



Samhällskunskapslärares praktikgemenskap

– en kvalitativ verksamhet?

En kvalitativ studie om samhällskunskapslärares
upplevelser av att samarbeta med ämneskollegor

Namn: Klara Duregård

Program: Ämneslärarprogrammet med inriktning mot
arbete i gymnasieskolan

Antal ord: 9866



Examensarbete: 15.0 hp
Kurs: LGSH2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2019
Handledare: Anna Bendz
Examinator: xx
Kod: xx (Delas ut av kursansvarig institution)

Nyckelord: Praktikgemenskaper, communities of practice, samarbete, kollegialt lärande, kompetensutveckling, samhällskunskapslärare

Abstract

Kollegialt lärande och en de goda effekterna av samarbete har fått ett allt större fokus de senaste åren. När lärare samarbetar på ett kvalitativt vis utvecklas deras ämneskompetens och elevers studieresultat förbättras. Samhällskunskapslärare har i uppdrag att bidra till att elever utvecklar till demokratiska medborgare som aktivt deltar i samhället. Ett kvalitativt samarbete mellan samhällskunskapslärare kan då öka elevers demokratiska kompetens. Studien syftar till att ge en inblick i samhällskunskapslärares upplevelse av kvaliteten på samarbetet med sina ämneskollegor. Samtalsintervjuer har genomförts med fem samhällskunskapslärare som är verksamma på gymnasiet. Kvaliteten i upplevelserna av samarbete analyserades utifrån Wengers teori om lärande praktikgemenskaper. Resultaten av studien visar på variationer i kvalitet i lärares samarbete och graden av samarbete tycks låg. Studien ger indikationer på att ämnesutvecklingen i samhällskunskap är såväl bristfällig som begränsad.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	5
2. Syfte	7
3 Teoretiskt ramverk och tidigare forskning	8
3.1 Praktikgemenskaper	8
3.2 Praktikgemenskaper i skolan	9
3.3 Kvalitativt samarbete i skolans organisation	10
3.3.1 Kollegialt lärande	10
3.4 Kvalitativt samarbete mellan lärare.....	11
3.5 Kvalitativt samarbete mellan samhällskunskapslärare	12
3.6 Sammanfattning av teoretiskt ramverk och tidigare forskning	13
3.7 Analyskriterier för en praktikgemenskaps kvalitet	13
4. Forskningsfrågor	16
5. Metod och material	17
5.1 Metod	17
5.2 Urval.....	17
5.3 Intervjuguide (bilaga 2)	19
5.4 Etiska riktlinjer.....	19
5.5 Tillvägagångssätt	19
5.5.1 Analyskriterier	20
6. Resultat och analys.....	21
6.1 Intervjupersoner	21
6.1.1 Robert	21
6.1.2 Björn	21
6.1.3 Gunilla	21
6.1.4 Frida.....	22
6.1.5 Klas.....	22
6.2 Resultat och analys.....	22
6.2.1 Gemensamma projekt	22
6.2.1.1 Analys: Gemensamma projekt.....	23
6.2.2 Kollektiva redskap.....	24
6.2.2.1 Analys: Kollektiva redskap	26
6.2.3 Ömsesidigt engagemang	27
6.2.3.1 Analys: Ömsesidigt engagemang.....	28
7. Slutsatser, diskussion och relevans för lärarprofession	30
7.1 Slutsatser.....	30
7.2 Diskussion	31

7.3 Relevans för lärarprofessionen.....	33
8. Vidare forskning	34
9. Referenser.....	35
10. Bilagor.....	37
10.1 Bilaga 1 Informationsbrev	37
10.2 Bilaga 2 Intervjuguide	38
Tema 1: Bakgrund.....	38
Tema 2: Gemensamt projekt.....	38
Tema 3: Kollektiva redskap.....	38
Tema 4: Ömsesidigt engagemang	39
Tema 5: Avslutande	39

1. Inledning

I den här studien utforskas samhällskunskapslärares upplevelser av samarbete med sina ämneskollegor. Det som är fokus för uppsatsen är att undersöka vad som gör att samarbeten präglas av låg eller hög kvalitet, samt vad lärare upplever att denna variation i kvalitet beror på.

Som lärarstudent har jag såklart funderat mycket över hur det kommer att bli när jag är färdig samhällskunskapslärare. Jag har längtat och idealiserat yrket, men även oroat mig för att arbetet ska bli svårt, stressigt och betungande. I de stunderna har jag funnit ro i att tänka på mina framtida kollegor, inte minst med vilka jag delar ämnen. Min (ringa) erfarenhet av hur lärares samarbete ser ut är dock att lärare ofta är placerade tillsammans med och arbetar nära sina arbetslagskollegor. Hur samarbetet mellan ämneskollegor upplevs och ser ut har jag haft lite kunskap om, vilket gjorde mig nyfiken på att utforska det ytterligare.

Varför är det då intressant att undersöka just samhällskunskapslärares samarbete? Ämnet samhällskunskap uppkom på 1960-talet för att förhindra att anti-demokratiska idéer åter skulle få fäste i Europa och samhällskunskapsläraren har idag ett tudelat uppdrag: att lära elever om samhället samt främja ett demokratiskt samhälle (Ekendahl, Nohagen & Sandahl, 2017, s. 45). I syftesbeskrivningen för samhällskunskapsämnet står det att undervisningen ska ”bidra till att skapa förutsättningar för ett aktivt deltagande i samhällslivet” (Skolverket 2011). Samarbete har visat sig ha goda effekter för lärares kompetensutveckling och elevers lärande (Ain Dack & Katz, 2017, s. 15). Om vi tror att en effektiv och ändamålsenlig samhällskunskapsundervisning leder till att stärka demokratin är det av yttersta vikt att undersöka vad och hur en utveckling av lärares ämneskompetens inom samhällskunskap kan främjas.

Samhällskunskapsämnets koppling till både historiska och aktuella händelser ställer höga krav på lärarens förmåga att förhålla sig dynamiskt till sitt ämne samt att aktivt utveckla sin undervisningspraktik (Långström & Virta, 2016, s. 17). Att undervisa i ett komplext ämne som präglas kan antas ställa den verksamma läraren inför såväl utmaningar som dilemman som det finns ett värde av att diskutera med kollegor. I yrken med hög grad av komplexitet har det kollegiala samarbetet visat sig vara särskilt effektivt, enligt Ryve, Hemmi & Kornhall (2016, s.75). Lärare generellt och samhällskunskapsämneskollegor specifikt kan därför antas gynnas av ett utökat samarbete med sina ämneskollegor.

Enligt Sandahl (2011) finns det få studier som undersöker samhällskunskapslärares upplevelse av sin praktik (Sandahl, 2011, s. 10). Kollegialt lärande är ett begrepp som fått allt större genomslag de senaste åren vilket har resulterat i omfattande forskning på ämnet inte sällan där lärargrupper studerats med fokus på hela skolans utvecklingsarbete (se Blossing & Wennergren 2016, Ain Dack & Katz 2017, Åsén Nordström 2017, Hirsh & Segolsson 2019). Det finns även exempel på där kollegialt lärande inom specifika ämnen, som idrott och hälsa, matematik och NO-undervisning har studerats (Segolsson, 2019, Wiklander, 2019, Sjöberg, 2014). Två examensuppsatser som är inom samma fält bör även nämnas där Göransson (2017) undersöker lärares upplevelser av kollegialt lärande och Franzén (2015) studerar hur lärare upplever att en kommuns arbete med kollegialt lärande kan utveckla SO-undervisning. Att undersöka samhällskunskapslärares kollegiala lärande eller upplevelser av samarbete på gymnasiet tycks det dock finnas få exempel på i tidigare forskning.

Den här studien fokuserar på hur samhällskunskapslärare upplever samarbetet med sina ämneskollegor, varför samtalsintervju har tillämpats som metod. Det insamlade materialet har sedan analyserats utifrån en analysmodell som baseras på Wengers teori om praktikgemenskaper för att synliggöra vad som kännetecknar och skapar förutsättningar för ett kvalitativt samarbete.

2. Syfte

Samhällskunskapslärare har i uppdrag att främja, försvara och utveckla demokratin och dess värden. I en snabbt föränderlig samtid ställs krav på dem att utveckla sin ämneskompetens för att möjliggöra för eleverna att delta aktivt i samhället. Det har visat sig att samarbete mellan lärare på ett effektivt vis främjar såväl lärares som elevers lärande. Samhällskunskapslärares samarbete får således konsekvenser för både elevernas kunskaper och deras demokratiska kompetens. För att samarbete ska leda till ämneskompetensutveckling krävs att det präglas av hög kvalitet. Studien avser att bidra med kunskap om vad som utmärker ett kvalitativt samarbete mellan samhällskunskapslärare då det tidigare finns lite forskning om den specifika lärargruppen. Syftet med studien är att få en fördjupad förståelse för vad som kännetecknar och skapar förutsättningar för ett kvalitativt samarbete mellan samhällskunskapslärare. Det kan ge insikter om hur skolan kan organiseras mer ändamålsenligt för att utveckla den specifika lärargruppens (kollektiva) kompetens.



3 Teoretiskt ramverk och tidigare forskning

Här nedan introduceras först teorin om praktikgemenskaper. Därefter presenteras tidigare forskning om vad som utgör och främjar kvalitet i samarbete i skolans organisation och mellan lärare generellt och samhällskunskapslärare specifikt.

