



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Vi behöver varandra om vi ska orka jobba i skolans värld”

En studie kring lärares uppfattningar om kollegialt lärande

Elin Palmgren

Självständigt arbete L6XA1A

Examinator: [Peter Erlandson]

Sammanfattning

Titel: [Vi behöver varandra om vi ska orka jobba i skolans värld]

Title: [To manage to work in school, we need one another]

Författare: Elin Palmgren

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15hp)

Examinator:

Nyckelord: kollegialt lärande, professionellt lärande, kompetensutveckling

Syftet med denna uppsats är att undersöka och bidra med kunskap om lärarnas upplevelser och erfarenheter av kollegialt lärande i skolan. De frågeställningar som uppsatsen ämnar besvara handlar i mångt och mycket om möjligheter respektive utmaningar med kollegialt lärande. Avslutningsvis undersöks också på vilket sätt och i vilken grad lärarna anser att kollegialt lärande är kompetensutvecklande.

Den metod som ligger till grund för datainsamlingen är semistrukturerade intervjuer med fem lärare aktiva på grundskolan årskurs 4–6. Datan har tematiserats med hjälp av en innehållsanalys för att sedan tolkas utifrån Ramfaktorteorin. De faktorer som identifierats och möjliggör eller försvårar möjligheten till kollegialt lärande är; organisation, tid, material, kultur och kompetens. Var och en men också tillsammans möjliggör eller omöjliggör de ett framgångsrikt kollegialt lärande. De främsta utmaningarna med arbetssättet tycks vara tiden, men även relationer kollegor emellan vilket är en förutsättning för ett adekvat för ett framgångsrikt arbetssätt. Lärarna upplever att fördelarna med kollegialt lärande yttrar sig på undervisningen genom att den blir mer samstämmig och transparent. Genom att fler är med i beslutsprocessen erfar lärarna också en större trygghet i sin undervisning. Det kollegiala lärandet är kompetensutveckling enligt lärarna i studien, men i den form det bjuds på skolorna tillgodoser det inte fullt ut behovet av att utbilda och utveckla sig men också praktiken.

Innehållsförteckning

Inledning	1
Syfte och frågeställningar	2
Bakgrund	3
<i>Professionsutveckling - läran om läraren</i>	3
Att lära läraren.....	4
Kollegialt lärande.....	5
Tidigare forskning	7
Teoretiska utgångspunkter	10
<i>Ramfaktorteorin</i>	10
Metod	12
<i>Val av metod</i>	12
Urval.....	12
Mina fem informanter.....	12
Intervjun.....	13
Reliabilitet och validitet.....	13
Etiska ställningstaganden.....	14
Analysavsnitt.....	14
Resultat och analys	15
<i>Lärarnas definition av kollegialt lärande</i>	15
<i>Möjligheter</i>	16
Möjligheter för elevernas lärande.....	16
Möjligheter för lärarnas lärande och utveckling.....	17
Motivation.....	18
<i>Utmaningar</i>	18
Organisation.....	19
Relationer.....	19
<i>Kompetensutveckling - att dela med sig av sin kompetens?</i>	21
Möjliggörande och omöjliggörande faktorer	23
Diskussion	25
<i>Resultatdiskussion</i>	25
Referenser	28
Bilagor	

Inledning

Om läraryrket vore en bok, skulle titeln kunna vara som Anna Gavaldas bok *Tillsammans är man mindre ensam*. Den här uppsatsen handlar om hur lärare, precis som elever, står ensamma när betygen ska sättas, proven ska skrivas, eller lektionen ska genomföras. Därmed inte sagt att vägen dit behöver vara ett ensamarbete, utan den bör kantas av samarbete och interaktion. Ensam är stark, är alltså en sanning med modifikation. På omslaget till Lill Langelotz (2017) bok *Kollegialt lärande i praktiken – kompetensutveckling eller kollektiv korrigerings?* syns en våg, vilken symboliserar kraften i ett samarbete. Bilden syftar på metaforen av en våg som sveper över landet och som både ger kraft och skapar nya frågor kring just samarbeten (Lill Langelotz, 2017).

I regeringens budgetproposition (Prop. 2019/02:980) för 2020 satsar man vidare på specialpedagogik för lärande och mer allmänna satsningar på skolutveckling genom olika lyft. Detta är ett led i att stärka professionen och det gemensamma lärandet, vilket kan ses som en bekräftelse av det kollegiala lärandet eftersom de olika lyften uteslutande bygger på det kollegiala lärandet. På Skolverkets hemsida, Lärportalen, finns idag ett flertal moduler med syfte att utveckla undervisningen tillsammans med kollegor. Med dessa kommer ett strukturerat arbetssätt, som bygger på beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. Alltså helt i linje med Skolverkets intentioner att arbeta forskningsbaserat. Samtidigt ställer Skolverket följande krav på ledare och rektorer i skolan enligt Lgr 11,

Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter och kontinuerligt ges möjligheter att dela med sig av sin kunskap och att lära av varandra för att utveckla utbildningen (Skolverket, 2018, s.17).

Kollegialt lärande och formativ bedömning är två metoder som bygger på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet vilka tillsammans utgör evidens. Dessa metoder mynnar enligt Skolverket (2019a) ut i *metakognition, tillit, pedagogiskt ledarskap och inkludering*. Tillsammans utgör detta modellen för ett forskningsbaserat arbetssätt.

Studien syftar till att se verkligheten, hur skrivna ord formuleras till handling och vad effekten blir på den enskilde såväl som kollegiet. Hur arbetar skolor i praktiken med kollegialt lärande? Hur upplever lärare denna form av kompetensutveckling? Ger kollegialt lärande läraren styrkan att agera som en professionell individ med vetenskapen om att visionen och ambitionen delas av kollegiet? För att närma mig svaret på dessa frågor har jag intervjuat lärare vid två olika skolor om deras erfarenhet av kollegialt lärande.

Syfte och frågeställningar

Det kollegiala lärandet används idag som ett steg i ledet för skolutveckling och som medel för kompetensutveckling för läraren (Eva Minten, 2013). En av grundprinciperna inom arbetsmodellen är att läraren ska utbildas för att lära om hur eleverna lär. I samråd med kollegor ska lärare ges möjlighet att reflektera och systematiskt utvärdera sin undervisning såväl som praktik (Helen Timperley, 2013). Läraryrket har historiskt sett speglats av ensamarbete men med en förändrad syn på lärande förändras också det sammanhang vilket läraren ingår i. I det kollegiala lärandet betonas vikten av samarbete och samsyn på lärandet (Louise Stoll, Ray, Bolam, Agnes McMahon, Mike Wallace och Sally Thomas, 2006). Denna studie undersöker ur ett lärarperspektiv hur det är att vara en del av ett kollegialt lärande och hur det upplevs främja lärares kompetensutveckling. Detta är relevant till följd av det vidgade ansvar lärarens yrkesroll tillskrivs idag, Langelotz tycker sig se en alltmer allmän uppfattning att lärare bör och ska delta i skolutvecklande aktiviteter såväl som arbeta mot en professionsutveckling, kollegialt lärande är en del i detta.

Syftet med denna studie är att undersöka lärares upplevelser av kollegialt lärande och huruvida de ser det som ett redskap för utveckling?

