätt. Gunilla bekräftade Henriks lyckade formulering.

Kort och föredömligt (Gunilla)!

När det gällde val av ärende för behandling, ställde sig lärarna frågande till om samtalsledarens ärende kunde behandlas. Henrik uttryckte att det verkade bli svårt om samtalsledaren också skulle ha ett ärende. Han menade att det kunde bli svårt att hålla reda på allt.

Får jag bara lägga en liten grej, som jag kom på efter förra gången. Det går ju inte att jag kan presentera mitt ärende om jag är ledare, eller typ om Kristina är det. [...] Jag bara tänkte att det kunde verka bli krångligt (Henrik).

De andra höll till en början med Henrik och menade att det kunde bli svårt. Efter en stunds resonering och läsande i instruktionen kom lärarna ändå fram till att ledaren ändå kunde presentera ett ärende.

Lärarna bestämde gemensamt att strukturen kunde frångås om de upplevde att innehållet kunde bearbetas på ett annat och bättre sätt. I instruktionen stod det att samtalsledaren skriftligt skulle anteckna de råd som ges till ärendeägaren i den rådgivande rundan. Emma var samtalsledare vid första träffen och antecknade råden som ärendeägaren Julia fått. Lärarna menade att den rutinen inte var bra.

Emma: Du (Julia) ska nu gå igenom listan med råd, men då måste du kunna läsa vad jag skrivit (skrattar).



Julia: Ja, det var därför jag kände att jag gärna hade velat [skriva själv].

Emma: Ja, jag ser det här nu att det är ju faktiskt en brist här eller ja... det kan vi ju göra som vi vill.

Vid nästa träff, valdes Magnus ärende och när lärarna kom till den rådgivande rundan hade de redan ändrat rutinen genom att de lärt sig av Julia; att det var svårt att läsa de råd som någon annan antecknat. De skojade och skrattade om att andras handstil minsann inte alltid var så lättläst och beslutade sig för att låta Magnus själv anteckna de råd han fick. Denna rutin behöll sedan lärarna för gott.

Lärarna lade dessutom till två egna mötesförfarande, som inte fanns med i instruktionen. Det ena, kom sig antagligen av de erfarenheter, beskrivna ovan, de fått i den rådgivande rundan. I instruktionen för kollegahandledning stod det inget om att anteckningar skulle göras i den frågande rundan. Detta gjorde lärarna i alla fall. När Henrik var samtalsledare och Kristina var ärendeägare, vid den tredje träffen, visade det sig att Henrik hade antecknat frågorna som lärarna ställt till Kristina i frågerundan.

Jag måste kolla dina anteckningar. Alltså någon har frågat så här om hur jag tänkte kring flera pedagoger...(Kristina).

Den andra förändring som gjordes, var att lärarna i den tredje träffen lade till en fri reflektionsrunda. Kristina hade ett ärende som handlade om hur förutsättningar för alla barns lärande skulle kunna skapas, med tanke på de barn som inte verkade förstå att deras åsikter och röster var viktiga – de barn som till synes inte verkade delta i aktiviteterna i klassrummet. När Henrik, som var samtalsledare hade sammanfattat Kristinas ärende och vilka lösningar hon kunnat se, menade han att det hade varit bra med ett friare moment.

Bra då lägger vi den punkten till handlingarna. Nu är det så här att vi skall ha en kort diskussion, som vi haft innan, det här om själva övningen [om hur handledningen upplevts], har vi kommit ner till nu. Men innan vi gör det så kan vi i och för sig, jag tycker ibland att det kan vara bra ibland att man har någon liten diskussion runt ämnet, öppet som vi inte behöver dokumentera direkt. Alltså man behöver kanske ”kräka” ur sig nånting som inte är så formulerat. Alltså jag tycker att man kan behöva säga kanske något mer som inte behöver vara så himla formellt. Vad säger ni om det (Henrik)?

Lärarna menade att det var en bra idé. Gunilla menade att då kunde det bara komma ”fritt ur hjärtat”. Snabbt bestämdes hur detta skulle gå till. Handuppräckning gällde och ett friare samtal kom igång. Det friare samtalet handlade i stort sett om samma innehåll som den strukturerade delen hade gjort. Lärarna fortsatte prata om det som behandlats i Kristinas ärende; strategier för att alla elever skulle förstå att deras röst var viktig. Lärarna pratade om

hur barnen kan stärkas och synliggöras. Ämnen som elevers förutsättningar, bedömning, respons och konsekvenser kom upp. I den friare diskussionsdelen utvecklades en fördjupning och breddning av det som tidigare kommit upp i den strukturerade delen.

### **Utgångspunkter**

Under detta tema beskrivs vilka underlag som lärarna använde sig av som utgångspunkt för innehåll i samtalen. De underlag som tas upp är av fyra olika slag: *dubbelloggen*, *texter*, *instruktionen för kollegahandledning* och en *lista med förslag på öppna frågor*. Det andra underlaget, *texter*, beskrivs under nästa tema Överlappningar, där lärarna använde texterna som utgångspunkt för innehåll inför nästa fas i utvecklingsarbetet, tillsammans med eleverna.

Det första underlaget var dubbelloggen. Dubbellogg som reflektionsverktyg hade det tidigare tagits beslut om i skolområdet. Detta gjorde att lärarna tillsammans bestämt, att de också skulle utgå från loggningar när det gällde innehåll för diskussion i de reflekterande samtalen.

Dubbelloggarna<sup>7</sup> blev en central utgångspunkt när lärarna skulle önska ärende. Det var ingen lärare som kom utan dubbellogg. När Julia skulle önska ärende den tredje gången läste hon ur sin dubbellogg.

Jag har skrivit så här: Vad gör vi för att motivera de barn som tröttnar fort? Några elever i gruppen tröttnar väldigt snabbt och är inte alls intresserade efter en liten stund (Julia).

Även Henrik utgick från sin dubbellogg.

Egentligen hade jag tänkt ta det jag hade förra gången, men nu på Komtek fick jag chansen att göra en snabb dubbellogg (Henrik).

Julia och Henrik menade att det inte var konstruktivt att bara gripa något ut luften när ärende skulle önskas. Det var viktigt att ha något att utgå från, för att kunna presentera ett innehåll och därmed en önskan om att innehållet skulle vara så pass intressant att det röstades fram. Henrik uttryckte till och med att, om han inte hade dubbelloggat om något nytt, var det bättre att han höll sig till det han föreslagit förra gången.

Det tredje underlaget var instruktionen för hur kollegahandledningen skulle gå till. Lärarna gick kontinuerligt tillbaka till instruktionen för att antingen, som beskrevs i det första temat, hålla sig till strukturen eller för att frånga den. Den första träffen gjorde lärarna enligt

---

<sup>7</sup> Se bilaga 3 för exempel på dubbellogg. I vänstersidan beskrivs en händelse och i högersidan reflektionen över den.

instruktionen, men de ville ändå, den andra träffen, ha en muntlig sammanfattning av det som stod i instruktionen för att kunna hålla sig till strukturen.