3.1 Praktikgemenskaper

Praktikgemenskaper är ett begrepp som skapats av Wenger (1999) för att beskriva hur lärande tar form i sociala kontexter då gemenskaper hålls samman av en praktik. Dessa präglas av normer som påverkar vad som får sägas, hur man ska agera och hur problem ska lösas inom en grupp (Wenger, 1999, s. 4f). Praktikgemenskaper är beroende av dess medlemmar och det är de som påverkar hur effektivt och givande samarbetet inom gemenskapen blir. Vi har alla våra olika sätt att förstå och tolka världen och det är i våra praktikgemenskaper som vi får möjlighet att utveckla, förhandla och dela med oss av dem (Wenger, 1999, s. 47).

En välfungerande praktikgemenskap där medlemmarna aktivt deltar och bidrar kan utvecklas till en *lärande* praktikgemenskap. Det innebär att praktikgemenskapen kan bidra med kunskaper till nya medlemmar, men är också ett fora där ny kunskap skapas (Wenger, 1999, s.7f). Det förutsätter medlemmar som har ett starkt band till och djup respekt för varandra, där deras gemensamma kompetens såväl som enskilda individers specifika kunskaper knyts samman (Wenger, 1999, s. 214).

Enligt Wenger utgörs en lärande praktikgemenskap av tre faktorer (Wenger, 1999, s. 73):

- Gemensamma projekt
- Kollektiva redskap
- Ömsesidigt engagemang

Praktikgemenskaper som främjar lärande förutsätter alltså ett gemensamt projekt med ett tydligt formulerat mål där det framgår vad deltagarna vill förändra samt en struktur för hur de ska gå tillväga. Kollektiva redskap innefattar rutiner, metoder och arbetssätt för att nå sitt gemensamma mål, vilka kan finnas sedan tidigare eller utformas inom gemenskapen. För att lyckas nå sitt gemensamma mål krävs även ett ömsesidigt engagemang där det finns ett intresse för och en efterfrågan på varandras tankar och upplevelser (Blossing & Wennergren, 2019, s.

25f). Ett arbetslag som präglas av dessa tre ovan nämnda faktorer skapar, enligt Wennergren och Blossing, förutsättningar för en gemenskap som präglas av ett lärande där ”nya idéer skapas och omsätts i praktiken” (Blossing & Wennergren, 2019, s. 25f).

3.2 Praktikgemenskaper i skolan

Ahlstrand har undersökt lärares samarbete med fokus på arbetslag och menar att lärares inställning till att delta och arbeta tillsammans i hög grad präglas av deras tidigare erfarenheter och intresse. I arbetslag möts lärare med olika upplevelser och åsikter där lärare både påverkas och påverkar genom sitt deltagande (Ahlstrand, 1995, s. 12f). **Ahlstrands forskning om arbetslag bör vara överförbart till förståelsen för lärares inställning till arbete i ämneslag då de båda formerna liknar varandra** – även om innehållet och därmed förväntningarna på de olika grupperingarna kan skiljas åt. Ahlstrands beskrivning av vad som kännetecknar ett arbetslag tangerar Wengers beskrivning av grundförutsättningen för en praktikgemenskap. Det finns således anledning att anta att arbetslag, och då även ämneslag, är relevanta att tolka och förstå utifrån teorin om praktikgemenskaper.

Fokus för den här studien är de praktikgemenskaper som uppstår mellan samhällskunskapslärare. På skolor existerar praktikgemenskaper i olika storlekar och former (Wenger, 1999, s.228). **Enligt Blossing & Wennergren är lärares gemensamma mål redan är givet, utifrån styrdokument och hur uppdraget är utformat. Det betyder dock inte att varken deras gemensamma mål, kollektiva redskap eller det ömsesidiga engagemanget fungerar ändamålsenligt** (Blossing & Wennergren, 2019, s. 26f).

De tre faktorerna, som utgör en praktikgemenskap, är beroende av varandra för att skapa förutsättningar att samarbetet ska präglas av lärande och kvalitet (Blossing & Wennergren, 2019, s. 26f). **Kvaliteten på dessa tre faktorer kan förväntas variera vilket påverkar praktikgemenskapens möjligheter till utveckling och lärande för dess medlemmar. De kan därför fungera vägledande för studien för att beskriva ett samarbets verkshöjd. De tre faktorerna ger alltså ingångar till vad som främjar och möjliggör för lärare att arbeta tillsammans och om lärare har eller inte har upplevelser av det kan ge förklaringar till varför samarbete upplevs variera i kvalitet.**

3.3 Kvalitativt samarbete i skolans organisation

Skolverket (2019) förespråkar ett ökat samarbete mellan lärare för att utveckla yrkets professionalitet. Enligt Ain Dack & Katz (2017) är det lärares undervisning som utgör den främsta möjligheten att påverka elevers skolresultat (Ain Dack & Katz, 2017, s. 15). Lärares roll för elevers resultat kan således inte förbises. Ain Dack & Katz understryker tre avgörande förhållanden för att höja elevers resultat och främja lärande i skolan: (1) att tydligt rikta in arbetet på lärande, (2) att arbeta på ett sätt som utmanar och förändrar lärare i såväl tanke som handling och (3) pedagogiskt ledarskap (Ain Dack & Katz, 2017, s. 19). För att en framgångsrik utveckling ska ta plats behövs även en skolledning som både skapar förutsättningar för men även aktivt deltar i arbetet med lärares kompetensutveckling (Ain Dack & Katz, 2017, 68f). Det resonemang som Ain Dack & Katzs för kan relateras till Wengers praktikgemenskaper, då de framhäver vilka vinster som finns med att lärare utvecklar en (praktik)gemenskap med fokus på lärande.

Enligt Blossing & Ertesvåg (2011) är inte utvecklingsprocesser som enbart inriktar sig på att utveckla enskilda lärares undervisningskompetens ändamålsenliga för att nå långsiktig skolutveckling (Blossing & Ertesvåg, 2011, s.155). För att det ska uppnås krävs en bred utvecklingsstrategi på såväl organisatorisk, kollektiv som individuell nivå. Även Skolverket (2019) understryker vikten av att särskilja individuell och kollektiv kompetens där det senare är grundläggande för utveckling på skolenivå och inte enbart för den enskilde pedagogen. Det är när praktikgemenskaperna utvecklas och upprätthålls, som de kan bidra till organisationsutveckling och det är då kompetensen inom dessa gemenskaper helt och fullt tas tillvara (Wenger, 1999, s. 7f).

3.3.1 Kollegialt lärande

De goda effekterna för elevernas studieresultat som påvisats av kollegialt lärande (Skolverket 2019) har lett till att det idag är ett arbetssätt som fått allt större genomslag inom skolan. Ryve, et al. (2016) betonar vikten av att specificera vad kollegialt lärande innebär då begreppet i takt med sin popularitet kommit att tolkas i allt mer vida termer och riskerar då att förlora sin mening (Ryve et al, 2016, s. 76). De positiva effekter som det kollegiala lärandet visat sig ge kan då utbli. De definierar begreppet så här:

Kollegialt lärande är en sammanfattande term för olika former av kompetensutveckling där kollegor genom strukturerat samarbete

tillägnar sig kunskaper ur ett brett kunskapsbegrepp som också innehåller förmågor och färdigheter i den dagliga praktiken. Kollegialt lärande är alltså när kollegor systematiskt och gemensamt på plats undersöker sin praktik.

(Ryve et al. 2016, s. 76)

Kollegialt lärande påminner således om definitionen av en lärande praktikgemenskap, men betonar särskilt vikten av ett samarbete som präglas av struktur, långsiktighet och praktisknära reflektioner och metoder.

Även Ain Dack & Katz diskuterar kollegialt lärande och vikten av en tydlig kartläggning av vad som förväntas och vilka målsättningar som finns med lärandet, i likhet med Wengers begrepp *gemensamma mål*. Att lärare är delaktiga i såväl utformande som utförande beskrivs som en förutsättning. De menar även att det är viktigt att lärare kontinuerligt granskas och får relevant respons på sin undervisningspraktik (Ain Dack & Katz, 2017, s. 68f).

Utifrån ett internationellt perspektiv har det dock visat sig att svenska lärare i relativt liten utsträckning arbetar kollegialt, där de t.ex. sällan får återkoppling av kollegor eller blir observerade när de undervisar (Ryve et al., 2016, s. 72f). De skriver att ”det verkar finnas allvarliga brister i systemet som helhet när det gäller svenska lärares möjligheter till meningsfull återkoppling, fortbildning och utveckling av undervisningen” (Ryve et al., 2016, s. 75). Varför det är kvaliteten på samhällskunskapslärares samarbete, och inte samhällskunskapslärares kollegiala lärande, som undersöks i den här studien. Vi kan dock utgå ifrån att det som kännetecknar kollegialt lärande är eftersträvansvärt när lärare samarbetar då det bidrar till ökat lärande för såväl lärare som elever. När lärare i sina beskrivningar av sitt samarbete visar exempel på kollegialt lärande bör det ses som tecken på god kvalitet, varför begreppet är relevant för att besvara studiens frågeställning.

3.4 Kvalitativt samarbete mellan lärare

Åsén Nordström (2017) beskriver en yrkesidentitet i förändring där läraryrket, som historiskt kännetecknats av enskilt arbete, i högre grad präglas av en förväntan på att utbyta upplevelser och dilemman med sina kollegor. Det beror, enligt Åsén Nordström, på en förändrad syn på lärares utveckling av kompetens, där det är i mötet med andra som vår förståelse och kunskap fördjupas (Åsén Nordström, 2017, s. 10f).