- Hur definierar lärarna kollegialt lärande?
- Vilka möjligheter respektive utmaningar går att identifiera i lärarnas tal om kollegialt lärande?
- I vilket avseende ger intervjuerna fog för att definiera kollegialt lärande som kompetensutveckling?

Bakgrund

Inledningsvis redogörs för hur den svenska skolan kom att vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och hur synen på undervisning och lärarens kompetens ändrats. Detta är relevant information för att förstå varför det kollegiala lärandet fått genomslagskraft i såväl skolverkets texter som facklitteratur. Utifrån aktuell forskning problematiseras därefter en definition av begreppen kollegialt lärande gentemot den definition Skolverket använder och som används i detta arbete. Anledningen till att det är Skolverkets definition som används är att båda skolorna i denna studie aktivt arbetat med det material Skolverket tagit fram kring kollegialt lärande, vilket också nämns nedan.

Professionsutveckling - läran om läraren

För att vara en yrkesgrupp alla någon gång under sitt liv är i kontakt med är vägen till läraryrket och en legitimation relativt utforskad. Medan en stor del av forskningen behandlat elevers lärande eller lärares kunskaper enligt Lars Mouwitz (2001). Han förklarar avsaknaden av denna forskning med den komplexitet som kännetecknar lärares yrkesblivande. Forskningen skulle behöva ta flertalet parametrar i beaktande såsom lärares föreställningar, politisk orientering, allmänna organisatoriska förhållanden i skolan såväl som lärarens egen upplevelse av skolan och som elev i grundutbildningen. Alla dessa aspekter kan på ett eller annat vis ha en påverkan på hur läraren lär och i fortsättningen lär ut. Det hela kompliceras ytterligare genom att forskningen också behöver vara självrefererande som Mouwitz (2001) uttrycker det. Enkelt uttryckt behöver den som lär ut, i detta fall lärare vid lärarutbildningen, kunna tillämpa de kunskaper de lär ut också på sin egen undervisning och inte bara presentera dem som ett medel för dem den undervisar.

En förändrad syn på läraren

Mouwitz (2001), precis som Ulf Blossing och Ann-Christine Wennergren (2019), framhåller att det länge var ett fokus på läraren istället för lärandet, men att det idag finns ett bredare perspektiv där flera olika avseenden tas hänsyn till. Bland annat att synen på lärares kompetens anses bero på lärandets kontext.

Det professionella lärandet lär på agendan snarare än professionell utveckling, eftersom den professionella utvecklingen ändå går hand i hand med hur väl eleverna lär. I denna förändrade "undervisningsvision" som Mouwitz väljer att kalla det ryms förändrade förhållningssätt såväl som strukturella förändringar. I uppgifter hämtade från Skolkommissionens betänkande *Samling för skolan* (SOU 2016:38) går att finna en analys över då rådande skolsituation i Sverige. En analys med syfte att ta fram åtgärder för det sjunkande kunskapsresultat Sveriges grundskolor vid den tiden uppmätte.

Vidare presenteras i punktform de åtgärder som vidtagits sedan 2007. Vissa av dessa åtgärder var av direkt betydelse för synen på lärarens kompetens, såsom lärarlegitimation och behörighetskrav för verksamma inom skolan. En övergripande målsättning, för att kvalitetssäkra undervisningen, var att lärarprofessionen skulle stärkas. Detta till följd av att forskning visat att den i särklass viktigaste faktorn för elevers kunskapsresultat är lärarkompetens (SOU 2016:38). Lärarlegitimationen i sig garanterar inte undervisningskvaliteten men med hänvisning till de granskningar Skolinspektionen gjort, fastslår Skolkommissionen ändå ett samband. Ytterligare ett steg i att stärka professionen var att instifta olika nationella kompetensutvecklingsinsatser, så kallade lyft, (Läraryftet 1 och Läraryftet 2).

¹ Det professionella lärande innebär ett skifte i fokus från lärarnas lärande till att alltid sätta elevernas lärande i fokus och att utifrån det planera sin fortbildning (Timperley, 2013).

Fortbildningstillfällen genom kollegialt lärande för lärare runt omkring Sverige med målet att bli en mer konkurrenskraftig kår och bredda behörigheten.

De första lyften var av en mer allmän karaktär där lärare utan behörighet fick möjlighet att läsa till ämnen och komplettera en lärarexamen dessa lyft hade ingenting med det kollegiala lärandet att göra men nämns för att sätta de efterföljande lyften i ett sammanhang. De efterföljande lyften var däremot uppbyggda kring det kollegiala lärandet och knutna till ett visst ämne och syftade till att stärka och utveckla undervisningen. De olika lyften presenterades på Skolverkets lärportal som olika moduler, vilka skolorna sedan arbetade gemensamt utifrån. En förutsättning för denna typ av fortbildning var det så kallade kollegiala lärandet (Sundberg och Adolfsson, 2015). Det kollegiala lärandet, fick genomslagskraft i olika policydokument efter en av tidernas största metastudie (vilken presenteras i avsnittet nedan) kring lärares professionsutveckling författad av Helen Timperley och hennes kollegor, intog skolvärlden och slog fast att ensam är inte stark (Minten, 2013).

Att lära läraren

I Sverige har vi en skola som genomgått stora reformer genom decentraliseringen, det fria skolvalet och läroplaner med tillhörande betygssystem. Under senare år har forskning och vetenskap allt mer kommit att ha betydelse för den debatt som förts kring skolan. Sedan 2010 går att läsa i Skollagen under första kapitlet femte paragrafen, "utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet" (SFS 2010:800). Den vetenskapliga förankringen år 2010 låg rätt i tiden enligt Sundberg och Adolfsson (2015) som menar att beslutet att lägga ner Myndigheten för skolutveckling och istället grunda Statens skolinspektion, fick Skolverket att på nytt axla ansvaret för forskning och utvecklingsfrågor genom att etablera projektet Forskning för skolan. Det uttalade syftet var att sprida och distribuera aktuell forskning till skolan som i sin tur implementerade det i sin dagliga verksamhet. Vetenskaplig grund tillsammans med beprövad erfarenhet utgör vad Skolverket (2019a) kallar evidensbaserad undervisning. Den evidensbaserade undervisningen kommer inte som ett färdigt koncept utan utgörs av olika områden vilka verksamma inom skolan ska arbeta och planera utifrån. En stor del i detta består av att kritiskt granska och utvärdera sin undervisning och verksamhet vilket är i princip vad det kollegiala lärandet handlar om. Skolverket motiverar den inslagna vägen med att relationen mellan teori och praktik inom skolan varit undermålig. Lärarens nya roll är den kritiskt reflekterande, vilket i sin tur utgör ett led i att vara den professionella läraren. Ett professionellt omdöme, erfarenhet, god didaktik och ämneskunskap, tillsammans med kunskap kring de egna eleverna och goda ledaregenskaper är vad som kännetecknar en professionell lärare enligt Minten utbildningsråd vid Skolverket (2013). Vägen till professionalism bör dock vara kantad av kollegiala diskussioner enligt Skolverket och det är här det kollegiala lärandet kommer in (Skolverket, 2013). En av grundtankarna inom det kollegiala lärandet handlar just om att koppla samma teori, dvs aktuell forskning, med praktiken, skolan där lärarna är aktiva, där den beprövade erfarenheten finns. Läraren kan med detta sagt inte lära sig allt på egen hand utan är i behov av sina kollegor såväl som omvärlden för att möta de krav som ställs på undervisningen idag.