Vi kan väl repetera det [hur strukturen ser ut] igen (Kristina)?

En muntlig sammanfattning gjordes, men lärarna återvände ändå flera gånger under de nästkommande träffarna till instruktionen, som de alla hade framför sig under samtalen. Till exempel när det gällde hur röstningen skulle gå till.

Man får inte rösta på sitt eget, va (Kristina)?

Lärarna började bläddra i sina papper och läste instruktionen, där de inte fann någon instruktion om det. De behövde inte ta ställning, eftersom ingen röstade på sitt eget ärende.

Lärarna gick också till instruktionen när det gällde på vilket sätt ärendeägaren fick svara på de klargörande frågorna efter att ett ärende presenterats närmare. Vid den tredje träffen, då Kristinas ärende valts, svarade Kristina till en början bara med ja och nej, på de frågor hon fick. Efter ett tag tyckte hon inte att det räckte, men ville inte frångå instruktionen och frågade samtalsledaren, som denna gång var Henrik, om hon fick säga något mer. Henrik läste i instruktionen och gav Kristina tillåtelse till att svara mer än ja och nej.

Kristina: Alltså får jag bara svara, säga nånting mer än det [ ja eller nej], eller?

Henrik (läser ordagrant ur instruktionen): Ärendeägaren svarar på varje fråga kort och koncist.

Kristina: Då kan jag säga mer än nej då?

Henrik: Ja.

Det fjärde underlaget var den lista med förslag på öppna frågor, som lärarna använde för att få stöd i bearbetningen av innehåll, när det gällde att formulera de öppna frågorna. Öppna frågor skulle användas till den vars ärende hade valts, för att förståelsen för ärendet skulle bli bättre. Lärarna tyckte inte alltid det var lätt att formulera sig, varken när det gällde råd, frågor eller ärenden och ägnade kraft åt att göra det på rätt sätt. Efter den första träffen använde lärarna sig av en lista med förslag på öppna frågor (Myndigheten för skolutveckling, 2008). Där rekommenderas frågor som fokuserar på till att börja med ”Vad” och ”Hur”, till exempel: Hur tänkte du då? Vad menar du? eller Vad tror du eleverna tänkte om det? Men också frågor som går djupare och fokuserar på ”Vilka” och ”Varför”: Vilka kunskaper finns inom området? eller Vilka förklaringsmodeller passar in på problemet? Vid den tredje träffen hänvisade Henrik till nyttan av listan med frågor.

Ja, men nu är det som så här, korta öppna frågor och förslagsvis så kan vi ta fram det här pappret vi har fått, där ni har lite tips på frågor (Henrik).

I den därpå följande frågerundan använde lärarna de öppna frågorna som utgångspunkt för de sakfrågor som formulerades.

Lärarna hade på detta sätt hjälp av de olika underlagen under träffarna. Dubbelloggarna var något att utgå från när det gällde innehåll i ärenden. Instruktionen för kollegahandledning, när det gällde att bearbeta innehåll på ett konstruktivt och effektivt sätt, genom att de både såg den som möjlighet och hinder. Och till sist använde de listan med exempel på öppna frågor när det gällde att formulera öppna frågor som gjorde att innehållet kunde bearbetas.

## Överlappningar

Under detta tema presenteras två strategier som lärarna använde för att bearbeta innehållet i de reflekterande samtalen: *att använda konkreta exempel* och *att verka för det gemensamma*. Under detta tema tas också de *texter* upp som nämndes i temat utgångspunkter.

Första strategin bestod av konkreta exempel som lärarna använde för att överlappa varandras perspektiv och på det sättet bearbeta innehållet i ärendena. Strategin blev viktig för att lärarna dels skulle förstå innehållet i det ärende, som ärendeägaren tog upp och dels göra det möjligt för ärendeägaren att finna lösningar på problem.

Vid den andra träffen valdes Julias ärende. Ärendet handlade om uppstarter i en barngrupp. Hon tyckte inte att hon fick med sig barnen i uppstarten. Genom att ge konkreta exempel kunde hon få de andra lärarna att förstå problemet. Hon hade skrivit ner ett exempel på en uppstart i sin dubbellogg som gällde ett kretsloppstema. Temat hade startat inomhus med barngruppen i klassrummet och första uppgiften hade varit en brainstorming kring ordet kretslopp, men det blev ingen brainstorming, det tog stopp alltför fort.

Det var trögt att komma igång, ingen verkade veta. Efter en stund kommer förslag som bilrace, springtävling m.m. Någon säger att det kan vara något som går runt. Här blir det stopp och vi kommer inte vidare (Julia).

Efter att Julia presenterat sitt ärende, vidtog den rådgivande rundan. De konkreta exempel Julia hade givit från arbetet i barngruppen, för att åskådliggöra problemet, verkade överlappande till de andra lärarnas praktik. Lärarna kunde antingen haka på något av de exempel Julia givit eller, så kunde de ge andra exempel som anknöt till det som Julia hade tagit upp. Henrik kopplade på Julias beskrivning av uppstarten i klassrummet och föreslog att

Julia kunde tagit hjälp av bild som förstärkning. Han tog ett konkret exempel genom att säga att Julia kunde ha ritat ett träd på tavlan och ett löv som föll till marken och därefter kunde hon frågat barnen vad de trodde hände med lövet och hur de trodde att nya träd kom till.

Kristina, Magnus och Emma gav råd som handlade om en mer inspirerande uppstart, att använda flera sinnen för att väcka barnens intresse. De menade att barnen behövde en upplevelse för att deras engagemang skulle väckas. Emma motiverade upplevelse som pedagogiskt grepp i en uppstart, genom att berätta om ett samtal hon haft på en skola med en pedagog som var skolad i en pedagogik som utgick från att barnen alltid skulle starta själva i sitt sökande efter kunskap. Pedagogerna menade att uppstarter som väckte barnens intresse kunde vara hämmande för barnens egen kreativitet. Emma höll inte med om detta. Inte heller Magnus och Kristina, som menade att något som var lite mer teaterliknande kunde varit till hjälp. Magnus uttryckte det som något ”barnsligt” och Kristina uttryckte det som något ”jippibetonat” och gav bland annat Mulletrollet som konkret exempel.

Och jag tänker att det kanske behövs lite mer jippibetonat. Att man kanske, någon utav er klär ut sig till Mulletrollet eller Kretsloppan, eller någonting och kommer instökande där och kanske med en liten uppgift;, att du behöver hjälp och var tar alla löven vägen? Sen var det kanske bra för den gången och sen har ni den uppgiften att jobba vidare med sen (Kristina).