Hattie (2012) menar att lärare som ska främja lärandeutveckling hos alla elever behöver ha en bred kunskap om metoder och strategier. Det förutsätter en lärarkår (och en praktikgemenskap) som är generös och delar med sig. För att utbytet mellan lärare ska bli så effektivt och meningsfullt som möjligt är det viktigt att miljön är tillåtande och att relationen präglas av prestigelöshet. Det skapar ett lärande av och med varandra som ger möjlighet till nya insikter och utveckling (Hattie, 2012, s. 35). En praktikgemenskap som ska främja lärande kräver således en god social miljö där lärare vill och ges möjlighet till att dela med sig av sina kunskaper och erfarenheter – men även av sina misstag.

Enligt Timperley (2013) måste lärare utmanas och ifrågasätts i sina uppfattningar för att komma till nya insikter och utveckla sin undervisningspraktik. Det är först då lärare vågar "... utmana befintliga antaganden och skapa nya innebörder" som förändring på djupet är möjlig. För att utvecklas krävs att läraren utmanar och självkritiskt reflekterar över sin praktik (Timperley, 2013, s. 28).

Men för att nå än djupare i sin utvecklingsprocess finns det, enligt Åsén Nordström, ett värde i att utbyta reflektioner med sina kollegor där såväl den egna som andras verksamhet diskuteras och utvärderas (Åsén Nordström, 2017, s. 10). Lärare är beroende av varandra för att utvecklas i sin kompetens, menar Åsén Nordström då en hållbar och ändamålsenlig kompetensutveckling förutsätter såväl gemensam reflektion som metareflektion över både det enskilda och gemensamma lärandet (Åsén Nordström, 2017, s. 57). Deltagare i en praktikgemenskap, som präglas av hög kvalitet, behöver få tid att tillsammans diskutera och reflektera över sin (gemensamma) praktik.

Ett sätt att utveckla och förbättra lärares bedömningspraktik har visat sig vara sambedömning, vilket innebär att lärare diskuterar och bedömer tillsammans. Genom att bedöma gemensamt får lärare nya insikter om sin egen bedömningspraktik och ökar sin medvetenhet om hur och vad de ska bedöma (Skolverket, 2018, s.21). En praktikgemenskap som kännetecknas av kvalitet bör då även inkludera möjligheter till sambedömning, för att utveckla och utmana lärares bedömningskompetens.

3.5 Kvalitativt samarbete mellan samhällskunskapslärare

Samhällskunskapsläraren har till uppdrag att utforma och utveckla en undervisning som främjar aktiva, demokratiska medborgare för att upprätthålla vårt demokratiska samhälle (Ekendahl et

al, 2017, s. 179). Samhällskunskapsundervisning syftar till att eleverna ska tillförskansa sig såväl kunskaper som färdigheter för att kunna delta aktivt i ett ständigt föränderligt samhällsliv (Långström & Virta, 2016, s. 62f).

Ämnesdidaktisk kompetens handlar om att undervisa i, kommunicera om och utveckla samhällskunskapsämnet. Det inkluderar även de tankar om vad samhällskunskap är i relation till vad det skulle kunna och bör vara (Ekendahl et al., 2017, s. 34).

Ekendahl et al. betonar särskilt den beprövade erfarenheten som en central komponent i samhällskunskapslärares ämnesdidaktiska kompetens. Det är genom den beprövade erfarenheten som lärares reflektioner över sin undervisning utmynnar i kunskap och nya insikter som förändrar och påverkar deras praktik. Det kan t.ex. innebära att konkretisera begrepp, variera undervisningen, anpassa moment och öka elevens deltagande i undervisningen. Den beprövade erfarenheten, som kommer till stånd genom reflektion kring de erfarenheter av den egna praktiken leder till förändring av såväl undervisning som synen på ämnet i sig (Ekendahl et al, 2017, s. 30). Beprövad erfarenhet påminner om Wengers begrepp kollektiva redskap som skapande av rutiner, metoder och material.

3.6 Sammanfattning av teoretiskt ramverk och tidigare forskning

Wengers teori om praktikgemenskaper ger ökad förståelse för hur samarbete mellan lärare kan förstås och vad som gör ett sådant kvalitativt. Forskningen som presenteras ovan visar positiva effekter av samarbete samt vad som indikerar ett samarbete av hög kvalitet, där samarbete ses som en förutsättning för att höja lärares kompetens, driva skolutveckling och förbättra elevens resultat. Kollegialt lärande definieras som en än starkare kvalitativ form av samarbete. Samhällskunskapslärare förväntas utbilda, utforska och utveckla sitt ämne och samarbete ger goda möjligheter till att göra just det. Dock är samarbete inom denna specifika lärargrupp inte utforskad, så vitt jag kan bedöma, och jag intresserar mig särskilt för hur hela ämnesgruppen på skolan interagerar.

3.7 Analyskriterier för en praktikgemenskaps kvalitet

I likhet med hur Blossing & Wennergren genomfört sin studie har jag i analysen av mitt material tagit avstamp i de tre faktorer, *gemensamma projekt*, *kollektiva redskap* och *ömsesidigt engagemang*, som Wenger menar utgör en lärande praktikgemenskap. Blossing & Wennergren använder teorin om praktikgemenskaper som ett ”nät” för att undersöka kvaliteten på hur olika

skolkulturer möjliggör kollegialt lärande där jag i den här studien intresserar mig för samhällskunskapslärares upplevelser av samarbete.

För att kunna analysera mitt material och konstruera min intervjuguide har jag valt att utveckla en analysmodell där Wengers begrepp *gemensamma projekt*, *kollektiva redskap* och *ömsesidigt engagemang* utgör tre huvudkategorier. Utifrån den tidigare forskning som presenterats ovan om vad som kännetecknar framgångsrikt samarbete mellan lärare har de tre kategorierna utvecklats, konkretiserats och fördjupats. Gränsen mellan dessa kategorier är som synes något flytande, där vissa begrepp är överlappande, samspelar och låter sig inte enkelt kategoriseras. Min förhoppning är dock att analysmodellen ska kunna synliggöra olika kvaliteter i samhällskunskapslärares upplevelser av samarbete och bidra till en fördjupad förståelse av det empiriska materialet.


En praktikgemenskap av låg kvalitet kännetecknas alltså av att få eller inga av de nedan listade kvaliteterna återfinns i intervjupersonens upplevelser av samarbete med sina ämneskollegor. Om en praktikgemenskap upplevs innefatta flera av dessa kvaliteter kan samarbetet antas präglas av hög kvalitet, som främjar ett lärande som skapar förutsättningar för ämnes-, kompetens-, och skolutveckling.

Analyskategori	Utmärkande kvaliteter för en lärande praktikgemenskap
Gemensamma projekt	Tydliga gemensamma mål (Wenger, 1999) Gemensam planering för hur målet ska nås (Wenger, 1999) Struktur och organisation för samarbetet (Ryve et al., 2016) Skolledning som är aktiv och delaktig i det gemensamma projektet (Ain Dack & Katz, 2017)
Kollektiva redskap	Gemensamma läromedel, metoder, undervisningsmaterial, uppgifter, rutiner (Wenger, 1999) Spridning av framgångsrika metoder och arbetssätt, beprövad erfarenhet (Ekendahl et al., 2017) Diskussioner om undervisning, återkoppling och klassrumsobservationer (Ryve et al, 2016) Sambedömning (Skolverket, 2018) Möten som möjliggör reflektion och metarefleksion om ämnet och lärande (Timperley, 2013 och Åsén Nordström, 2017)


Ömsesidigt engagemang	Kollegor visar intresse för ens arbete och erfarenheter (Wenger, 1999) Ett positivt socialt klimat som präglas av prestigelöshet, respekt och tillit (Hattie, 2012)
-----------------------	--

4. Forskningsfrågor

Studien utgår ifrån att samhällskunskapslärare på en skola utgör en praktikgemenskap då de deltar i en social kontext med ett gemensamt mål: att utveckla elevernas lärande i samhällskunskap. En andra utgångspunkt för studien är att dessa praktikgemenskaper kan skifta i kvalitet vad gäller grad av och djup i samarbetet. Genom intervjuer med samhällskunskapslärare studeras hur de upplever kvaliteten av den praktikgemenskap de deltar i. Studien avser även att kartlägga vad som gör att kvaliteten varierar i samhällskunskapslärares praktikgemenskaper. Genom att låta Wengers teori om praktikgemenskaper utgöra en ram för hur kvaliteten på en lärande praktikgemenskap kan förstås och förklaras avser studien att besvara följande frågor:

- Hur upplever samhällskunskapslärare kvaliteten i sin praktikgemenskap? 
- Vilka faktorer upplever samhällskunskapslärare leder till en låg alternativt hög kvalitet i deras praktikgemenskap?

5. Metod och material

Intervjuer med fem samhällskunskapslärare, verksamma på gymnasiet, genomfördes i maj 2019. Intervjuerna spelades in med mobiltelefon och transkriberades. Nedan förs ett resonemang om val av metod, urvalskriterier, intervjuguide, etiska riktlinjer och tillvägagångssätt. 