Dock finns kritik mot den inriktning skolan tagit. En som lyfter den kritik som framförts mot den evidensbaserade undervisningens framfart är Magnus Levinsson (2013). Han synliggör i sin avhandling de röster som ifrågasätter om lärarnas autonomi och professionella frihet gynnas av utvecklingen. Enligt honom är det snarare ett politiskt avtryck än ett krav från professionen i sig att införa denna form av undervisning. Fortsättningsvis borde det i slutändan ändå vara upp till läraren att aktivt välja hur undervisningen ska ske och vilken metod som ska användas. Idag ser det inte ut så till följd av utomstående krav på en transparent undervisningen som Levinsson uttrycker det. "Frågan är, när den ställs på sin spets, om läraren ska möta

evidensrörelsen som tjänsteman, och därmed underordna sig den politiska viljan, eller som professionell med ett självständigt och kritiskt förhållningssätt” (Levinsson, 2013, s. 17–18). Idag bedrivs i skolan en undervisning som systematiskt granskas och undersöks utav olika intressenter, såsom läromedelsförlag, inspiratörer och föreläsare, med olika syften och infallsvinklar, samtidigt som en stor oenighet råder kring evidens-begreppet enligt Levinsson (2013). Fortsatt lyfter han den ovilja gentemot begreppet som finns inom den pedagogiska forskningen och att detta i sin tur skulle kunna resultera i att kravet på att undervisningen ska vara evidensbaserad ökar från bland annat politiker, utan att det ges konkret stöd till dem som ska realisera det.

Den heta diskussionen kring evidensbaserade undervisningen är internationellt sett inte ny. Levinsson (2013) framhåller forskaren David Hargreaves som en förgrundsfigur i frågan. Vid ett föredrag i London redan 1996 kritiserade han den pedagogiska forskning som hittills bedrivits för att vara irrelevant för yrket i sig och att den saknade den kvalitet som krävs för att utgöra en vetenskaplig grund vilken läraren kunde använda sig av. Hans kritik gick ut på att man forskade på skolan som ett objekt snarare än att utveckla lärandet och läraren. Många länder tog intryck av Hargreaves kritik och i samma era gjorde flera andra utvärderingar som visade på samma sak. De reformer som kom i dess efterskalv hade som avsikt att reformera dels forskningen men även den pedagogiska verksamheten. Rent konkret för Sveriges del tog detta sig uttryck i flera forskningsöversikter såväl som nya modeller för att underlätta brukandet av aktuell forskning inom undervisningen (Levinsson, 2013).

Kollegialt lärande

Kollegialt lärande innebär mer än råd och stöd kollegor emellan, med vad är det som särskiljer kollegialt lärande från ett vanligt kollegialt samarbete? En av utmaningarna med arbetssättet ligger i att faktiskt definiera vad det rent konkret innebär då olika definitioner framkommer. Skolan är genom riksdag och regering ålagd att följa de uppdrag och mål som beslutas och därmed också de riktlinjer Skolverket tar fram för hur undervisning ska bedrivas (Blossing och Wennergren, 2019). Därför finns ett intresse i hur Skolverket definierar kollegialt lärande eftersom detta kanaliseras genom bland annat de olika kunskapslyft som presenteras i stycket ovan. Skolverket tillskriver kollegialt lärande olika former av kompetensutveckling, där huvudsyftet är att lära med och av sina kollegor genom strukturerade diskussioner, reflektion och problemlösning i samverkan med kollegor och ibland också med hjälp av extern handledning. Rent konkret tillgodoses ny kunskap och nya färdigheter genom ett strukturerat samarbete inom professionen (Skolverket, 2019). Kollegialt lärande är med andra ord inte en kaffepaus, att en grupp kollegor själva sitter ner och pratar utan det kräver en viss struktur och organisation (Minten 2013).

Denna definition har trots dess spridning mött kritik och ansetts förenklad, vilket påstås att ha förskjutit praktiken från teorin och på så sätt inte tillgodosett de forskningsbaserade arbetssätt som tillskrivs kollegialt lärande. Till följd av detta uppstår enligt Blossing och Wennergren (2019) ett skifte i fokus från skolans utveckling till att snarare betona lärarens individuella kunskapsutveckling vilket enligt dem inte går i linje med vad kollegialt lärande står för (Minten, 2013). Istället framhåller de Svedbergs (2019) definition i vilken han exemplifierar kollegialt lärande genom *analys av undervisningen*, en gemensam reflektion utifrån lektion - såväl som kursplaner och bedömning, för att möjliggöra konstruktiv kritik och underlätta förbättringsarbeten. Tillsammans bör också lärarna analysera *elevernas arbeten*, för att kvalitetssäkra det som produceras såväl som *analysera datan*, vilken genererats från klass eller kurs för att tematisera och upptäcka likheter och skillnader.

Avslutningsvis krävs för ett gynnsamt kollegialt lärande enligt Svedberg (2019) en analys av aktuellt forskningsresultat och vetenskaplig litteratur, det vill säga att det förbättringsområde

som kartlagts bör belysas med hjälp av forskning eller med hjälp av forskare för att sedan kopplas till praktik. Blossing och Wennergren (2019) uttrycker en oro för att kollegialt lärande används som en samlingsterm för såväl kompetensutveckling, skolutveckling och kollegial handledning och därmed urholkar betydelsen av begreppen. Detta resulterar inte nödvändigtvis i en professionsutveckling, vilket är ett av det huvudsakliga syftet med kollegialt lärande. Eller som Svedberg (2019) väljer att sammanfatta det, lärarens skicklighet speglas i elevernas resultat inte i lärarens meritförteckning. När samarbetet kollegor emellan fungerar, jämnas kompetensskillnader ut och med det kan en mer jämlik undervisning ta form. Internationellt går kollegialt lärande under termen *professional learning communities (PLC)* enligt Blossing och Wennergren (2019) men också *teacher learning communities (TLC)* förekommer frekvent. Internationellt ses dessa begrepp ofta som synonyma men i Sverige går fortfarande en viss nyansskillnad att skönja vilket också det skulle kunna förklara den begreppsförvirring som fortfarande råder enligt Blossing och Wennergren (2019). I denna studie kommer fortsättningsvis Skolverkets definition av kollegialt lärande att användas. I nästa avsnitt kommer den forskning som legat till grund för studien att presenteras. Den forskning som använts är internationell såväl som nationell och lyfter för och nackdelar med arbetssättet.

Tidigare forskning

I detta avsnitt redogörs för den forskning som använts till denna studie. Vetenskapliga artiklar såväl som handböcker och forskningsöversikter har använts för denna sammanställning. I huvudsak utgörs den tidigare forskningen av tre artiklar och Helen Timperleys *Det professionella lärandets inneboende kraft*, vilken bygger på hennes forskning, vilka presenteras närmare.