Gunilla hakade på Julias egna exempel genom att sätta ljuset på att Julia eventuellt själv hade lösningen på problemet. Julia hade i presentationen av sitt ärende uttryckt att hon tyckte sig märka ett ökat intresse hos barnen när de var ute i skogen. Gunilla menade att om uppstarten i stället hade varit i skogen och inte börjat i klassrummet, hade antagligen barnens intresse och engagemang ökat.

I den avslutande sammanfattningen av de råd Julia fått, hade hon hjälp av de exempel hon fått på hur hon kunde ha gjort vid uppstarten av kretsloppstemat. Det viktigaste rådet enligt Julia, var det som handlade om uppstart i form av upplevelse. Genom exemplet med Mulletrollet kunde hon få idéer om hur en sådan upplevelse skulle kunna se ut. Hon menade också att hon till vissa delar hade svaret själv, genom att hon själv dragit slutsatser om vad hon tyckte hade verkat öka barnens intresse, när hon visade bilder på lövet och när barngruppen var ute i skogen. Lärarna hade i det reflekterande samtalet bekräftat och utvecklat exemplen och synliggjort dem för Julia. I den avslutande sammanfattningen menade hon att det, förutom upplevelsestarten, hade varit bättre att börja utomhus och i det lilla med lövet, det som barnen visste något om. Därefter kunde hon gått vidare till de olika delarna i kretsloppet.

Den andra strategin lärarna använde för att överlappa varandra, var att verka för det gemensamma. Detta gjorde att lärarna kunde bearbeta innehållet i träffarna så att det blev giltigt för flera.

Vid den tredje träffen hade lärarna, återigen, med sig olika ärenden som de önskade skulle tas upp i det reflekterande samtalet. Trots att ärendena var av olika art ansträngde sig lärarna för att se det gemensamma, när de röstade fram ett ärende. De menade att om de valde ”rätt” ärende, kunde alla lärarna få hjälp och känna att de fick något med sig från träffen.

Emma ville ta upp ett ärende som handlade om barns samarbete i grupp. Magnus hade ett ärende där fokus låg på hur elever i en klass skulle få arbetsro. Därefter var det Kristinas tur och hon hade önskemål om ett ärende som hade med elevers bristande intresse och delaktighet att göra. Därefter var det Julias tur, som inledde med att koppla till Kristinas önskemål om ärende.

Jag har något som liknar ditt ärende. Jag har skrivit så här [läser ur sin dubbellogg]: Vad gör vi för att motivera de barn som tröttnar fort? Några elever i gruppen tröttnar väldigt snabbt och är inte alls intresserade efter en liten stund (Julia).

När alla sagt sina önskemål om ärende och det var dags att rösta menade Kristina att hennes och Julias ärende liknade varandra. Magnus uttryckte att om de valde Kristinas ärende, kunde Julias också plockas in där. Henrik förstärkte detta.

Ja, det är lite så känner jag också, att Julias där, det blir ju också att hon får tips och idéer (Henrik).

Kristinas ärende valdes. Genom att aktivt välja ett ärende där de kunde se det gemensamma, hade lärarna verkat överlappande.

Nästa fas i utvecklingsarbetet (fas 5) planerades för att genomföras tillsammans med elever. Ett eller flera fokus för en förändring av undervisning skulle vaskas fram, i syfte att utveckla arbetssätt och därmed elevernas lärande. Det visade sig att lärarna inte var speciellt intresserade av olika fokus, de verkade för det gemensamma när beslut skulle tas. De överlappande även här, för att alla lärarna i gruppen skulle känna att de fick hjälp till utveckling i vars och ens verksamhet.

Som utgångspunkt för diskussionen och som eventuell idésporre till utvecklingsarbetet med eleverna läste lärarna först utvalda texter. Texterna tog upp vilka intentioner skolan haft med sin pedagogik och sitt arbetssätt från den tid när den byggdes. Det fanns också texter som

redogjorde för tankarna bakom och ekonomin i, det matte/teknik projekt som redan bedrevs på skolan och som det eventuellt kunde hämtas pengar ur, till ett kommande utvecklingsarbete med eleverna. En schematisk bild som beskrev optimal språkmiljö (Skolverket, 1998) fanns också och dessutom övergripande mål för kommunens skolor. Lärarna hade med sig sina dubbelloggar och den dokumentation som fanns från de tidigare träffarna, där ärende ur lärarnas verksamheter hade diskuterats. Diskussionen började med ett replikskifte mellan Emma och Gunilla.

Emma: Det smartaste vi kan göra är att knyta det till något som skolan står för eller något som bedrivs redan nu, för där finns det pengar att hämta och rektor kan motivera det och också om vi knyter det till något av det som vi redan kommit fram till under de andra tre gångerna, något som vi upplever som ett dilemma i vardagen som vi vill göra något åt. [...] Om vi skulle välja något alla, vad brinner vi för? Ska vi ta det en runda först, vad vi skulle vilja undersöka?

Gunilla: Hur menar du då, bara så att jag har klart för mig, är det något av de ärenden som vi har diskuterat här [innan]?

Emma: Vi behöver komma fram till ett gemensamt område, det kan vara, nu bara spånar jag, det kan vara placeringen av möbler i klassrummet som vi vill testa på olika sätt, eller det kan var elevers delaktighet som vi har pratat om flera gånger, det kan vara elevers inflytande det handlar om.

Gunilla: Så det är lite mer övergripande då, än att man till exempel går in enskilt i ett ärende, som till exempel Kristinas. Fast många av de här gäller ju förstås de flesta.

Det Gunilla menade var att hon, genom att tänka högt som hon gjorde, fick syn på att de ärenden som tagits upp vid de tidigare träffarna, faktiskt gällt ”de flesta” som hon sa. Hon menade att lärarna innan diskuterat på ett sådant sätt och valt sådana ärenden att hon kunde se gemensamma aspekter mellan dem. Samtalet gick vidare. Lärarna delgav sina tankar om eventuellt fokus för ett utvecklingsarbete med eleverna, en efter en. Henrik började och utgick från det han läst om lärmiljöer, skolans intentioner från början och BUN:s mål när han la fram sina tankar. De tankar han hade, handlade om individualisering, inlärningsstilar, att möta barn på deras nivå och att utgå från barns erfarenheter.

När Gunilla sedan la fram sina tankar, knöt hon an till Henrik och menade att hon också tyckte att det skulle vara intressant att utgå från barns mognad och behov och olika lärandemiljöer. Julia förstärkte detta genom att personligen tycka, att grundsynen på och förhållningssättet till barnen, var det allra viktigaste. Därpå var det Kristinas tur. Hon knöt också an till barns mognad och behov, men nämnde också elevinitiativ.

Mycket som är intressant, jätteintressant här, med lärmiljö och planering och vad står det, utvärdering till exempel och bygga på elevinitiativ, tänker jag. Och sen tittade jag även i den här och fastnade för punkten att bemöta barnet från deras mognad och behov (Kristina).