5.1 Metod

Studien avser att synliggöra hur lärare uppfattar och förstår sitt (sam)arbete med sina ämneskollegor, varför samtalsintervju är en lämplig metod (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Towns, & Wängnerud, 2017, s. 260). Det är lärares egna tankar om och beskrivningar av sina upplevelser som står i studiens fokus. Enligt Esaiasson et al. är samtalsintervjun ändamålsenligt då vi vill ”registrera det oväntade” men även då det möjliggör ett samspel där det kan uppstå ett dynamiskt samtal (Esaiasson et al., 2017, s. 261). Detta uppstod i mina intervjuer då respondenterna utvecklade sina resonemang och utforskande följdfrågor bidrog till en fördjupad förståelse

Det respondenterna delar med sig av i intervjusituationen kan och bör dock inte ses som en objektiv sanning, utan är en subjektiv återberättelse. Olika lärares upplevelser kan skilja sig åt även inom samma ämneslag. Att tillämpa en metod som möjliggör en subjektiv och komplex bild av verkligheten, kan därför ses som en styrka. (Esaiasson et al., 2017, s.268).

Enligt Kvale & Brinkmann (2014) har intervjuaren ett maktövertag och kan styra samtalets innehåll och ramar (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 51). Mina upplevelser av denna intervjustudie är dock att det är mer komplext än så. Före och under intervjuerna upplevde jag mig själv i underläge då intervjupersonerna satt inne på information som var nödvändig för min studie.

5.2 Urval

Ett urvalskriterium var givetvis att intervjupersonerna skulle arbeta som samhällskunskapslärare, det vill säga att de har en lärarexamen och för närvarande undervisar i samhällskunskap. Ett andra urvalskriterium var att läraren inte var den enda verksamma samhällskunskapsläraren på sin skola, då det var ämnessamarbete som skulle utforskas. Ett tredje kriterium var att lärarna skulle arbeta inom gymnasieskolan, dels för att begränsa mitt urval och dels då det är samhällskunskapsämnet på gymnasiet är ett renodlat ämne. I lägre årskurser ingår ämnet ofta i så kallade SO-block. I inledningen av intervjun med Gunilla

framkom det att hon för nuvarande inte undervisar i samhällskunskap, utan i sociologi och psykologi. Hon har dock arbetat som samhällskunskapslärare sedan 1980-talet fram tills för två år sedan.

För att, inom ramen för studiens begränsade tid och omfång, ge en så heltäckande bild av fenomenet ifråga har maximal variation inom urvalsgruppen eftersträvat (Esaiasson et al., 2017, s. 270). Intervjupersonernas kön, ålder och erfarenhet av samhällskunskapsläraryrket varierar då de enligt Lindmark (2013, s. 68, s.107) har visat sig att kön och erfarenhet i yrket påverkar lärares inställning och upplevelser. Att ålder kan tänkas påverka inställningen till och upplevelsen av samarbete, var även något respondenten Gunilla uttryckte:

”Jag skulle väl säga att det är en åldersfråga, unga lärare som kommer ut idag är ju fostrade in i det här att lärarjobbet är ett lagjobb i väldigt hög utsträckning. Jag skulle säga att det är tack vare det här generationsskiftet som det sker ett helt annat samarbete”

Enligt Esaiasson et al. bör även skolors olika egenskaper varieras, som storlek och huvudman, vilket jag inte lyckades med i det begränsade urvalet (Esaiasson et al., 2017, s.273). Då det kan tänkas påverka intervjupersonens upplevelser hade en sådan variation stärkt studien.

Då det visade sig svårt att få tag i intervjupersoner använde jag mig av mina egna nätverk för att få tag i intervjupersoner, varför två av dem var kända för mig sedan tidigare. Detta riskerar, enligt Esaiasson et al., att försämra mitt material då det försvårar möjligheten att behålla en ”vetenskaplig distans” till intervjupersonen (Esaiasson et al., 2017, s.268). Jag var därför särskilt noggrann i de två intervjuerna att tydligt markera intervjuens början och slut, att följa min intervjuguide mer strikt och att ställa förtydligande följdfrågor. Att vara bekant med den som intervjuar kan göra att respondenter får svårare att dela med sig av sina upplevelser och att svaren blir tillrättalagda, då det kan finnas en förväntan på att svara på ett visst sätt. Vi kan dock inte veta om de svar intervjupersonen ger är tillrättalagda eller autentiska enligt Kvale & Brinkmann (2014, s.124). Jag kan enbart uttala mig om det intervjupersonen uttrycker i den specifika situationen. Valet att transkribera allt mitt material togs också för att skapa en ytterligare distans.

5.3 Intervjuguide (bilaga 2)

I konstruktionen av en intervjuguide är det viktigt att betänka såväl formen för intervjun som dess innehåll. Att skapa en behaglig intervjusituation främjar en meningsfull interaktion där intervjupersonen blir villig att bidra med sina tankar och erfarenheter (Esaïasson et al., 2017, s.273). Jag besökte intervjupersonerna på deras egna skolor vilket har skapat en naturlig intervjusituation då det är på deras "hemmaplan". För att säkerställa validiteten ska intervjuguidens innehåll på ett tillfredställande sätt spegla och besvara studiens frågeställning. Intervjuguiden konstruerades därför utifrån analysmodellen som baserats på teori och tidigare forskning, vilket utgjorde de tre huvudkategorierna i intervjuguiden. Frågorna ska präglas av enkelhet och vara fria från svåra ord och onödigt krångliga beskrivningar, vilket t.ex. frågan "Beskriv hur samarbetet ser ut mellan samhällskunskapslärare på skolan" är ett exempel på. Frågan blev en relevant ingång för samtalet, utifrån studiens frågeställning och utmynnade samtidigt i långa svar, varför det kan antas vara en bra fråga (Kvale & Brinkman, 2014, s. 206).

5.4 Etiska riktlinjer

Enligt Esaïasson et al. kan det finnas anledning att särskilt beakta de etiska aspekterna av en intervjustudie (Esaïasson et al., 2017, s. 266). Samtliga personer som deltog i studien informerades om förutsättningarna för intervjun genom informerat samtycke: de som intervjuas är medvetna om vad som är syftet med studien, hur den är planerad att genomföras och vad vinsterna och förlusterna med att delta är. Det innebär också att deltagarna i studien har haft möjlighet att när som helst avbryta sitt deltagande i studien. Det informerades även om vilka som kommer att få tillgång till materialet samt i vilka sammanhang det kommer att synas. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 107ff). Respondenternas namn i studien är uppdiiktade.

5.5 Tillvägagångssätt

Då studien har en begränsad tidsram kontaktade jag bekanta med nätverk i gymnasieskolan och de förmedlade kontaktuppgifter. Intervjupersonerna kontaktades, beroende på kontaktinformation, via Facebook och mejl där de fick översiktlig information om studien, dess genomförande och informerat samtycke (Bilaga 1).

Intervjuerna spelades in på mobiltelefon då jag inte förlitar mig på mitt minne eller förmåga att föra anteckningar samt ville vara närvarande i intervjusituationen genom att aktivt lyssna och ställa relevanta (följd)frågor. Intervjuerna transkriberades sedan, trots att det är en tidskrävande

process. Det transkriberade materialet bearbetades i flera stadier, där analysmodellen fungerade vägledande för att sortera respondenternas svar. Särskilt belysande citat togs ut och meningskoncentrerades och omformulerades även i viss utsträckning utan att påverka kärnan i respondenternas svar (Esaiasson et al, 2017, s. 280f). För att undvika en alltför snäv tolkning av mitt material har jag arbetat i en textnära process där jag rört mig fram och tillbaka i de olika nivåerna i mitt insamlade material och flera gånger återvänt till de transkriberade utskriftena för att försäkra mig om en så korrekt avspeglning av respondenternas utsagor som möjligt.

5.5.1 Analyskriterier

Uppsatsen har sökt att synliggöra gradskillnader i kvalitet genom att utgå från ramfaktorerna *gemensamma mål, kollektiva redskap* och *ömsesidigt engagemang*. För att kunna utläsa och värdera vad som indikerar kvalitet i resultatredovisningen tillämpades en analysmodell som baserades på teori och tidigare forskning. Analysmodellen ska dock inte förstås som att kvalitetskriterier ”checkas av” kvantitativt utan relateras till intervjupersonernas beskrivningar och upplevelser av samarbetet. Modellen har även använts för kategoriserandet av respondenternas svar i resultatredovisningen för att ge större förståelse för olika nivåer och beståndsdelar av samarbete.



6. Resultat och analys

Inledningsvis introduceras de fem intervjupersonerna översiktligt. Sedan presenteras resultatet av intervjuerna tematiskt utifrån kategorierna gemensamma projekt, kollektiva redskap och ömsesidigt engagemang. I anslutning till varje kategori tillämpas analysmodellen där en diskussion om det empiriska materialet förs utifrån teori och tidigare forskning. Namnen på intervjupersonerna är påhittade.

6.1 Intervjupersoner

6.1.1 Robert

Robert arbetar på samhällsprogrammet på en stor kommunal skola och har arbetat där sedan han tog sin lärarexamen för ca 15 år sedan. Just nu undervisar han i fem samhällskunskapskurser på både högskoleförberedande och yrkesprogram, men tillhör det samhällsvetenskapliga programmet. I Robert arbetslag är de fyra samhällskunskapslärare och de sitter i samma rum eller i närheten av varandra, tillsammans med andra lärare som tillhör arbetslaget. Det arbetar ca 10 samhällskunskapslärare på hela skolan. Robert beskriver att samarbetet mellan samhällskunskapslärare på skolan inte fungerar särskilt bra. Han har dock ett nära samarbete med de lärare i hans arbetslag som undervisar i samhällskunskap.

6.1.2 Björn

Björn arbetar på samhällsprogrammet på en liten kommunal skola sedan han tog examen förra året. Han gjorde även hela sin praktik på skolan. Just nu undervisar Björn i fyra kurser i samhällskunskap. Majoriteten av lärarna på skolan sitter i samma arbetsrum. De är två stycken, Björn och hans kollega Mathias, som har all samhällskunskap på skolan och de har skrivborden bredvid varandra. Björn uttrycker det som att han och Mathias har ett ytligt samarbete, där de delar uppgifter och erfarenheter av undervisning med varandra.