I en värld av stora förändringar krävs adekvata redskap för att möta dessa på bästa sätt. Lärandet kan inte längre lämnas till den enskilde utan istället behöver hela skolor och verksamheter gå samman för att visa att de är redo för att hitta det bästa sättet för lärande. Detta summerar inledningen av Stoll et al (2006) forskningsöversikt över Professional Learning Communities. I översikten presenteras vad som är avgörande för att lyckas vid reformering av skolan, bland annat förutsätter det lärarens individuella kapacitet såväl som den kollektiva, tillsammans med skolans samlade kapacitet för att främja lärande. Vad som utgör en lärarens kapacitet råder det ingen konsensus kring, enligt Stoll et al (2006) krävs en mix av personliga egenskaper såsom motivation och färdigheter, men också yttre faktorer till exempel en positiv lärandemiljö, kulturella och organisatoriska förutsättningar och avslutningsvis stöttning. Deras definition på kollegialt lärande bygger på en internationell enighet kring att det handlar om en grupp människor som delar och kritiskt granskar sin verksamhet, genom att ständigt reflektera och arbeta inkluderande och tillsammans mot en lärandeorienterad verksamhet. Gemensamt beskrivet i litteraturen har de hittat fem faktorer som gör kollegialt lärande effektivt,

- Delade värderingar och visioner utifrån styrdokument och förordningar.
- Kollektivt ansvar för lärande
- Gemensamt reflekterande kring undervisningen för att möta elevernas behov
- Samarbete, där saker ifrågasätts och omprövas.
- Främjande av lärande på såväl individ som gruppnivå.

I deras egen sammanställning vill de passa på att komplettera med ytterligare tre faktorer de sett är av betydelse nämligen ömsesidigt förtroende, stöd och respekt kollegor emellan såväl som en inkluderande gemenskap mellan alla aktiva i skolan, inte bara lärarna, Stoll et al (2006).

Helen Timperley tillsammans med Aaron, Wilson, Heather Barrar och Irene Fung (2007), har i sin forskningsrapport *Teacher Professional Learning and Development* precis som föregående forskare undersökt vad det är som gör det kollegiala lärandet framgångsrikt. Det kollegiala lärandets övergripande syfte är att utveckla det professionella lärandet och Timperley et al. (2007) illustrerar denna process som en cykel, där utgångspunkten utgörs av en kartläggning av elevernas kunskaper. Frågan läraren och kollegiet bör ställa är; *vad för kunskaper och färdigheter behöver våra elever?* Fortsättningsvis ställer de samma fråga till sig själva; *vad för kunskaper och färdigheter behöver vi som lärare?* För att därefter följa upp med en fördjupning i deras yrkeskunskap och en förfining av färdigheter. Nästa steg är att också involvera eleverna i den nya inlärning för att avslutningsvis utvärdera och reflektera kring vad som faktiskt gett resultat. Därefter börjar allt om på nytt, vilket ger en ständigt pågående utveckling, en ständig uppdatering och anpassning av undervisningen för bästa möjliga resultat, där början såväl som slutet innefattar eleverna, vilket de menar är nyckeln bakom det professionella lärandet (Timperley et al. 2007). Enligt Timperley räcker det inte att endast delta i ett kollegialt lärande utan det kräver engagemang, att endast förändra sin undervisning genom att tillföra nya moment är inte professionellt lärande utan det handlar om att förändra sin undervisning från grunden. Minst lika viktigt som hur undervisningen bedrivs, är hur lärarna erövrar sin kunskap kring den. Detta kräver en aktiv process där lärarna lär sig själva. I sin bok *Realizing the power of professional learning*, har Timperley (2011) försökt kartlägga vad som det är i det professionella lärandet som faktiskt ger avtryck i elevernas lärande. Hon använder sig av en metafor med svarta boxar. Den första boxen symboliserar lärarens

tolkningar av tillgängliga kunskaper och metoder och den andra boxen består av elevens tolkningar av undervisningen och tillgängliga metoder och kunskaper. Lärarna tränas i det professionella lärandet genom att undersöka och se samband mellan dessa boxar för att utveckla och förbättra sin verksamhet. Denna utveckling kräver ett kollegialt samarbete där lärarna utmanar varandra i sin undervisning. Undervisningen utformas till övervägande del utifrån lärarens erfarenheter såväl som uppfattningar kring lärande och personliga teorier menar Timperley (2013). Genom det kollegiala samarbetet synliggörs och utmanas rådande undervisning med påföljden att läraren i sig också utvecklar djupare ämneskunskaper såväl som en tydligare koppling mellan teori och praktik och en högre kvalitet. Det är här den beprövade erfarenheten och forskningen tillförs undervisningen. Det är i det kollegiala lärandet teoretiska kunskaper befästs, graden av teoretisk förståelse är helt avgörande för den kvalitet undervisningen håller, enligt Timperley (2013). Timperley precis som Blossing och Wennergren (2019) betonar skillnaden mellan professionell utveckling och professionellt lärande, där det senare begreppet kräver engagemang av läraren till skillnad från professionell utveckling där endast ett deltagande krävs. Fortsättningsvis påstår Timperley att det professionella lärandet inte bör vara något läraren kan välja att delta i eller inte, eftersom graden av frivillighet inte nämnvärt påverkar effekten. Istället är det engagemanget lärarna visar som är den springande punkten. Motivationen i det hela bör ligga i att se effekterna av de förändringar som gjorts enligt Timperley (2013).

Kritik mot kollegialt lärande

I Sverige står Lill Langelotz bakom en avsevärd mängd forskning kring kollegialt lärande. I *Så görs en (o)skicklig lärare* (2013), ifrågasätter hon lärares kollektiva kompetensutveckling och den enkom positiva bild som förmedlas av den i forskning. Under två och ett halvt år studerades ett kollegium som arbetade utifrån strukturerad grupphandledning som en form för kollegialt lärande. Det kollektiva lärandet på skolan Langelotz studerade innebär att lärare genom handledning samlas och systematiska reflekterar över sin praktik. Hon menar att i takt med att det kollektiva lärandet tar form så går det att urskilja en rad olika processer. Langelotz (2013) kategoriserar dessa enligt följande: *disciplinerande* - fokus under processen ligger i att utveckla adekvata arbetsmetoder för att utveckla valt arbetsområde. *Demokratiska* - ett förhållningssätt intas gentemot varandra och en förbättrad kommunikation. *Personlig- och professionell utveckling* pedagogiska och didaktiska frågor diskuteras och mynnar ut i ökad tillit och respekt för varandra. Utfallet av dessa processer är aldrig givet utan flera faktorer spelar in, såsom form av handledning, är det en extern handledare, eller turas gruppen om att handleda? Vilka ingår i samarbetet? Är alla där på lika villkor, eller finns olika roller inom gruppen? Är alla där på frivillig basis? Enligt Langelotz lyfts sällan frivilligheten att delta i kompetensutveckling som en faktor utan deltagandet anses ofta som självklart. Det ligger i tiden med kollegialt lärande.

Langelotz tycker sig se en alltmer allmän uppfattning att lärare bör och ska delta i skolutvecklande aktiviteter såväl som arbeta för en professionsutveckling. I den aktuella studien skedde handledningen i gruppen, men också av gruppen. Under tiden arbetet pågick skulle alla någon gång agera handledare. Varje möte tog avstamp i ett problem som sedan behandlades enligt en färdig mall. Med handledningen kom många positiva saker bland annat utvecklades deltagarnas kommunikativa förmåga och de blev överlag bättre lyssnare. En tendens till att i ett tidigt skede värdera någons åsikt förbättrades och stämningen i gruppen blev till det bättre. Lärarna upplevde också att arbetssättet gav dem en större möjlighet att påverka och fatta beslut genom de demokratiska processer som ägde rum. Också föräldrar och elever gynnas av detta då deras förslag i större utsträckning togs i beaktanden. Bland dessa positiva effekter kunde Langelotz (2013) urskilja också mindre positiva effekter såsom en maktkamp. Det uppstod under handledningen tendenser till att tillrättavisa varandra, som hon uttrycker det så försökte vissa deltagare disciplinera andra. Deltagare tvingades foga sig efter

majoritetsbeslut och en viss samarbetsform tog form. Deltagare som från första början inte en velat delta i projekten kändes sig nöjgade att delta av solidaritet gentemot sina kollegor. Den kollegiala handledning tog sig en fostrande form när kollegor uttryckte sig på fel sätt eller när övriga kollegor tillrättavisade med mönstrande frågor. Avslutningsvis lyfter Langelotz (2013) ett varningens finger för att den kollektiva utvecklingen kan leda till en stigmatisering av individen, det vill säga att vem som gör rätt och vem som gör fel enligt gruppen blir synligt och riskerar att peka ut lärare som skickliga eller mindre skickliga.