Kristina och Emma betonade det gemensamma genom att hänvisa till vikten av att ett resultat skulle bli synligt. Ett resultat som skulle kunna användas i utvecklingssyfte. De ville verka överlappande för att alla elever på skolan skulle kunna ha nytta av resultatet i aktionen.

Magnus delgav sina tankar som handlade om bemötande av barn. Emma menade att hon funderat mycket på elevers delaktighet och att hon tyckt sig märka, att ju mer delaktiga eleverna var, desto mer motiverade blev de. När alla lärare delgivit sina tankar, var ordet fritt. Dialogen kretsade kring elevers delaktighet och till slut sammanfattade Magnus alla lärarnas önskemål.

Men då kan man ju kanske få in, man kan ha det som ett, men man kan få mycket av det andra också för mycket har ju med bemötandet att göra. Vi kan försöka hitta ett fokus där vi kan få in så mycket som möjligt av det vi önskade. Så kan vi se på det här med optimal språkmiljö, så måste man ju ha ett bemötande därefter. Du kan ju inte ha en språkmiljö som inte är bra då. I detta ämne [elevers delaktighet] kan man ju plocka ner det på allas, på allas nivåer (Magnus).

Lärarna hade ansträngt sig för att verka överlappande genom att hitta något gemensamt. Beslut om fokus togs inte under träffen, eftersom lärarna tyckte det var viktigt att skriftligt sammanfatta allas åsikter först för att få syn på dem och förhålla sig till dem i skrift också. När alla läst sammanfattningen, beslöts via mail, att utvecklingsarbetet med eleverna skulle handla om elevinflytande som pedagogiskt arbetssätt för elevers ökade lärande. Det var inom detta område som lärarna såg en utvecklingsmöjlighet för allas elevgrupper. Vid nästa träff tog lärarna tag i begreppet elevinflytande och började läsa artiklar som redogjorde för olika perspektiv på elevinflytande, eftersom de först behövde positionera sig själva utifrån begreppet elevinflytande. De behövde komma fram till en gemensam definition av elevinflytande, vilket de såg som ett nödvändigt steg inför planeringen av utvecklingsarbetet med eleverna. Återigen hade de det gemensamma för ögonen.



## **Diskussion**

För att söka svar på undersökningsfrågan diskuteras resultatet utifrån tre aspekter: frirum, gruppammansättning och innehållet i samtalen. Till största del kopplas diskussionen till teorikapitlet, men diskussionen hänvisar också ibland till faserna som föregick studien. Detta görs eftersom studien inte var en isolerad företeelse. Den kom till i ett utvecklingsprojekt där den ena fasen följde på den andra.

## **Frirum**

Studiens resultat visar att en förutsättning för reflekterande samtal i kollegahandledning är lärares möjlighet att skapa ett frirum i den organisation som finns. Frirummet finns mellan skolans inre och yttre gränser (Berg, 2003). I en skolutvecklingsprocess utgör ett sådant frirum ett stöd i en professionell utveckling. Betydelse har också hur lärarna förhåller sig till frirummet. Lärarna i studien fann ett frirum, bestående av samarbete, flexibilitet och framförhållning.

Lauvås, Hofgaard Lycke och Handal (1997) använder också begreppet frirum och menar då en reflektionsarena där lärare kan ägna tiden och innehållet i reflektionsträffarna åt pedagogiska diskussioner. Ett sådant frirum kommer inte till av sig själv, det måste skapas. Om lärare vill uppfattas som professionella måste de gemensamt verka för att sådana arenor kommer till stånd, där de blir tvungna att beskriva och motivera sin yrkespraktik. Lärarna la sig vinn om att ägna tiden och innehållet i reflektionsträffarna åt pedagogiska diskussioner.

Tid och även plats (Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal, 1997; Wahlström, 1996) är några förutsättningar som behövs för att skapa ett frirum. Att bara möjliggöra undervisningsfri tid för lärare leder inte automatiskt till att de börjar reflektera med varandra kring pedagogik. Den tiden kan lika gärna absorberas av annat arbete, till exempel planering av specifika lektioner eller kopieringsarbete (Hargreaves, 1998). Genom att tid fanns avsatt och även ett rum var bokat blev det lättare för lärarna att skapa frirummet.

De förutsättningar som gjorde frirummet möjligt, kan visserligen ha upplevts som tvingande. Handledningsträffarna kan ha uppfattats som en påtvingad kollegialitet (Hargreaves, 1998), där reflektion tillsammans var målet. Motsatsen är avskildhet som inte automatiskt betyder isolering. Storr (Hargreaves, 1998) menar att en självvald ensamhet kan stimulera både kreativitet och fantasi. Lärarna i studien valde att ingå för att få höra hur andra tänker och dessutom sätta ord på sitt eget tänk så att nya sätt att tänka komma upp till ytan.

## **Gruppsammansättning**

En annan slutsats är att förutsättningarna för reflektion i kollegahandledningen hade att göra med hur lärarna var som grupp betraktat. Enligt Deweys fjärde kriterium (Rodgers, 2007) handlar reflektion om fyra inställningar för reflektionsberedskap: hängivenhet, rättframhet, vidsynthet och ansvar. Lärarna uppvisade dessa inställningar; de var glada och förväntansfulla inför varje träff, de blottade sig när de gav konkreta exempel från sin praktik och när de inte klarade att formulera frågor och råd. De var också öppna för att ta in nya perspektiv på sin egen undervisning. Den sista inställningen ansvar, binder samman de tre första (Rodgers, 2007). Att vara intellektuellt ansvarsfull, som Dewey benämner det eller att ha realitetskontroll som Rodgers (2007) benämner det, innebär att lärare är medvetna om och tar i beaktande de konsekvenser deras handlingar får. Dessutom innebär det att lärare är medvetna om att deras handlande verkligen är grundat på något och inte bara taget ur luften (a.a.). Den yrkeskultur som fanns i gruppen byggde på en problematiserande och prövande hållning om den dagliga verksamheten, vilket Carlgren (2009) menar är en förutsättning för en professionell yrkesutövning.

En möjlig förklaring till gruppens egenskaper är att lärarna ingick i en praxisgemenskap (Wenger, 2000). Att vara i en praxisgemenskap innebär att höra till en grupp genom att visa sig engagerad, ha en förmåga att föreställa sig andras perspektiv och att kunna anpassa sig. Genom att lyssna på de konkreta exemplen och genom att läsa gemensamma underlag kunde de öppna upp fönster till varandras klassrum, men också till klassrum i framtiden. Lärarna frångick sina egna personliga intressen och anpassade sig till varandra och de hade dessutom intentionen att anpassa sig till det samhälle som eleverna idag lever i. De kom gemensamt fram till att elevdelaktighet var en framkomlig väg när det gällde både egen yrkesutveckling och elevers utveckling. Lauvås, Hofgaard Lycke och Handal (1997) menar att lärare idag måste anpassa sig till skolans nya och annorlunda utmaningarna. Lärarna ville ha en aktörsberedskap till den värdebas som utgörs av samhällets och statens intentioner (Berg, 2003).