6.1.3 Gunilla

Gunilla arbetar på det samhällsvetenskapliga programmet på en stor kommunal skola. Hon tog sin lärarexamen i början på 1980-talet och har arbetat som samhällskunskapslärare på skolan sedan början på 1990-talet. Sedan två år tillbaka undervisar hon dock enbart i sociologi och psykologi. Lärare på skolan sitter indelade i sina ämneslag. Gunilla delar ett stort arbetsrum, med en annan sociologilärare, flera samhällskunskapslärare och även lärare som har andra ämnen. Det arbetar ca femton samhällskunskapslärare på skolan. Gunilla uttrycker det som att de har ett bra samarbete på skolan, där de flesta är positiva och öppna för att arbeta tillsammans.

6.1.4 Frida

Frida arbetar på ett högskoleförberedande program på en stor kommunal gymnasieskola. Hon tog sin examen från lärarhögskolan i början på 2000-talet och har arbetat på skolan sedan inledningen av 2010-talet. Det här läsåret undervisar Frida i två samhällskunskapskurser. Lärarna delar arbetsrum med sina arbetslagskollegor och Frida är den enda undervisande samhällskunskapsläraren i sitt arbetslag. På skolan arbetar ca 20 samhällskunskapslärare. Frida upplever samhällskunskapsläraryrket som ensamt, där samarbete med samhällskunskapslärare främst sker i form av temadagar, projekt och i enskilda kurser.

6.1.5 Klas

Klas arbetar på en stor kommunal gymnasieskola som samhällskunskapslärare sedan ett par månader tillbaka och tog sin examen för ett år sedan. Han undervisar en klass i samhällskunskap på ett yrkesförberedande program och ingår även i det programmets arbetslag. Det finns en till samhällskunskapslärare som tillhör arbetslaget, men som sitter i ett annat rum på grund av platsbrist. På skolan arbetar ca 20 samhällskunskapslärare totalt. Klas säger att han själv inte är särskilt delaktig i samarbeten med andra samhällskunskapslärare på skolan än och inte har så stor inblick i hur de andra samarbetar.

6.2 Resultat och analys

6.2.1 Gemensamma projekt

Robert är kritisk till hur arbetet mellan samhällskunskapslärare är organiserat på skolan. Det finns inga ämnesgrupper utan samhällskunskapslärare tillhör, på initiativ och ledning av rektor, en SO-grupp, där även religions-, historie-, och geografilärare ingår. Det har varit upp till ämneslärare själva att styra upp sitt gemensamma arbete.

”Varför ska jag driva något som ledningen är helt ointresserad av att satsa på, om folk vill träffas så träffas vi, men vi styr inte upp det och det har ledningen köpt i tre år”

Björn beskriver en passiv skolledning när det kommer till att organisera för ämnesutveckling. Det finns inget i organisationen som direkt främjar ett samarbete mellan honom och hans ämneskollega Mathias. Inledningsvis tog istället Björn initiativ till ökat samarbete, men upplever sig inte längre ha något intresse av det.

”Jag sa att jag ville samplanera i början, men det märktes tydligt att han inte kände att han behövde det alls. Men jag är ganska nöjd ändå, faktiskt, jag hade inte tyckt att det var nice om

vi skulle bli tvingade att sätta oss att planera ett moment tillsammans. Jag vet inte om det hade blivit bra”

Ett uttryck för olika syn på uppdraget synliggörs i Björns beskrivning av hans och Mathias diskussioner om bedömning,

”Vi har visat varandra uppgifter och så sen sitter vi och pratar om dom. Jag gör det väl mest bara för att, för vi diskuterar ju inte så jättemycket kunskapskraven när vi gör det, han går mer på ryggrad och känsla liksom. Aldrig hört honom prata utifrån kunskapskraven.”

Gunillas upplevelser skiljer sig från Robert och Björns beskrivningar och hon upplever viljan från ledningen som god. Gunillas skola arbetar aktivt med kollaborativt lärande med en tydlig struktur för när och hur ämneskollegor möts. Ämneslärarna träffas kontinuerligt för att planera, vidareutveckla och utvärdera undervisningen.

”Man börjar läsåret med att gå igenom i ämneslaget. Vi utgår ju ifrån och tittar på, så här ser kunskapskraven ut, så här ser centrala innehållet ut och det här är målet med undervisningen. Utifrån det så tittar vi hur vi ska uppnå detta. Vi har ämneskonferenser var fjärde vecka där ämneslaget möts och stämmer av. När läsåret är slut har vi avsatt tid att efterarbete och lägger oss i läge inför höstterminen”

På Fridas skola har de ämneskonferenser två gånger per termin där alla samhällskunskapslärare på skolan ses. Även om det, enligt Frida, finns en önskan från ledningen, och från henne själv, om att det ska finnas tid för pedagogiska diskussioner, används ämneskonferenserna främst till diskussioner om administrativa frågor och informationsspridning, då det är ansvarig lärare som bestämmer dagordningen.

Klas upplever inte riktigt att han har fått full förståelse för hur skolans gemensamma arbete ser ut, men anser att det finns ett visst engagemang från ledningen i arbetet där de kommit med förslag på innehåll i ämneskonferenserna. Det har varit tre ämneskonferenser det senaste halvåret och han har deltagit i en av dem. Då diskuterades betygsskillnader, varför det kan skilja sig åt och hur de kan förhålla sig till det inom ämnet.

6.2.1.1 Analys: Gemensamma projekt

Upplevelserna av de gemensamma projekten som presenterats ovan varierar i kvalitet, utifrån analysmodellen. Roberts och Björns beskrivningar innefattar inte någon av de kvaliteter i

analysmodellen som kännetecknar ett gemensamt projekt som främjar lärande. Både Frida och Klas deltar i ämneskonferenser. De befinner sig sålunda i organisationer där ledningen visar intresse och organiserar för samt deltar i utformandet av lärarnas samarbete, vilket är en av förutsättning för att öka elevers skolresultat, enligt Ain Dack & Katz (2017, s. 68f). Dessa forskare betonar även ett fokus på lärande och lärares utveckling, vilket kännetecknar Klas ämneskonferenser, medan Frida saknar pedagogiska inslag. Deras gemensamma projekt varierar alltså något i kvalitet. Gunillas beskrivning av kvaliteten i sin praktikgemenskap skiljer ut sig. Den kan, utifrån det empiriska underlaget, antas vara hög, då det arbetssättet utgår ifrån kollaborativt lärande, vilket liknar kollegialt lärande, och syftar till att med struktur och systematik utveckla lärares undervisning (se Ain Dack & Katz, 2017, Ryve et al., 2016 och Skolverket 2019). Roberts, Björns, Fridas och Klas erfarenheter tyder på att deras gemensamma arenor saknar kvaliteten av tydliga mål och gemensam förståelse. Om lärare inom ämneskollegiet har olika syn på uppdraget, som t.ex. Björn och Mathias tycks ha, saknas själva grundförutsättningen.

6.2.2 Kollektiva redskap

De som arbetar som samhällskunskapslärare inom arbetslaget menar Robert bedriver ämnesutveckling och har ett nära och ständigt samarbete, där de diskuterar undervisning, sprider material och driver projekt, som de ibland även sambedömer.

”Ämnesutveckling sker genom att någon har en idé och så är det nån som bara, shit, det var bra, eller så dissas dom idén och så får man i såna fall komma med en bättre ingång i det”

Bristen på en strukturerad ämnesgrupp har dock fått konsekvenser för hur material, metoder och arbetssätt sprids i hela ämneskollegiet, säger Robert.

”Forumet för samhällskunskapen har ju försvunnit, eftersom det är SO-arbete. Jag slänger ju inte fram samhällsprov, kolla här, det skiter ju religionslärarna i, det har ju inte dom ett intresse av. Det pajar ju hela den tanken om att samhällslärare skulle ha nåt intresse av att samarbeta”

Enligt Björn fanns det inte något material eller arbetssätt när han började som samhällskunskapslärare på skolan utan det har varit ”ruggigt mycket” upp till honom själv. Han och hans kollega Mathias har ett ganska stort utbyte av uppgifter och ibland bedömer de

varandras uppgifter, men han förstår inte alltid hur uppgifterna passar in i undervisning och hur de ska bedömas.

Gunilla berättar att det finns ett ständigt utbyte av och diskussioner om uppgifter, moment och metoder mellan samhällskunskapslärare på skolan, både i formella och informella sammanhang.

”Uppgifter och arbetssätt sprids i ämneslagen. Det är mycket det dom är till för, och även att man ska, fundera, ’Vi hade bestämt att vi skulle göra så här och jag gjorde så och det gick jättedåligt, hur gick det för dig?’. Vi delar ju material hela tiden och mycket är delat i en gemensam mapp på Google och vid min arbetsplats, att man säger, ’Nu gjorde jag det här, är det nån som vill ha?’ och så delar man”

Den andel material som sprids mellan samhällskunskapslärare är enligt Frida spontan och bygger i hög grad på goda relationer till andra samhällskunskapslärare.

”Alltså det är väldigt inofficiellt. Det kan vara att vi sitter och pratar på vår lunch och bara, ’Jag gjorde så här’. Det handlar ju om personliga relationer. Det finns liksom inga direkta strukturer för det”

Frida beskriver skolan som en ”stuprörsskola” där hon sällan arbetar tillsammans med andra i samhällskunskapslärare, utan mer ämnesöverskridande. Arbetet inom samhällskunskapen är ensamt, med undantag för en kurs i humanistisk specialisering som hon ansvarar för med två andra lärare.