I likhet med Langelotz forskar Aileen mycket kring lärares möjligheter till kompetensutveckling på engelska *Continuing professional development* förkortat till (CPD) och redogör i sin studie *Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: Aspirations, opportunities and barriers*, för den uppfattning som råder kring professionellt lärande och kollektivt lärande i Skottland. Enligt Kennedy (2011) ligger den stora utmaningen i att mäta och redogöra för individuella vinster av det kollektiva lärandet och vad det är som faktiskt leder till vilken effekt. Det kollektiva professionella lärandet har i andra studier visat sig ha avsevärda fördelar gentemot det individuella professionella lärandet² och tycktes engagera och motivera lärarna. Mycket att fördelarna tycks kunna härledas till den sociala delen enligt Kennedy. I den beskrivna studien är det inte kollegialt lärande i sig som är huvudtemat, utan det utgör en av de metoder hon granskar inom kollektiv kompetensutveckling. Studien är ändå av intresse eftersom den berör de för- och nackdelar som finns med att utvecklas gemensamt. I de semi-strukturerade intervjuer som låg till grund för studien framkom bland annat att det kollektiva lärandet inte alltid såg som ett naturligt inslag i det professionella lärandet utan snarare såg som ett tillägg, däremot uttrycktes en önskan om att det skulle bli ett strukturerat och integrerat inslag. Även i denna studie betonades framgången till följd av de sociala relationer som fanns på skolan. En av lärarna lyfte de grupparbeten, samarbetsövningar och kamratrespons, vilka är ett regelbundna inslag i undervisningen av eleverna men likväl inte alls lika accepterade som arbetsform i kollegiet. Han menade att vi såg fördelarna med kollektivt lärande för våra barn och ungdomar men inte i vårt lärande egna lärande. Den eller de faktorer som lyftes som möjliggörande var just sociala relationer. Det sågs som essentiellt att ha välutvecklades relationer för att på ett effektivt sätt kunna använda sig bland annat av kollegial feedback såväl som klassrumsobservationer. Kennedy (2011) uttrycker att observationer inte alltid behöver ligga till grund för lärande utan de inblandades inbördes relation behöver kartläggas för att garantera ett positivt utfall. Fortsatt bedömer Kennedy (2011) att det finns ett utbrett stöd för en samarbetsinriktad fortbildning bland lärarna men att det existerar vissa farhågor. Dessa rör främst strukturella och kulturella faktorer, bland annat lyfts begreppet "silo effect" vilket inom affärsverksamhet och organisatoriska sammanhang brukar sättas synonymt med ett osystematiskt arbete, där brist på kommunikation och delade visioner ofta råder. De kulturella faktorerna berörde främst att hitta tid för gemensamt arbete. Enligt Kennedy (2011) rådde en kultur bland lärarna där uppfattningen att arbetsförlagd planeringstid borde användas till rättning och förberedelser. Avslutningsvis lyftes också problemet med att hitta lämpliga ämnen att samarbeta kring. Enligt Kennedy (2011) visar detta på en felaktig bild av vad kollektivt lärande är snarare än en begränsande faktor.

² Se Timperleys (2013) definition av professionellt lärande gentemot professionell utveckling sidan 3.

Teoretiska utgångspunkter

I följande text presenteras den teoretiska referensram, vilken använts för att analysera den data som intervjuerna genererat. Materialet har sorterats och tematiseras, för att därefter analyseras utifrån de faktorer som Ramfaktorteorin rymmer och som framträtt i materialet. Inledningsvis presenteras en kortare historisk tillbakablick för hur teorin såg dagens ljus, för att avsluta med hur teorin kommer användas i detta arbete. Huruvida det egentligen är en teori eller snarare ett perspektiv är något som kommer att belysas i denna sammanfattning.

Ramfaktorteorin

Ramfaktorteorin såg ljuset som en reaktion på de stora reformer svenska skolan genomgick under 1950-talet. Mannen bakom första ansatsen Urban Dahllöf ville med sitt arbete visa på vad som påverkade läraren i undervisningen, för att kunna förklara varför undervisningen såg ut som den gjorde. De stora genombrotten kom efter den så kallade *Stockholmsundersökningen*, vilket var en undersökning inför skiftet till ett nioårigt skolsystem. Dahllöf gick efter avslutad undersökning igenom all data för att upptäcka att undersökningen i sig hade stora brister i validiteten (Ninni Wahlström, 2016). Det nya resultatet han presenterade byggde inte enbart på elevresultatmätningar vilket det tidigare resultatet gjorde, utan använde andra parametrar vilka han valde att kalla ramfaktorer. Därigenom föddes ett första utkast till ramfaktorteorin med syfte att förklara samband mellan undervisningen och de ramar som identifierats såsom tid, innehåll, elevernas drag och egenskaper och dess resultat (Sverker Lindblad, Göran Linde och Lars Naeslund, 1999). Tanken bakom teorin var att tillföra parametrar för att garantera ett forskningsresultat som faktiskt gick att tolka (Wahlström, 2016).

Det bredare perspektiv som teorin under påföljande år utvecklats till tillskrivs, Ulf. P. Lundgren. I sin doktorsavhandling *Frame factors and the teaching process*, menar Lundgren att det Dahllöf ville visa med sitt arbete var att ramarna antingen möjliggör eller omöjliggör en process, men det är inte orsaken till processen. Däremot kan ramarna komma att behöva anpassas om det finns ett tydligt mål för att möjliggöra processen. Teorin ska användas som ett tankeverktyg och lämpar sig särskilt bra för att förstå förändringar, enligt Lundgren (1999). En konsekvens av teorin var att den synliggjorde att det krävdes olika villkor för att nå ett visst resultat eller mål och inte en generell styrning, utan en styrning utifrån resultat (Lundgren 1999). De ramar som Lundgren hänvisar till utifrån Dahllöfs fundament kan grupperas i *konstitutionella*, *organisatoriska* och *fysiska ramar*. De konstitutionella ramarna utgörs av skollag och läroplan, medan de organisatoriska ramarna ofta består av ekonomiska faktorer, såsom klasstorlek och tid. Avslutningsvis rymmer de fysiska ramarna, exempelvis lokaler och läromedel enligt Lundgren (1989). Dock slutar inte historien där, utan Lundgren inleder ett samarbete med Basil Bernstein, vilket resulterar i en utvidgad teori där också ramar som behandlar traditioner, sociala sammansättningar och föreställningar togs i beaktande. De var inte längre bara explicita ramar vilka staten stod för utan dessa skulle samsas i tolkningsprocessen med sociala och historiskt givna förutsättningar, (Lindblad et al. 1999). Det finns många tolkningar på den ursprungliga modellen bland annat har Lindblad et al. (1999) såväl som Gun Imsen (1999) tolkat ramarna och vidgat perspektivet. Imsen (1999) väljer att revidera och utöka ramarna enligt följande; *pedagogiska ramar*, *administrativa ramar*, *resursrelaterade ramar*, *organisatoriska ramar* men också *elevrelaterade ramar*. Det som särskiljer hennes tolkning från Lundgrens (1999) är de organisatoriska ramarna som behandlar sociala förhållanden och de elevrelaterade ramarna, inom vilka hon menar rymmer elevers olika förutsättningar och bakgrund, såväl som motivation och förmåga.