Det kunde lika väl blivit så att gruppen inte visat vare sig engagemang, förmåga till föreställande och anpassning (Wenger, 2000), eftersom gruppen konstruerades av andra än lärarna själva. Lärarna hade kunnat uppleva en större trygghet i en grupp utvald på organisatoriska och administrativa principer, till exempel om ett av de befintliga arbetslagen hade valts ut. Den konstruktion som gjordes, hade kunnat upplevas som konstlad och onaturlig (Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal, 1997). En slutsats skulle, trots konstruktionen,

kunna vara att gruppen uppvisade det som är utmärkande för en kunskapssökande allians (Alexandersson, 1994), genom att det i urvalet togs fasta på lärare som förväntades visa varandra ömsesidigt förtroende.

En annan aspekt av grupp sammansättning har att göra med rollfördelning och vad det innebär för förutsättningar för reflektion i grupp. Frågan om vem som definierar ramarna i en praxisgemenskap, bör ställas (Wenger, 2000). Hölls ramarna uppe jämlikt av de ingående lärarna, eller hade någon lärare mer att säga till om? Min slutsats är att lärarna uppbar en jämvikt, genom att de bemödade sig om att se det gemensamma och själva aktivt tog initiativ till att vara samtalsledare och tog beslut om att ändra strukturen.

I samarbetsforskning möts det teoretiska och det praktiska perspektivet, vilket inte är helt oproblemiskt (Persson, 2007). Den roll jag hade, om den ses som ett ledarskap, kan ha varit en förutsättning med betydelse för den utveckling samtalen tog (Wenger, 2000), genom att jag presenterade teori och olika resonemang vid rätt tillfälle och på rätt plats (Persson, 2007). En ledares mandat är att starta en process där människor kan växa i sin yrkesroll, under trygga och strukturerade (Wahlström, 1996).

Wahlström (1996) menar att även om en reflektionsgrupp har mogna och professionella deltagare, är det sällan så att de är helt statusneutrala. Hon tar som exempel att män i grupp osynliggör män med låg status. I studien har inte tagits någon hänsyn till könsaspekten. Hade analysen fokuserat på det, hade andra frågor om rollfördelning och maktbalans antagligen framkommit.

Det faktum att gruppen och de enskilda individerna, upplevde sig själva som en positiv och utvecklande grupp behöver inte vara så. På skolan fanns drag av en samarbetande kultur (fas 2). Slutsatsen grundades dock endast på ett par observationer i ett av de två arbetslagen. I studien ingick lärare från bägge arbetslagen. Det skulle kunna vara så att lärarna i studien kände sig som ingående i en påtvingad kollegialitet (Hargreaves, 1998). Deltagandet var visserligen frivilligt, men lärarna kan av lojalitetsskäl ha upplevt det som obligatoriskt. De reflekterande samtalen kan också ha upplevts som en implementering att genomföra skolområdets önskan om användning av loggning och min önskan, som forskare, att genomföra en studie.

## **Innehållet i samtalen**

Studiens resultat visar också att en förutsättning för reflektion i kollegahandledning handlade om innehållet i samtalen utifrån tre aspekter: hur innehåll bearbetades, vilket innehåll som valdes och vilka utgångspunkter innehållet hade.

Ett argument gällande bearbetning av innehåll är att lärarna la stor vikt vid hur samtalen skulle gå till, antingen genom att behålla strukturen eller förändra den. Min slutsats är att orsaken till detta hänger samman med att pedagogerna inte var nöjda med skolans mötesform. Att förhålla sig till en struktur innebar att lärarna utnyttjade den tid, som det i skolans värld råder brist på (Hargreaves, 1998). De gjorde sig till garanter för strukturen och såg till att samtalen inte fallerade på den punkten. Genom att i studien prova en för dem inte tidigare prövad mötesstrukturen, kunde de ingå i ett erfarenhetsbaserat lärande (Illeris, 2007).

Det kan också vara så att lärarna inte funderade på skolans tidigare mötesstruktur, utan de tog helt enkelt med sig sin egen yrkespraktik in i samtalen. De visste att i arbetet med barn, var det ofta framgångsrikt att först låta barnen göra enligt instruktionen och därefter eventuellt ändra den. Lauvås, Hofgaard Lycke och Handal (1997) menar, att det lönar sig att först underkasta sig strukturen, innan frigörelse från den kan ske. Det skulle kunna vara så att den första strukturerade delen i reflektionen kring ett innehåll var en förutsättning för att det i den friare rundan, som lärarna skapade, skulle ske en fördjupning och breddning av innehållet.

Vilket innehåll som valdes hade också betydelse för reflektionen. Lärarna frångick strukturen genom att välja ett ämne för reflektion som var giltigt för alla. Kollegahandledningens grundintention är att en person och dess specifika ärende skall stå i fokus (Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal, 1997). Lärarnas känsla av att ingå i en praxisgemenskap (Wenger, 1998, 2000), kan ha varit så stark att den var hindrande för hur de såg på kollegahandledningens ursprungliga intention. Nyckelbegreppet samarbete, som ingående i samtidens kåranda (Berg, 2003), gjorde att lärarna mer eller mindre kände sig tvingade att ha en samsyn på valet av innehåll. Den utvidgade professionalismen var den enda tillåtna. Kollegahandledning kan bli till en allmän analys om samtalet inte håller fast vid att det är en person som skall handledas (Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal, 1997). Eftersom lärarna frångick instruktionen kan handledningen ha försvunnit i den allmänna diskussionen (a.a.). Det kan också vara så att lärarna endast handlade rationellt och tidseffektivt. De arrangerade medvetet, eller omedvetet innehållet, så att alla kunde känna att de fått något när tiden var slut.

När det gällde innehåll hade lärarna en insikt om både en färdighetsdimension och en kunskapsdimension (Alexandersson, 1994). Färdighetsdimensionen hade de med sig som berättelser i sina dubbelloggar. De hjälpte varandra att beskriva sin verklighet på ett koncist sätt. Genom att de lyfte diskussionen från det specifika ärendet, till det som var giltigt för flera, kopplade de ihop de olika verksamheterna med varandra. Kunskapsdimensionen var också viktig, vilket har att göra med att även om vardagslärandet är grunden i den lärande organisationen, kan det vara svårt för individer att utveckla ett metaspråk; mentala modeller av verksamheten (Madsén & Risberg, 1994), enbart grundat på erfarenheten från verkligheten. Lärarna behövde positionera sig kring begreppet elevinflytande och tillförde kunskap i form av artiklar och kortare texter, innan de tog beslut om en förändrad undervisning. Lärarna visste att direkt erfarenhet och praktiska demonstrationer är viktig kunskap, men de kunde också se att en gemensam och tydlig begreppsbyggnad var av nytta för yrkesutvecklingen. Ett yrkesspråk är ett kunskapsinstrument (Colnerud & Granström, 1989). Genom att engagera sig i träffarna, kunde de få övning i begreppsbyggnad kring den egna praktiken. De kunde skaffa sig en slags kontroll över sin verksamhet och de situationer som uppkom i den. Även om det innebar en ojämlikhet att det endast var jag som tillförde texterna, så kan det tack vare den asymmetrin ha skett en perspektivförskjutning som gjorde att djupare kunskap och förståelse uppnåddes (Persson, 2007).