”Där har vi möjlighet att planera och utvärdera tillsammans. Vi har utvecklat kursen tillsammans, så där har vi verkligen superbra samarbete. Innehåll och examinationer diskuteras ganska mycket löpande tillsammans. Där har vi sambedömt och utarbetat tänk kring lektionerna och fått titta på varandras föreläsningar”

Klas har fått en del material och ett visst visat intresse från en kollega, men mycket har han fått arbeta fram själv.

”Det var ju bra att få lite bekräftelse på vad man själv gör bra, det är en erfaren lärare som man får prata med, sen så var det lite just kring upplägg och hur man ska strukturera upp det

för att kunna göra rätt för sig i rättning och bedömning och sådär, på nåt sätt lägga upp kursen på ett bra sätt, så det har jag ändå fått med mig”

6.2.2.1 Analys: Kollektiva redskap

Förekomsten och utbytet av kollektiva redskap skiljer sig åt, även om det är något som alla intervjupersoner, i olika utsträckning, ägnar sig åt inom sina praktikgemenskaper. Robert berättar att det mellan samhällskunskapslärarna i arbetslaget är ett ständigt utbyte och utformande av gemensamma kollektiva redskap, vilket enligt Wenger utmärker en praktikgemenskap av god kvalitet. Dock når detta sällan övriga medlemmar i ämneskollegiet. Kvaliteten inom den mindre gruppen kan tänkas bidra till ett utvecklande av en lärande praktikgemenskap för dess medlemmar, men där den för studien undersökta praktikgemenskapen brister i utförande. Även Frida beskriver spridningen av material och reflektioner om ämnet som begränsad och spontan, med undantag för projekt och temadagar som sker årligen samt kursen i humanistisk specialisering. Det gör de kollektiva redskapen isolerade till vissa sammanhang och de reflektioner som kännetecknar fördjupat lärande får begränsad möjlighet att ta plats då det saknas arenor för det. Björn upplever att det varken fanns material eller arbetssätt när han kom till skolan, men att han nu har ett relativt stort utbyte av kollektiva redskap med sin kollega, där de delar material och erfarenheter. Klas har liknande erfarenhet och har fått till sig en del material från andra lärare, men först efter att själv ha efterfrågat det. Wenger menar att en central kvalitet för lärande praktikgemenskaper är hur kollektiva redskap sprids till nya medlemmar (Wenger, 1999, s. 214). Gunilla beskrivning utmärker sig då det finns ett kontinuerligt utbyte av och diskussioner om undervisning, arbetssätt, metoder och material, både i formella och informella fora med flertalet av de kvaliteteter som kännetecknar en lärande praktikgemenskap. Det är ett arbetssätt som enligt Ekendahl et al. främjar ett lärande bl.a. grundat på beprövad erfarenhet (Ekendahl et al., 2017, s. 30). Enligt Åsén Nordström och Timperley är reflektion och metareflektion förutsättningar för en förändring av praktiken (Åsén Nordström, 2017, s. 57, Timperley, 2013, s. 28). Roberts, Björns, Fridas och Klas beskrivningar av sina diskussioner med (alla) sina ämneskollegor tyder på avsaknad av detta då de beskrivs som spontana, sporadiska eller ytliga. Dock kan den djupare dimensioner finnas i vissa mindre och nära samarbeten, exempelvis i Roberts arbetslag och Fridas kurs i humanistisk specialisering. I dessa sammanhang förekommer bl.a. sambedömning. Det kan noteras att ingen av de intervjuade lärarna nämner återkoppling utifrån ömsesidiga klassrumsbesök (Ryve et al., 2016, s.72f). Huruvida lärarna hade samma, olika eller inga



läromedel inom ämneskollegiet tycktes inte påverka deras upplevelser av kvaliteten i samarbetet.

6.2.3 Ömsesidigt engagemang

Robert beskriver det som att det går en ”skiljelinje” på skolan mellan de som vill samarbeta och de som inte vill. Robert och andra som vill samarbeta söker sig aktivt till varandra, men bristen på organiserade forum gör att dessa möten oftast sker i fikarummet. Enligt Robert lägger samarbete grunden för att yrket ska vara givande och roligt: att ställa upp för varandra och hjälpas åt.

”Det är A och O, det är ju fler än en gång man kommer hit på morgonen och undrar vad fasen ska jag idag i den här klassen, olika situationer, och man går till en kollega som löser situationen och man gör det för andra kollegor. Det är ju det här jobbet handlar om. Det är ju inget ensamarbete så, det hade varit döden-tråkigt”

Björn upplever samarbetet mellan honom och kollegan som prestigelöst med ett intresse av att utbyta erfarenheter och diskutera undervisning, men bristerna i kommunikation försvårar.

”Det finns ett intresse för vad vi gör, men sen är det ju, sen förstår jag inte riktigt alltid vad han gör. Kommunikationen är så svår ibland, jag kanske ställer en fråga och upplever att jag får svar på något helt annat. Man vill inte trampa nån på tårna, säga ’men vad menar du egentligen med det här’, man måste ju vara skön, ha lite taktkänsla. Det är väl det som sätter stopp”

Gunilla ser en stor skillnad i inställningen till samarbete idag från hur det var när hon började arbeta. Det finns fortfarande lärare som inte vill samarbeta, men Gunillas uppfattning är att de blir allt färre.

”Ja nu är det ju liksom påbjudet att man ska jobba så. Det har ju tagit jättemånga år eftersom att de flesta ville ju inte riktigt det här, utan var vana vid att ingen ska lägga sig i vad de gör i sina klassrum. Det finns ju mycket utav det här att, så här gör jag, det har jag alltid gjort och det har fungerat väldigt bra men det är färre och färre skulle jag ändå säga. Det är det faktiskt.”

Gunilla beskriver det sociala klimatet mellan lärare på skolan som bra, där det finns en mottaglighet för varandras idéer och ett intresse för varandra, vilket även märks på de studenter som gör sin praktik på skolan som vill börja arbeta där.

Frida berättar om hur de samhällskunskapslärare som vill åker på en årlig resa, som sker på lärares egna initiativ, vilket har bidragit till en god social stämning. Det har varit viktigt sätt för Frida att skapa relationer då hon är relativt ny på arbetsplatsen och arbetar ensam på sitt program. Hon ställer dock inte gärna frågor eller ber sina ämneskollegor om hjälp, då hon upplever att det finns en struktur där de manliga samhällskunskapslärarna på skolan tar mycket plats som gör att hon inte vill visa sina brister, med risk för att bli synad eller rättad.

” Det kanske bara sitter i mitt huvud, men, jag tror också att det är ett strukturellt problem med män som brötar ut allt dom kan hela tiden så att man inte vill bli liksom tillrättavisad och liksom rädd för att man inte kan tillräckligt mycket ”

Klas upplever inte att han har kommit in i den sociala gemenskapen än, men att bemötandet från ämneskollegorna har varit gott och att det finns ett visst intresse för hans arbete från hans kollega. Kanske hade samarbetet sett annorlunda ut om inte de flesta i samhällskunskapslärargruppen hade arbetat länge tillsammans.

”Om vi hade varit femton stycken som bara hade max fem års erfarenhet av oss, då hade man nog varit mer öppen med varandra. Har du jobbat längre så kanske du är mer trygg i det du gör, och känner att det här funkar för mig och då jobbar jag på med detta sättet. Nu ska jag ju kräva den tiden eller då blir det liksom att dom blir påtvingade att ge mig tid, då blir man det svarta fåret på nåt sätt va, nu kommer den djäveln igen, (skratt) ”

6.2.3.1 Analys: Ömsesidigt engagemang

Robert upplever att det finns det är tydligt att intresset i allra högsta grad finns hos vissa, och inte hos andra. De som är intresserade av att samarbeta ser till att mötas och arbeta ihop, där det då uppstår lustfyllda och givande samarbeten som präglas av ett prestigelöst klimat och engagemang, något Hattie menar är en förutsättning för ett utvecklande klimat (Hattie, 2012, 35). Den positiva stämningen i arbetslaget återfinns inte i gemenskapen mellan alla samhällskunskapslärare på skolan, vilket Robert uttrycker beror på en brist på engagemang. Björn upplever att det finns ett visst intresse för samarbete och ett klimat där de kan fråga varandra om hjälp, men att en bristfällig kommunikation gör samarbetet haltande. Det skapas inte ett djup i det ömsesidiga engagemanget som främjar lärande. Frida säger att det är en trevlig stämning mellan samhällskunskapslärare på skolan och uttrycker en vilja att skapa relationer till sina ämneskollegor och fördjupa samarbetet. Hon beskriver dock samtidigt en miljö som hämmar viljan att dela med sig och ta hjälp av sina kollegor, på grund av en dominant manlig

jargong. Det påverkar praktikgemenskapens kvalitet då det saknas en tillit och trygghet inom gruppen. Hattie poängterar just möjligheten att kunna visa sina brister som viktig för att etablera ett samarbete av hög kvalitet (Hattie, 2012, s. 35). Klas upplever sig själv inte riktigt tillhöra kollegiet ännu och urskiljer sig som ny, vilket han menar påverkar då han inte vill ta upp tid och vara besvärlig. Enligt Wenger finns det olika sätt att delta i praktikgemenskapen där nya medlemmar befinner sig i periferin innan de blir fullt deltagande (Wenger, 1999, s. 117f). I en lärande praktikgemenskap bjuds dock nya medlemmar in och deras erfarenheter och kompetenser efterfrågas (Wenger, 1999, s. 214). Gunilla uppfattar att det finns ett engagemang och en positiv inställning till att ta del av varandras upplevelser på skolan, inklusive lärarstudenter, vilket är exempel på utmärkande kvaliteter för en praktikgemenskap som främjar lärande. Även om det finns ett visst motstånd från enskilda personer mot att delta, så är det inte det synsättet som *kännetecknar* samarbetet.