Teorin togs emot med öppna armar i dess begynnelse och var flitigt refererad i pedagogiska kretsar, även internationellt fick den spridning. Efterhand riktades dock en del kritik mot

synsättet inom perspektivet. Bland annat kritiserades det eftersom lärarnas eller elevernas uppfattningar om ramarna inte belysts på något sätt. Anledningen till att de borde tas med i beräkningen var enligt Christina Gustafsson (1999) att det i slutändan ändå handlade om hur personerna i skolan uppfattar ramarna och hur man utnyttjar det utrymme de ändå rymmer. Kritiken gällde också vem som bör och kan identifiera ramfaktorer för vem egentligen? I sin kritik föreslog hon att ramarna istället borde kategoriseras i *främjande faktorer*, *reella ramar*, *upplevda ramar* till följd av att dagens skola skiljer sig betänkligt från skolan vid tiden för teorins födelse.

Den versionen av teorin/tankeverktyget som används i denna text utgår ifrån Imsens (1999) vidgade tolkningar och analyser, där även personliga beskaffenheter tas i beaktande såväl som attityder och känslor, vilka i denna uppsats kategoriseras under ramfaktorn kultur. De ramfaktorer som har framkommit i resultat är; *organisation*, *tid*, *material*, *kultur och kompetens*. Inom ramen för organisationen ryms samtalsstrategier och arbetsmodeller. Tid och material behöver inte förklaras närmare, medan kompetens behandlar lärarnas upplevda såväl som faktiska kompetensen.

Metod

Val av metod

Denna studie bygger på en kvalitativ metod eftersom ansatsen har varit att undersöka och förstå lärares upplevelser och erfarenheter av Kollegialt lärande snarare än mäta effekterna av fenomenet. De intervjuer som har genomförts har varit semistrukturerade och en intervjuguide har använt. Processen har varit flexibel och i den mån det går följsam gentemot den som intervjuas, det vill säga att ordningen på frågor har inte varit statisk och följdfrågor för att referera till vad som sagt har använts (Alan Bryman, 2011). Anledningen till att valet föll på intervjuer var möjligheten till följdfrågor som beskrivs ovan. Det var av stor betydelse att kunna följa upp repliker och förtydliga definitioner, möjligheter vilka inte ges vid observationer eller enkäter. Intresset låg inte heller i att observera arbetsformen kollegialt lärande utan snarare förmedla känslan och upplevelsen av den, vilken kräver någon form av interaktion med personen som känslorna tillskrivs. Med den komplexitet kvalitativa intervjuer innebär är det av stor vikt att behandla datan därefter. Det material som bearbetas, tolkas och analyseras kan omöjligt sorteras in på samma sätt som siffror eller statistik. Varje steg i ett kvalitativt arbete handlar om att få möjlighet att ta del av en annan människas världsbild, vilken ingen förutom personen i sig fullt ut kan uppleva eller förstå, med varje tolkning skapas en variation. Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2014) beskriver intervjun som en interpersonell situation mellan forskare och den som intervjuas där mötet sker till följd av delade intressen. Mellan de två personernas synpunkter skapas kunskap och en inbjudan till att för en stund ta del av en annan människas livsvärld förmedlas. Mitt metodval handlar i grund och botten om att det personliga mötet i en intervju på många sätt speglar läraryrket, där yrkesskickligheten ligger i att just se och tolka nyanser och ta tillvara på den information som ges.

Urval

De urval som gjort för denna studie bygger på ett målinriktat urval där skolor med ett uttalat kollegialt lärande valts ut (Bryman, 2011). Valet föll på två olika skolor belägna i mellersta Sverige. Den ena skolan ligger i en större stad medan den andra finns i en stad av mellanstorlek. Som framgår nedan har de lärare som intervjuats olika bakgrundsvariabler såväl som arbetslivserfarenhet, vilket var ett medvetet val för att spegla en bredare verklighet. Mina informanter är uteslutande kvinnor vilket i sig inte var ett uttalat mål utan ett utfall till följd av möjligheter och vilja att medverka i denna studie.

Mina fem informanter

Mina fem informanter har fingerade namn för att skydda deras anonymitet och är namngivna enligt följande; Amina, Mia, Elena, Kina och Nanna.

Amina har minst år som verksam lärare då hon tog examen vårterminen 2017. Hon har arbetat på Östskolan i den mellanstora staden sedan hon blev klar och är behörig i alla grundämnena och de samhällsorienterande ämnena.

Mia tog examen 1988 och har förutom tre mammaledigheter aldrig lämnat skolans värld. Hon har arbetat på flera olika skolor i kommunen i den mellanstora staden. Hon har i sin examen alla grundämnena och de samhällsorienterade såväl som de naturorienterade ämnen dessutom teknik och idrott. Mia är klasslärare och sedan flera år samordnare vid Östskolan.

Elena, började sin karriär inom skolan som fritidspedagog men valde att vidareutbildade sig till lärare. Hon har kompetens i alla grundämnena, idrott, hem- och konsumentkunskap. Hon är sedan flera år tillbaka förstelärare på Västskolan.

Cina tog examen 2000 och har sedan dess arbetat på flertalet skolor med uppehåll för mammaledighet och friår men är sedan flera år verksam på Västskolan. Hon har behörig i grundämnena och musik upp till årskurs nio.

Nanna har sedan sin examen 1996, arbetat på Västskolan. Hon har en examen för grundämnena och musik upp till årskurs nio.

Amina och *Mia* arbetar på en kommunal skola i den mellanstora staden i Sverige, skolan kommer i arbetet gå under namnet Östskolan. *Cina* och *Nanna* jobbar på en skola i privat regi i en av de större städerna, skolan benämns här som Västskolan.

Intervjun

Alla intervjuer genomfördes på den skola där läraren var hemmahörande, ett rum på skolan hade bokats för att garantera anonymitet och avskildhet. *Mia* och *Aminas* intervjuer genomfördes i skolans konferensrum medan *Elenas*, *Cinas* och *Nannas* intervjuer genomfördes i speciallärarens rum. Alla intervjuerna tog mellan 20–30 minuter. Innan intervjun upplystes de deltagande om de etiska aspekter som tagits i beaktande och att intervjun skulle komma att spelas in. Intervjun spelades in med hjälp av en mobiltelefon och transkriberades inom de närmsta dagarna (Bryman, 2011). De medverkande lärarna fick möjlighet att ta del utav transkriptionen som garant för att det som delgetts under intervjun var det som transkriberats. Nedan refereras till Bill Gillham (2008) och det förtroende det innebär att intervjua. Som ett led i detta har jag därför upplyst de medverkande om ovanstående möjlighet. En annan viktig aspekt att ha i beaktande är de nyanser som kan gå förlorade från intervjutillfälle till inspelning och från inspelning till transkribering, något som *Kvale* och *Brinkmann* (2014) påstår ofta försummas i den humanistiska kvalitativa forskningen. Intervjun bör enligt dem betraktas som en levande social interaktion där kroppsuttryck, tonfall och tidsförlopp är av största vikt men ofta går förlorade och endast presenteras i form av hård empiri och därmed kan dess reliabilitet ifrågasättas. Med detta i åtanke har intervjuerna transkriberats snarast möjligt och skriftliga anteckningar gjordes kontinuerligt under intervjun för att komplettera det inspelade materialet.