Emsheimers (1994) erfarenhet är att lärare i fortbildningsssammanhang, vare sig fortbildningen initierats av lärare själva eller skolledning, sällan har med sig något problem som skall tas upp till innehållsbehandling. Genom att lärarna utgick från dubbelloggar, visste de själva vilket innehåll de ville ta upp och de kunde undvika att lägga tid på redogörelsen för ärendet. Vid skrivande skärps uppmärksamhet och tankeverksamhet (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2002; Lauvås, Lycke Hofgaard & Handal, 1997). Via dubbelloggen kunde erfarenheter, både unika och gemensamma, tematiseras i dialog och leda till fördjupad kunskap kollegerna mellan (Björk & Johansson, 1996). Ett annat sätt att uttrycka det är att använda begreppen centrering och decentrering (Bjerlov, 1999). Det sker en rörelse mellan centrering – ärendet sett ur ärendeägarens perspektiv och decentrering – de andra lärarnas sätt att förstå ärendet. Det blir en rörelse mellan ärendeägarens sätt att tänka och de andra lärarnas sätt att tänka. Dubbelloggarna öppnade upp lärarnas olika praktiker så att de blev transparenta.

Det är inte givet att den som skall bli handledd kan formulera exakt och enkelt vad den menar (Lauvås, Lycke Hofgaard & Handal, 1997). Med utgångspunkt i dubbelloggen och med hjälp av strukturen för kollegahandledning kunde lärarna förklara sitt innehåll, så att det blev

konkret och kärnan i ärendena framkom. Dubbelloggen blev ett gränsobjekt (Wenger, 1998), som gjorde praktiken transparent och möjlig att föreställa sig (Wenger, 2000). Enligt min slutsats blev både dubbelloggar och andra utgångspunkter, till exempel listan med öppna frågor eller texterna, ett slags gränsobjekt. Via listan med frågorna kunde dels samtalet öppnas upp och innehållet relateras till egna erfarenheter och reflektioner och dels kunde lärarna få hjälp med alternativa synsätt och förklaringsmodeller (Myndigheten för skolutveckling, 2008). Likväl kan instruktionen för kollegahandledningen ses som ett gränsobjekt. Lärarna använde den aktivt, antingen för att följa den, eller för att frånga den. Med ett sådant dokument kan explicita rutiner och procedurer möjliggöra att inlägg och bidrag från flera praktiker kan koordineras (Wenger, 2000). Hela processen blev ett sätt att begreppsliggöra lärarnas erfarenheter. Det som Wenger (1998) kallar ett förtingligande.

## **Pedagogiska implikationer**

Studien bidrar till några pedagogiska implikationer som kan komma till nytta för skolledare, lärare och lärarutbildare på olika sätt.

### **Skolledare**

I ett skolledarperspektiv kan studien synliggöra vikten av en medvetenhet om hur grupper med syfte att uppnå reflektion sätts samman. Å ena sidan verkar en grupp som bygger på frivillighet och som känner sig som ingående i en gemenskap ha förutsättningar att komma till en reflekterande nivå. Men studien kan också initiera en nyfikenhet om vad som händer i grupper som inte sätts samman på frivilliga grunder. En påtvingad kollegialitet (Hargreaves, 1998) kan behövas, för att få igång ett utmanande och reflekterande tänk. Här spelar antagligen både skolledarens mod och kunskap in. Vilka slags grupper vågar skolledare sätta samman och har skolledare tillräcklig kunskap om vad som händer i reflekterande gemenskaper?

### **Lärare**

Lärare behöver idag ingå i skolutvecklingsprocesser, utgående från den verklighet de verkar i varje dag. Enligt den nya skollagen (Sverige, 2010) skall skolans utbildning vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Hela aktionen beskriver hur ett skolutvecklingsarbete kan gå till där lärare själva är aktiva i att välja utvecklingsområde, i detta fall reflekterande samtal. Studien indikerar att genom att utgångspunkter för reflekterande samtal är konkreta och inte för omfattande så kan praktiken bli transparent

lärare mellan och öppen för att belysas med en vetenskaplig begreppsapparat. Med andra ord kan lärare utifrån konkreta utgångspunkter prata om sin vardag utifrån ett professionellt yrkesspråk.

Erfarenhetsloggar eller citatloggar från kortare artiklar och texter fungerade bra i den här studien. En fråga för framtida forskning kan vara vilka utgångspunkter framtidens lärare kommer att se som naturliga? Är viljan att filma sin egen undervisning och prata om den, lika stor som viljan att fotografera sig och kommentera foton i de sociala medier som finns idag? Samtidigt som antagligen nya etiska frågor kommer att väckas, kan ny teknik öppna möjligheter för en djupare förståelse för sin undervisning. Det är stor skillnad på att rigga sin mobil ett par minuter och filma ett undervisningsmoment, än att boka en videokamera ett specifikt klockslag för att filma en pedagogiskt planerad aktivitet som av olika omständigheter kanske inte ens genomförs.

### **Lärarytbildare**

Eftersom jag själv idag är lärarytbildare kan jag se användbarheten av studien i min dagliga verksamhet, när det gäller bland annat sammansättningen av studentgrupper. Beroende på vilket syftet är, kan grupperna behöva se olika ut, ibland byggande på frivillighet och den trygghet det innebär, men lika ofta behöver grupperna bygga på en dynamik som ger en utmaning åt reflektionen. Enligt min erfarenhet behålls gruppssammansättningar ibland över för lång tid, med motiveringen att det är praktiskt lättast så, när det kanske egentligen hade varit dags för en utmaning i form av ny gruppssammansättning.

Att träna studenter i olika sätt att reflektera, ser jag som en viktig ingrediens i lärarytbildningen. Studien indikerar att en fast struktur initialt, kan vara en framkomlig väg. Strukturen behöver gås igenom noggrant och tränas flera gånger och tillfälle att fråga om tillvägagångssättet behöver finnas. Med tydliga instruktioner för hur samtalet skall gå till och lika tydliga instruktioner om vilka utgångspunkterna skall vara behöver inte studenterna ägna tid och kraft åt att komma överens om det. Energin kan läggas på att följa instruktionen och därmed kan vinsten med reflektionen framstå fortare och tydligare. Därefter kan studenterna själva och/eller tillsammans med lärarytbildaren utveckla egna metoder för reflektion.