7. Slutsatser, diskussion och relevans för lärarprofession

Först kommer studiens slutsatser att presenteras, där syfte och frågeställningar besvaras. Sedan förs ett resonemang om hur studiens resultat kan bidra till förslag på förbättringsområden i syfte att öka kvaliteten i samhällskunskapslärares samarbete. Avslutningsvis motiveras vilken relevans studien har för lärares profession.

7.1 Slutsatser

Syftet med den här studien har varit att ge en bredare förståelse för hur samhällskunskapslärare samarbetar och hur ett kvalitativt samarbete mellan samhällskunskapslärare kan främjas. Studiens begränsade omfång, med endast fem intervjuer som ligger till underlag för studiens empiriska material gör det svårt att generalisera mina resultat. Samtidigt utgör de fem intervjupersonernas beskrivningar exempel på samhällskunskapslärares praktikgemenskaper, vilket har ökat förståelsen för hur och varför samarbetet mellan samhällskunskapslärares praktikgemenskaper varierar i kvalitet.

För att undersöka kvaliteten i samhällskunskapslärares samarbete har studien haft avsikt att ge svar på forskningsfrågorna: "Hur upplever samhällskunskapslärare kvaliteten i sin praktikgemenskap" och "Vilka faktorer upplever samhällskunskapslärare leder till en låg alternativt hög kvalitet i deras praktikgemenskap?".

Studiens resultat visar på att kvaliteten varierar och att samhällskunskapslärare inte verkar samarbeta med varandra i särskilt stor utsträckning. I resultaten finns exempel på allt från praktikgemenskaper som helt saknar en gemensam förståelse av målet till en väl utvecklad kollegial lärandegemenskap. Ett högkvalitativt samarbete beskrivs framförallt av en lärare. Detta väcker ett särskilt intresse då goda exempel på samhällskunskapslärares samarbete kan fungera vägledande i hur det ska förstås, inte minst då resultaten överensstämmer med tidigare forskning på ämnet.

Lärares upplevelser av praktikgemenskaper verkar vara kopplat till i vilken mån skolan har organiserat för mötesplatser, samt vilket innehåll och form dessa har. På skolor utan medveten satsning på ämnesutveckling i samhällskunskap förekommer ändå att lärare spontant och sporadiskt delar planeringar, projekt och har idéutbyten, på eget initiativ. I brist på systematiska och organiserade arenor bildas små öar av utbyte som har inslag av högre kvalitet.

En lärande praktikgemenskap förutsätter att medlemmar aktivt skapar och upprätthåller det gemensamma arbetet (Wenger, 1999, 7f). När initiativet lämnas till lärarna själva tycks det även finnas en större möjlighet att *inte* delta i praktikgemenskapen. Lärarna i studien tar vissa initiativ till att utveckla sin ämneskompetens tillsammans med sina ämneskollegor, med skiftande resultat. Samtidigt väcks frågor om bristen på lärares egna initiativ till systematisk och strukturerad ämnesutveckling.

Att ha sin arbetsplats i närheten av andra samhällskunskapslärare tycks spela roll för vilken upplevelse lärare har av kvaliteten i samarbetet. Likaså tycks det påverka om man tillhör det samhällsvetenskapliga programmet, då det är mer troligt att det är fler samhällskunskapslärare inom arbetslaget vilket främjar en ämnesutveckling då programmet stöttar upp ämnet. Att arbeta på samhällsvetenskapligt program eller att sitta i ämneslag innebär naturliga möten med ämneskollegor som främjar goda relationer. De som är få eller ensamma på sina program kan uppleva sig isolerade – men även till viss del exkluderade, vilket tycks påverka upplevelsen av sin praktikgemenskap. Arbetslaget tycks vara den grundläggande praktikgemenskapen i vilken lärare deltar.

Lärare som har arbetat länge på en skola är etablerade i, sina praktikgemenskaper och har en mer central roll i dem. Arbetslivserfarenhet tycks påverka behovet av samarbete, inte minst när det kommer till spridningen av kollektiva redskap. Som nyexaminerad kan det göra att man hamnar i en beroendeställning till erfarna lärare, där det upplevs som obekvämt eller krävande att be om hjälp: som ny har man kanske inte heller de relationer som krävs för att etablera ett gott samarbete, vilket ytterligare försvårar ett utbyte. Att känna trygghet och tillit till ämneslaget tycks, likt Hattie påpekar, viktigt. Om det finns en dominant (manlig) jargong, tycks det riskera att hämma andra medlemmars aktiva deltagande i praktikgemenskapen.

Starka normer i kollegiet uttryckta som ”det här har jag alltid gjort” och ”kom inte in i mitt klassrum” förhindrar samarbete. En stark tradition av ensamarbete, hos framförallt äldre lärare, kan ta lång tid att förändra.

7.2 Diskussion

Ett antagande i studien var att ämnets koppling till dagsaktuella händelser antogs föra lärarna samman. Om samhällskunskapslärare samarbetar mer eller mindre än andra går dock inte att svara på utifrån studiens resultat. Ytterligare en utgångspunkt för att studera specifikt

samhällskunskapslärares samarbete var deras uppdrag att främja elevers aktiva deltagande i ett demokratiskt samhälle. Studien ger vissa indikationer på att samarbetet är bristfälligt, vilket torde påverka kvaliteten i ämnesutvecklingen.

Trots att forskning visat på att det är ovanligt med inslag av kollegialt lärande i svenska skolor, så måste ändå den låga kvaliteten i samarbetet anses överraskande. Det betyder inte att allt samarbete mellan lärare är av låg kvalitet. Den här studien har undersökt samarbete i *ämneslaget*. Lärares ämnesövergripande samarbete och ett fokus på elevernas trygghet och mående kan ha gett *arbetslaget* en framskjuten roll. Även om arbetslaget är en viktig praktikgemenskap för att främja elevers lärande är det inte främst inom arbetslaget som ämnesutveckling inom samhällskunskap sker. Om arbetslaget är den praktikgemenskap som främjas i den fysiska miljön behöver skolledningen kompensera för detta genom att organisera för ämneslagen att utveckla sin specifika praktikgemenskap.

Ju högre stadier som lärares utbildas för, desto mer ökar ämnesspecialiseringen. Att ämnesutvecklingen därför är så svag kan anses förvånande. Skolverket lyfter samarbete mellan ämneskollegor som en förutsättning för professionsutveckling. Att arbeta tillsammans med andra samhällskunskapslärare är grundläggande för att kvalitetssäkra undervisningen och utveckla ämnet.

Samarbete leder inte alltid till att en kvalitativ praktikgemenskap tar form. Att det i likhet med Ahlstrands forskning om arbetslag kan bero på tidigare erfarenheter, men även en fråga om prioritering då utvecklingsarbete kan vara en tidskrävande aktivitet (med långsiktiga vinster). Starka normer och traditioner av läraryrket som ett individuellt projekt, tycks fortfarande känneteckna många skolkulturer.

Bristen på samarbete får till följd att eleverna inte får tillgång till den samlade kollektiva ämneskunskapen, vad gäller innehåll och metoder för lärande. Ämnesutveckling är ett aktivt utforskande och utformande av undervisningspraktiken. När det uteblir får det konsekvenser för elevers lärande. Inom samhällskunskapen betyder det att elevernas möjligheter till ett ”aktivt deltagande i samhällslivet” begränsas.

7.3 Relevans för lärarprofessionen

Skolverket (2019) förespråkar ett ökat samarbete mellan lärare för att utveckla yrkets professionalitet. Att förstå hur lärare upplever sitt samarbete är nödvändigt för att göra relevanta insatser som ska underlätta och stötta lärares samarbete och lärande.

Studien är relevant för lärarprofessionen då den visar att det finns forskningsstyrkta verktyg för professionsutveckling som inte används i full utsträckning. Det finns hinder för lärares samarbete såsom normer, avsaknad av strukturer och den egna (bristande) erfarenheten av kvalitativa samarbeten. Behovet av att skolans organisation främjar ett samarbete mellan ämneskollegor kan inte underskattas, men det är först i ett samspel där lärarna tar egna initiativ till och blir medskapande och styrande i utformandet som sådana arenor blir effektiva.

För att upprätthålla en kvalitet inom professionen krävs ett kritiskt förhållningssätt och ett ständigt utforskande som syftar till att utveckla lärares ämneskompetens. Studiens resultat visar tendenser på att samhällskunskapslärares praktikgemenskaper inte fungerar optimalt. Bristerna i lärares samarbete får konsekvenser för såväl deras professionsutveckling, elevers förståelse av samhället och i förlängningen samhällets bestånd.

8. Vidare forskning

Den här studien har haft till avsikt öka förståelsen om hur samhällskunskapslärare upplever kvaliteten i sitt samarbete. Studien är dock för begränsad för att anses ge en heltäckande bild av samhällskunskapslärares samarbete, varför ytterligare bidrag välkomnas.