Reliabilitet och validitet

Gillham (2008) skriver att “människor är mottagliga för det intresse som intervjuaren visar dem och därmed blir de sårbara”. Fortsatt betonar han att det är ett förtroende som upprättas mellan den som intervjuar och den som intervjuas och med det förtroende kommer ett ansvar. Ett ansvar att upprätthålla under hela processen och långt därefter. I detta metodavsnitt ger jag min syn på det ansvaret tillsammans med en översikt över processen. Reliabiliteten i en kvalitativ undersökning kan alltid ifrågasättas enligt såväl *Gillham* (2008) som *Kvale* och *Brinkmann* (2014) till följd av att det är just upplevelser och uppfattningar som undersöks vilka är föränderliga. Mina frågeställningar är inte värderande och min intervjuguide tillämpar öppna frågor för att minimera påverkan ifrån mig som intervjuare. Validitet är precis som reliabilitet en komplex fråga i en kvalitativ metodansats, för som *Kvale* och *Brinkmann* (2014) säger, “Det finns ingen sann, objektiv omvandling från muntlig till skriftlig form” (*Kvale* och *Brinkman*, 2014, s 202). *Bryman* (2011) menar att de forskare som hävdar att reliabilitet och validitet inte hör hemma i kvalitativa undersökningar har fel. Däremot instämmer han i att validitet och reliabilitet i dess betydelse inom kvantitativ forskning är svårapplicerade för att inte säga omöjlig inom kvalitativ forskning. Han föreslår istället en assimilation av begreppen, utan att för den sakens skull ändra den grundläggande betydelsen av dem i en kvalitativ studie. Bland annat nämns intern och extern validitet som två parametrar för att bedöma validiteten. Den interna validiteten syftar till hurvida den slutsats som presenteras är trovärdig medan den externa validiteten ställer krav på generaliserbarhet från urval till hel grupp (*Bryman*, 2011).

Den information som delges i denna studie är det den intervjuade väljer att delge, en annan situation och en annan person bakom pennan hade möjligen gett andra svar. Detta betyder att en upprepning av studien inte behöver ge samma resultat trots att samma metod och teoretiska begrepp utgör ansatsen (Bryman, 2011).

Denna medvetenhet gör att studien på intet sätt gör anspråk på hela sanningen eller några generella slutsatser på lärarkåren i sin helhet utan endast undersökningsgruppens tankar och uppfattningar. Jämförelsen mellan de två skolorna, med olika driftsform och storlek såväl som elever med olika socioekonomisk bakgrund ger en intressant infallsvinkel på hur det kollegiala lärandet genomförs och uppfattas.

Etiska ställningstaganden

Innan intervjun genomfördes informerades alla deltagare per mail om ansatsen med studien och vad den skulle behandla. Alla informanter fick också bifogat ett dokument med en redogörelse för de etiska ställningstaganden studien utformats utifrån och de rättigheter som kommer med dessa. De etiska ställningstaganden jag utgått ifrån har författats av Vetenskapsrådet (2002) och bör tillämpas för forskning som bedrivs inom den humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningen. Deltagarna i denna studie har därmed garanterats anonymitet, deltagandet har varit frivilligt och en möjlighet att avsluta sin medverkan har påvisats. Vidare har syftet med studien klargjorts dels i det inledande mailet som skickades ut men även på plats vid intervjutillfället. Avslutningsvis har deltagarna upplysts om att den data som kommer fram under intervjun endast kommer nyttjas i forskningsändamål (Vetenskapsrådet, 2002).

Analysavsnitt

Transkriberingen av intervjuerna har skett fortlöpande under datainsamlingen vilket gjorde att analysen kunde påbörjas i ett tidigt skede av arbetet. Efter transkriberingen har alla intervjuerna analyserats utifrån vad Bryman (2011) kallar en innehållsanalys där betoning ligger i att lära känna sitt material. Det inledande skedet innebär därför noggrann läsning, vid flera olika tillfällen. Därefter sorterades och kategoriserades allt material i olika färger för att lättare urskilja teman och kategorier. De teman som har framkommit svarar till de frågeställningar studie bygger på. Inledningsvis presenteras lärarnas definition av kollegialt lärande följt av första temat *möjligheter*, vilket i sin tur rymmer tre underkategorier, elevernas lärande respektive lärarnas lärande och utveckling och motivation. Tema två, *utmaningar*, rymmer underkategorierna organisation och relationer. Avslutningsvis har studien ett tredje och sista tema vilket svarar till sista frågeställningen kring kompetensutveckling kunnat urskiljas och följdaktningen heter teman *kompetensutveckling – att dela med sig av sin kunskap*. Datan har efterhand tolkats utifrån Ramfaktorteorin.

Resultat och analys

Nedan presenteras den data, vilken genererats av de intervjuer som ingår i denna studie. Resultatet har strukturerats utifrån tre teman, *möjligheter*, *utmaningar* och *professionsutveckling* vilka svarar mot mina tre frågeställningar, för att därefter analyseras utifrån Ramfaktorteorin.

De två skolorna har delvis liknande arbetssätt i form av lärarlyft. På skolan där Amina och Mia arbetar, vilken vi kallar Östskolan, arbetar de kommunövergripande med ämnesgrupper, samrättning av nationella prov, auskultationer av kollegor med uppföljande samtal enligt samtalsmodeller. Lärarlyften leds av externa utvecklingslärare inom kommunen. Utvecklingslärare är en kommunal tjänst från skolförvaltningen vars syfte är att handleda pedagoger och arbetslag (personlig kommunikation, rektorn på Östskolan, 19 november 2019). På Cinás, Elenas och Nannas skola, Västskolan, arbetar man utöver lärarlyften med Storyline, ett ämnesövergripande temaarbete, vilket sträcker sig över klassgränser och arbetslag, anledningen att detta nämns är att rektorn på Västskolan uttrycker detta som en form av kollegialt lärande på skolan. Till skillnad mot Östskolan har Västskolan ingen extern handledning eller utbyte med närliggande skolor.

Inledningsvis presenteras lärarnas egna definition och syn på kollegialt lärande.