### **Eftertanke**

Nu när studien är klar och jag själv reflekterar över lärdomarna så hamnar jag framför allt i utgångspunkterna. Under arbetet med studien har jag fått upp ögonen för vikten av

utgångspunkter (till exempel Emsheimer, 1994; Lauvås, Lycke Hofgaard & Handal, 1997; Persson, 2007; Rönnerman, 2004; Wahlström, 1996) och i och med studien har jag fått ett tydligare argument för det. Verkligheten ter sig dock inte så enkel. Detta framgår bland annat i ett pågående projekt på Högskolan i Halmstad, där det visat sig hur svårt det är att engagera både lärarstudenter och deras VFU-handledare när det kommer till filmning av sin egen praktik, som utgångspunkt för reflektion. Här tror jag att en uppmaning om att filma eller logga om bara små delar av praktiken kan vara en framkomlig väg. Genom att börja någonstans, i det lilla, kan en vana upparbetas och en insikt om en positiv påverkan på ens egen praktik upparbetas.



## Referenslista

- Alexandersson, M. (1994). Fördjupad reflektion bland lärare – för ökat lärande. I T. Madsén (Red.), *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (2007). Tankens krökning tillbaka mot sig själv. *Pedagogiska magasinet*, nr 1, 2007. Hämtad den 21 juni 2011 från [www.lararnasnyheter.se](http://www.lararnasnyheter.se)
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2:a uppdaterade uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Arbnor, I. & Bjerke, B. (1994). *Företagsekonomisk metodlära* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, G., Herr, K. & Nihlen, A-A. (2007). *Studying your own school. An Educator's Guide to Practitioner Action Research*. Thousand Oaks CA: Corwin Press Inc.
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. & Scherp, H-Å. (Red.). (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Hämtad från [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Berlin, J. (2004). Aktionsforskning – en problematisering. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjerlov, M. (1999). *Om lärande i verksamhetsanknutna samtal*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen. Hämtad den 28 maj 2011 från <http://gupea.ub.gu.se/>
- Björk, M. & Johansson, M. (1996). Dubbellogg – ett redskap för reflektion och lärande. I B. Lendahls & U. Runesson (Red.), *Vägar till lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelade skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T. & Söderström, Å. (2010). *Kunnskapsløftet – fra ord til handling - Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling*. Fafo och Karlstads universitet. Hämtad den 29 maj 2011 från <http://www.udir.no>
- Calander, F. (2006). Att analysera och diskutera en undersöknings resultat. I MM. Rosenqvist & M. Andrén (Red.), *Uppsatsens mystik – om konsten att skriva uppsats och examensarbete*. Stockholm: Hallgren och Fallgren.
- Carlgrén, I. (2009). Lärarna i kunskapsområdet – flexibla kunskapsarbetare eller professionella yrkesutövare? *Forskning om undervisning och lärande*, nr 2, sept. 2009. Hämtad den 11 juli 2011 från [www.lararforbundet.se](http://www.lararforbundet.se)
- Carlgrén, I. & Hörnqvist, B. (1999). *Skola i utveckling – När inget facit finns – om skolutveckling i en decentraliserad skola*. Stockholm: Skolverket.

- Colnerud, G. & Granström, K. (1989). *Läraryrkets professionalisering. Yrkesetik och yrkesspråk – två viktiga aspekter. Vad säger forskningen?* Skolöverstyrelsen F89:5. Hämtad den 24 juni 2011 från <http://www.ped.gu.se>
- Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket – Om lärares yrkesspråk och yrkesetik* (2:a reviderade upplagan). Stockholm: HLS Förlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T.L. (2002). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Emsheimer P. (1994). Behovsanalys och uppföljning – för bättre fortbildningsplanering. I T. Madsén (Red.), *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2007). *Att fånga lärares arbete – Bilder av vardagsarbete i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Granberg, O. & Ohlsson, J. (2004). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. (2:a reviderade upplagan) Lund: Studentlitteratur.
- Granström, K. (2007). *Språket är tankens redskap*. Hämtad den 21 juni 2011 från <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2007/02/13>
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hermansen, M. (2000). *Lärandets universum*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (2007). *Lärande* (2:a reviderade upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2008). *Hur moderna organisationer fungerar*. (3:e reviderade upplagan) Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Pär (2004) *Förändringens villkor. En studie av organisatoriskt lärande och förändring i skolan*. Distr. av EFI, Stockholm. ISBN: 91-7258-633-8.
- Lauvås, P., Hofgaard Lycke, K. & Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage. Hämtad den 12 februari 2011 från <http://books.google.se/books>
- Madsén, T. (1994). Skolutveckling och lärares kompetensutveckling i ett helhetsperspektiv. I T. Madsén (Red.), *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Madsén, T. & Risberg, O. (1994). Från fortbildning till en lärande arbetsorganisation. I T. Madsén (Red.), *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Maltén, A. (1997). *Pedagogiska frågeställningar*. Lund: Studentlitteratur.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2002). *Action Research Principles and Practice* (2:a upplagan.). Great Britain: MPG Books Group.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

- Myndigheten för skolutveckling (2008). *Att lyfta den pedagogiska praktiken – Vägledning för processledare*. Stockholm: Liber Distribution.
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid – om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Ohlsson, J. (2004). Gemensam reflektion i mötessamtalen. I J. Ohlsson (Red.), *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, S. (2007). Handledning i forskningscirkel – om mötet mellan forskare och lärare. I T. Kroksmark & Åberg, K. (red.) (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Regeringen (2011). *Mattelyftet – 2,6 miljarder skall höja resultaten*. Hämtad den 11 september 2011 från [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se)
- Regeringen (1999/2000). *En förnyad lärarutbildning*. Prop. 1999/2000:135. Stockholm, Riksdagen. Hämtad den 29 december 2010 från <http://www.sweden.gov.se>
- Repstad, P. (1999). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Rodgers, C. (2007). Att definiera reflektion – John Dewey och det reflektiva tänkandet. I C. Brusling & G. Strömquist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket (2:a reviderade upplagan)*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenqvist, MM. & Andrén, M. (Red.). (2006). *Uppsatsens mystik – om konsten att skriva uppsats och examensarbete*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Rönnerman, K. (2004). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2007). Handledning i ljuset av aktionsforskning. I K. Kroksmark & K. Åberg, (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Scherp, H-Å. (2003). Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. I G. Berg & H-Å. Scherp (Red.), *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Sverige (2010). *Skollagen 2010:800*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Skolverket (1998). *Skolverkets nationella kvalitetsgranskning, rapport 160*. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Sundli, L. & Söndenå, K. (2007). Reflektion och handledning i lärarutbildningens praktik. I C. Brusling & G. Strömquist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket. (2:a reviderade upplagan)*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Vygotsky, L. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB.