Det hade varit intressant att genomföra en jämförande analys mellan hur och på vilket vis som lärares upplevelser av att arbeta tillsammans med sina ämneskollegor skiljer sig åt mellan ämnen. Att kontrastera olika ämnens samarbete skulle kunna ge en fördjupad förståelse för samhällskunskapsämnets särprägel. Vidare undersöktes inte hur dagsaktuella händelser hanterades i ämneslaget. Det är likaså ett fält av intresse. Utifrån studiens resultat hade även en jämförelse mellan olika ämneslärares *inställning* till samarbete varit intressant, för att undersöka om samhällskunskapslärare är särskilt avigt inställda till att samarbeta, eller inte.

Genom att närmare studera ett ämneslag med kvalitativt samarbete, som Gunillas, skulle en tydligare bild av vad samhällskunskapsämnet specifikt kan vinna på lärares samarbete kunna växa fram.

Det hade även varit intressant att fördjupa sig i hur nyexaminerade samhällskunskapslärare upplever samarbetet med sina ämneskollegor ytterligare, då det tycks vara ett förbättringsområde.

9. Referenser

- Ahlstrand, E. (1995). *Lärares samarbete - en verksamhet på två arenor: studier av fyra arbetslag på grundskolans högstadium*. Linköping: Univ. .
- Ain Dack, L., & Katz, S. (2017). *Professionsutveckling och kollegialt lärande : framgångsstrategier och utvecklande motstånd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Blossing, U & Ertesvåg, S (2011) An individual learning belief and its impact on schools' improvement work – An Individual versus a Social Learning Perspective, *Education Inquiry*, 2:1,
- Blossing, U., & Wennergren, A.-C. (2019). *Kollegialt lärande: resan mot framtidens skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekendahl, I., Nohagen, L., & Sandahl, J. (2017). *Undervisa i samhällskunskap - en ämnesdidaktisk introduktion*. Stockholm: Liber.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Towns, A., & Wängnerud, L. (2017). *Metodpraktikan : konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Franzén, I. Den samarbetande skolan – En lägesbeskrivning över hur en kommuns samarbete och kompetensutveckling påverkar utvecklingen av SO-undervisningen. Linnéuniversitetet. Hämtad 2019-05-21 från: <http://www.diva-portal.org>
- Göransson, E. (2017) Kollegialt lärande. Kort och gott en kaffepaus med kollegorna eller en reflektion utifrån betydelsen att stanna upp. Umeå universitet. Hämtad 2019-05-21 från: <http://www.diva-portal.org>
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hirsh, Å. & Segolsson, M. (2019). *Skolutveckling som gemensamt projekt: att organisera för och genomföra professionsdriven skolutveckling*. Stockholm, Sverige: BoD - Books on demand
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindmark, T. (2013) *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner* Umeå universitet: Print & Media Hämtad 2019-05-21 från: <http://umu.diva-portal.org/>
- Långström, S., & Virta, A. (2016). *Samhällskunskapsdidaktik Utbildning i demokrati och samhällsvetenskapligt tänkande* . Lund: Studentlitteratur.
- Ryve, A., Hemmi, K., & Kornhall, P. (2016). *Skola på vetenskaplig grund*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Sandahl, J. (2011). *Att ta sig an världen : lärare diskuterar innehåll och mål i samhällskunskapsämnet*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Segolsson, M. (2019) ”Kollegiets erfarenheter av att delta i ett systematiskt kollaborativt lärande: Ett följeforskningsperspektiv” i Hirsh, Å. & Segolsson, M. (red.). *Skolutveckling som gemensamt projekt: att organisera för och genomföra professionsdriven skolutveckling*. Stockholm, Sverige: BoD - Books on demand
- Sjöberg, M (2014) *Möjligheter i kollegiala samtal om NO-undervisning och bedömning*. Göteborg: Göteborgs universitets publikationer. Hämtad 2019-05-21 från: <http://hdl.handle.net/2077/39153>

Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan*. Stockholm : Fritzes. Hämtad 2019-05-21 från: <http://www.skolverket.se>

Skolverket (2018). Betyg och betygssättning. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2019-05-21 från: <http://www.skolverket.se>

Skolverket (2019) Kollegialt lärande – individutveckling eller skolutveckling? Stockholm: Skolverket. Hämtad 2019-05-21 från: <http://www.skolverket.se>

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

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wiklander, P. (2019), "Pedagogiska lärgrupper för ett systematiskt kollaborativt lärande: Aktionsforskning i ämnet Idrott och hälsa" i Hirsh, Å. & Segolsson, M. (red.). *Skolutveckling som gemensamt projekt: att organisera för och genomföra professionsdriven skolutveckling*. Stockholm, Sverige: BoD - Books on demand

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

10. Bilagor

10.1 Bilaga 1 Informationsbrev

Hej! Jag heter Klara och läser till ämneslärare i samhällskunskap med inriktning mot gymnasieskolan. Jag skriver just nu på mitt examensarbete på avancerad nivå och planerar att genomföra en intervjustudie med verksamma samhällskunskapslärare som undervisar i gymnasieskolan. Har du möjlighet att ställa upp på en intervju?

Syftet med intervjun är främst att undersöka samhällskunskapslärares upplevelser och erfarenheter av att samarbeta med ämneskollegor för att utveckla undervisningen i samhällskunskap.

Samtalsintervjun kommer att ta ca 30 minuter i anspråk beroende på hur mycket tid du har möjlighet att avvara. Intervjun kommer att spelas in och kommer att transkriberas. Det är endast jag som kommer att bearbeta och behandla materialet och din medverkan anonymiseras. Studiens resultat kommer att presenteras i en uppsats samt en muntlig redovisning som hålls för andra studenter och deras anhöriga. Du får givetvis ta del av slutprodukten, om du skulle vilja det. Du har rätt att när som helst, utan motivering, avbryta ditt deltagande i studien.

Intervjuerna ska helst genomföras genom ett möte, men även telefonintervju går bra då studien är begränsad i tid och intervjuerna helst ska ske under de kommande två veckorna.

Ge gärna besked senast måndag 29/4 om du kan eller inte kan delta i studien.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar,
Klara Duregård
0760-54 87 40
klaraduregard@gmail.com

10.2 Bilaga 2 Intervjuguide

Intervjupersonen informeras (återigen) om studiens syfte, informerat samtycke samt hur materialet kommer att hanteras.

Tema 1: Bakgrund

- **Lite kort, hur kom det sig att du ville bli samhällskunskapslärare?**
 - **Hur länge har du arbetat som samhällskunskapslärare?**
 - **Hur länge har du arbetat på den här skolan?**
 - Vilka/vilket program undervisar du på?
 - Hur många kurser undervisar du i samhällskunskap det här läsåret?
 - **Hur många samhällskunskapslärare arbetar på den här skolan?**
 - Sitter ni i arbetslag eller ämneslag?
 - Hur många samhällskunskapslärare är ni i ditt arbetslag/ämneslag?
-

Tema 2: Gemensamt projekt

- **Beskriv hur samarbetet ser ut mellan samhällskunskapslärare på skolan.**
 - Organisation och struktur, formella möten, t.ex. ämneskonferenser
 - Finns det gemensamma kompetensutvecklingsprojekt?
 - **Finns det en samsyn kring syftet med samhällskunskapsämnet på skolan?.**
 - Vad ämnet innebär? Vad undervisningen ska innehålla? Hur det ska undervisas?
 - **På vilket sätt möjliggör/försvårar skolans organisation samarbetet?**
-

Tema 3: Kollektiva redskap

- **Hur upplever du att goda exempel sprids i ämneskollegiet?**
 - Hur praxis, t.ex. undervisning, arbetssätt, uppgifter
 - Har du något exempel?
 - T.ex. beprövad erfarenhet, är det något som förekommer mellan samhällskunskapslärare på skolan?
- **Finns det något i undervisningens innehåll som förenar er samhällskunskapslärare?**

- Läromedel, bedömningsmatriser, uppgifter, studiebesök etc.
 - **Hur ser du på dina kollegor som resurser?**
 - Finns det en konkret nytta? T.ex. sambedömning, utformning av uppgifter/undervisningsmoment, observationer?
 - **Hur ser du på din roll som en resurs för dina kollegor?**
-

Tema 4: Ömsesidigt engagemang

- **Hur tar du del av dina ämneskollegors erfarenheter och reflektioner?**
 - Informella möten
 - **Hur skulle du beskriva relationen mellan samhällskunskapslärare på skolan?**
 - Finns det en särskild gemenskap mellan er samhällskunskapslärare? Hur tar sig den i uttryck?
 - Finns det ett intresse för varandras arbete hos samhällskunskapslärarna på skolan?
 - Är det någon/några ämneskollegor som du har särskilt mycket utbyte med? Varför då?
 - **Har du något exempel på när du har bitt en ämneskollega om hjälp eller råd/ när du har gett råd eller hjälpt en ämneskollega?**
 - **Skulle du säga att det är vanligt förekommande att du frågar dina ämneskollegor om hjälp/råd alt. att de frågar dig om hjälp/råd?**
 - Varför/Varför inte?
 - **Skulle du vilja samarbeta mer eller mindre med dina ämneskollegor? Varför/Varför inte?**
-

Tema 5: Avslutande

- **Vilka anser du är de största utmaningarna med att samarbeta med dina ämneskollegor?**
 - **Vilka anser du är de största möjligheterna/framgångsfaktorerna med att samarbeta med dina ämneskollegor?**
 - **Är det något du vill tillägga?**
 - **Är det något du trodde att jag skulle fråga som inte har kommit upp under intervjun?**
-