- Wahlström, G. O. (1996). *Handledning och samverkan i pedagogernas värld*. Hässelby: Runa förlag.
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice, a brief introduction*. Hämtad den 26 december 2010 från <http://www.ewenger.com/theory/>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization articles*, 7(2), 225-246.
- Wennergren, A. (2007). *Dialogkompetens i skolans vardag: en aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö*. Diss. (sammanfattning) Luleå : Luleå tekniska högskola, 2007. Luleå.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* [Elektronisk version]. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. (2:a. uppdaterade och utök. upplagan.) Lund: Studentlitteratur.

# Bilagor

## Bilaga 1

Lärare	Data			Tema
<b>TEMA 1</b>			<b>Strategi</b>	
Henrik 3:e träffen	En sak här nu bara ska vi göra så att den som behandlar alltså Kristina ska hon anteckna eller ska jag eller hur gjorde vi förra gången där?	Frågar gruppen om hur anteckningar skall göras.	Ev. ändring av strukturen.	Struktur
Gunilla 3:e träffen	Kort och föredömligt!	Bekräftar att föregående kunnat formulera sig.	Håller strukturen.	
Henrik 3:e träffen	Får jag bara lägga [fram] en liten grej, som jag kom på efter förra gången. Det går ju inte att jag kan presentera min [mitt ärende] om jag är ledare, eller typ om Kristina är det. [...] Jag bara tänkte att det kunde verka bli krångligt.	Frågar gruppen om samtalsledaren kan presentera ett ärende.	Ev. ändring av strukturen.	
Kristina 3:e träffen	Jag måste kolla dina anteckningar. Alltså någon har frågat så här om hur jag tänkte kring flera pedagoger...	Läser frågorna som Henrik antecknat.	Strukturen är ändrad.	
<b>TEMA 2</b>			<b>Underlag</b>	
Julia 2:a träffen	Ja, jag bara läser här ur då.	Läser om sitt ärende.	Dubbelloggen	Utgångspunkter
Gunilla 4:e träffen	Hela A-miljö pappret här är ju intressant, det är alltså allting handlar om inlärmingsmiljö och hur vi lär ut och de in.	Läser ur A-miljö pappret samtidigt som han tänker högt.	Den schematiska bilden av A-miljö.	
Emma 3:e träffen	Det står inget om det här va?	Kontrollerar om man får rösta på sitt eget. Läser i instruktionen.	Instruktionen för kollhandl.	
Henrik 3:e träffen	Ja men nu är det som så här korta öppna frågor och förslagsvis så kan vi ta fram pappret vi har fått innan, där ni har lite tips på frågor.	Hänvisar till listan med öppna frågor som hjälp i formulerandet.	Listan med öppna frågor	
<b>TEMA 3</b>			<b>Strategi</b>	
Henrik 2:a träffen	Ja lite inne på samma där att när det tar stopp så kan man rita ett enkelt kretslopp på tavlan kanske och ta något från deras vardag till exempel de kunde ju om löven där rita ett enkelt det blir jord och det planeras träd och...	Använder träd och löv som exempel på hur man kan åskådliggöra kretsloppet bildligt.	Ger konkret exempel	Överlappningar
Kristina 2:a träffen	Och jag tänker att det kanske behövs lite mer jippibetonat då att man kanske, någon utav er klär ut sig till Mulletrollet eller Kretsloppan, eller någonting och kommer instökande där och kanske med en liten uppgift då, att du [karaktären Mulletrollet eller Kretsloppan] behöver hjälp och var tar alla löven vägen och sen var det kanske bra för den gången och sen har ni den uppgiften att jobba vidare med sen (Kristina).	Använder bl.a. Mulletrollet som exempel på hur en uppstart kan gå till.		
Henrik 2:a träffen	Polarn till mig jobbade på skola innan och då hade dom om franska revolutionen och Napoleon och allt och då fixade han några polare. Så vi, eller jag var inte med, men de andra klädde ut sig, bara dundrade in i klassrummet och hästar och allt möjligt. Dundrade in där i alla fall som en uppstart och det var jåkligt lyckat och de gick i 8:an eller 9:an...	Berättar om ett tillfälle för 8:or och 9:or i historia där lärare klätt ut sig och agerat som teater i en uppstart.		
Julia 3:e träffen	Jag har något liknande det där också. Jag har skrivit så här...	Julia säger att hennes liknar Kristinas.	En ansträngning att se det gemensamma	
Henrik 3:e träffen	Hur får vi barnen delaktiga i sitt eget lärande. Att de tappade väl lite där efter en stund då ungefär som Julia, att hitta det där.	Henrik knöt an till det Julia sagt tidigare.		
Emma 3:e träffen	Jag tror vi kan få in många här.	Emma menar att allas önskningar skulle kunna gå att uppfylla.		

Tabell med exempel ur analysen fram till de tre temana.

## Bilaga 2

TEMA	2:a träffen	3:e träffen	4:e träffen
<b>STRUKTUR</b>			
Struktur behåller		X	
Struktur ändrar		X	
<b>UTGÅNGSPUNKTER</b>			
Dubbellogg	X	X	
Instruktion kollegahandledning	X	X	
Texter (BUN, A-miljö, platsannons etc.)			X
Korta öppna frågor	X	X	
<b>ÖVERLAPPNINGAR</b>			
Att använda konkreta exempel	X	X	
Verkar för det gemensamma		X	X

Tabell över vilken data som användes till respektive tema.

## Bilaga 3

Erfarenheter	Reflektioner
<p>Namn: [redacted]            Datum: [redacted]            Grupp: [redacted]            Aktivitet: uppstart kretslopp            Plats: basen och i skogen</p> <p>Vatten basen med 11 6-åringar.            Brainstorm kring ordet <b>kretslopp</b>.            Barnen får tänka en stund sen berätta för varandra vad de tänker då de hör ordet.</p> <p>Lövets kretslopp. Jag visar och berättar med hjälp av löv, bilder och saga.            Barnen har nu suttit en längre stund och en viss oro märks.</p> <p>SKOGEN tillsammans med 1:orna (42 barn)            Barnen får i uppgift att två och två samla löv med olika form, färg och storlek.            Alla ger sig på uppgiften med liv och lust.</p>	<p>Trögt att komma igång, ingen verkar veta.            Efter en stund kommer förslag som bilrace, springtävling m.m. Någon säger att det kan vara något som går runt. Här blir det stop och vi kommer inte vidare.            Gruppindelning?            Hade de äldre barnen (1:orna) kunnat få igång diskussionen?</p> <p>Ett annat intresse då barnen får titta på bilder och vara med och prata om vad som händer med lövet på hösten. Här har de flesta någon erfarenhet.            Höll vi på för länge?</p> <p>Ett helt annat intresse märks hos barnen nu.            Vad beror det på? Är det för att vi är ute och att de får röra sig samtidigt som de tycker att uppgiften är spännande att utföra?            Konkret och enkelt.</p>

Exempel på dubbellogg