Lärarnas definition av kollegialt lärande

Inledningsvis ombads lärarna att ge sin syn på vad kollegialt lärande innebär och tjänar för syfte för att jämföra med den definition som Skolverket och den forskningen använder. Vid tidpunkten för intervjun, ställdes följande frågor kring begreppsdefinitionen, *Vad är kollegialt lärande? Vad innebär det för dig?* I de svar som presenteras nedan finns gemensamma inslag. Däremot skiljer sig svaren åt kring graden av strukturerat samarbete, vilket även går att utläsa ännu tydligare under tematiseringen kring organisationen. I ordningen Nanna, Amina och Elena presenteras var och ens definition;

Det är att man, att lära av varandra eller lära tillsammans. (Nanna)

Ett samarbete i arbetslaget eller oss kollegor på enheten och mellan olika yrkeskategorier och för mig är det då en chans att få ta del av andras erfarenheter, att man ger och tar till varandra. (Amina)

Jag tycker det är att lära av varandra och att man får tips och idéer. Det handlar mycket om att iakttä och uppleva. (Elena)

Amina, såväl som Nanna och Elenas begreppsförklaringar är allmänna beskrivningar av samarbeten. Gemensamt beskriver de kollegialt lärande som lärande i samspel med andra. Längre fram i intervjuerna presenteras arbetsformer såväl som metoder av alla lärarna men detta är inget som ovanstående lärare finner nödvändig i sin definition av begreppet. Mias och Cinás svar är mer utvecklade och mer precisa i sina beskrivningar, de ger båda två exempel och utvecklar sina svar utan påtryckningar. Mia står för första citatet nedan. I hennes intervju tar hon också upp olika plattformar på nätet som exempel på kollegialt lärande vilket behandlas under temat kompetensutveckling. Cina, tillhörande stycke två, är den förste av lärarna som nämner eleverna i sin definition se nedan.

Kollegialt lärande är för mig att man lär tillsammans och då kan det vara tillsammans som vi gjort på skolan, vi har exempelvis haft sådana här lyft... Men vi har också

ämnesgrupper som är kommunövergripande, där vi pratar skolutveckling och lärande. Kollegialt lärande sker på olika nivåer i hela verksamheten. (Mia)

För mig handlar det nog om att man som kollegor hjälper varandra att utvecklas... Och att man hjälper varandra, ser på varandra, observerar, alltså diskuterar saker som har med lärande att göra. Hur man förhåller sig till sina elever, hur man bedriver sin undervisning till hur man får dem att växa men också hur jag kan växa. (Cina)

Möjligheter

Under intervjuerna diskuteras de möjligheter kollegialt lärande medför, dels ur ett lärarperspektiv men också vilka möjligheter och redskap arbetsmodellen ger eleverna i deras lärande. Nedan använda citat och sammanfattning svarar till frågan: *-Vilka möjligheter går att identifiera i lärarnas tal om kollegialt lärande?*

Möjligheter för elevernas lärande

Lärarnas svar innehöll en bred variation gällande möjligheter, från detaljnivå till allt mer övergripande strukturer. Amina nämner bland annat barn i behov av extra stöd som en grupp som gynnas av det kollegiala samarbetet. Under intervjun uttrycker hon följande:

Ur ett elevperspektiv kan det ju vara så att det kanske blir tydligare vad målet är och att fler lärare arbetar på samma sätt och man når dit man strävar att komma... Undervisningen kan också komma att bli mer lika för elever som kanske har det svårt med olika intryck och så där. (Amina)

De är inte bara Amina som upplever att det mål som upprättas för undervisningen blir mer explicita och samstämmiga när flera i kollegiet är inblandade i implementering av dem, utan flera av lärarna uttrycker liknande åsikter. Sammanfattningsvis upplever alla lärarna att oavsett vem som arbetar i klassrummet för stunden är målet det samma och eleverna vet vad som förväntas av dem. Nanna framhåller kollegorna som resurs i det kollegiala lärandet, inte nödvändigtvis som delad arbetsbörda utan mer på det emotionella och sociala planet. Hon hänvisar detta till att varje person är unik och att det handlar mycket om personkemi. Alla elever och lärare går inte lika bra ihop, precis som att alla lärare inte fungerar optimalt tillsammans därför är det en stor tillgång att ha flera kollegor i ett tätt samarbete, vilket är ett resultat av det kollegiala lärandet. Detta kan nyttjas i olika situationer. Nanna säger som följer:

En elev och en lärare hela tiden, ehh ne, det kan finnas någon som är bättre på att hantera och det har vi gjort många gånger, fler vuxna kring en elevgrupp, vi går inte ihop, ne men då tar jag någon annan. (Nanna)

Hon reflekterar fortsättningsvis kring de sociala relationer, det kollegiala lärandet och skolan som verksamhet innefattar. Nanna uttrycker att det kollegiala lärandet är nyttigt och ger möjligheter att se det unika i varje individ, i detta fall sina kollegor. Detta kan ge en större förståelse för hur elever kan tänka på olika sätt, eftersom du som kollega redan tvingats tänka kring hur olika också dina kollegor kan tänka och resonera avslutar Nanna. Vidare lyfter Elena och Mia att ett gemensamt mål med undervisningen inte per automatik innebär att vägen dit behöver se likadan ut i varje klassrum, utan de framhåller vikten av variation. Med flera olika sätt att arbeta mot målet är det enligt dem lättare att anpassa undervisningen efter individens unika förutsättningar. Det inledande citat nedan är Elena som ger uttryck för de känslor som ibland kan uppstå i samarbetet med andra. Därefter är det Mia som resonerar kring arbetsgången.

När man går runt i klassrum och kikar att oj vad olika man kan göra samma sak på. Ibland kan det också upplevas hjälp hur gör hon detta, så skulle inte jag ha gjort, men man får backa lite och tänka vänta lite nu jag kanske också kan lära mig. (Elena)

Man får nya infallsvinklar på hur andra gör när man exempelvis planerat provlektioner tillsammans (förtydligande, Mia menar prov som i att pröva, inte test) och då när vi redovisar kanske någon gjort på ett annorlunda sätt gentemot vad jag gjort, då tänker jag att det här det passar min elevgrupp. ...Och sen självklart ju mer kunskap jag får och ju mer insikt jag får kring hur elever lär eller hur man kan göra, desto mer gagnar det ju barnen [...]. Jag får större förståelse för att man kan göra eller tänka på olika sätt och då har jag lättare att anpassa uppgifter. (Mia)

Det kollegiala lärandet skapar förutsättningar för att hantera uppkomna situationer på ett reflekterat sätt till följd av den noggranna planeringen och reflektionen som genomförs enligt Cina. Hon upplever också att det finns fler medel att tillgripa. Med medel menar hon efter en önskan om ett förtydligande från min sida, olika yrkesgrupper som finns att tillgå på arbetsplatsen såsom specialpedagog, SVA-lärare (svenska-som-andraspråk) andra kollegor, men också rent fysiska verktyg såsom Ipad och dator. Avslutningsvis formulerar alla lärarna fördelen med att flera ögon ser på situation och elev vilket kan ge en mer nyanserad bild av undervisningen, med bland annat målet att utföra en mer rättvis bedömning.

Möjligheter för lärarnas lärande och utveckling

På frågan vad kollegialt lärande ger lärarna i deras yrkesutveckling ryms svar kopplade direkt till yrkesrollen i sig. Flera nämner också den personliga utveckling som mer eller mindre äger rum till följd av att undervisningen prövas och reflekteras i samspel med kollegor och därmed sker en personlig utveckling. Amina som är relativt ny lärare resonerar enligt följande:

Det blir ju som en liten learning study, liksom att man är inne i varandras klassrum och observerar varandras undervisning och pratar kring den och sedan kanske gör den i en annan klass... Man gör saker tillsammans och lär tillsammans och sätter upp mål tillsammans och även här är det ju en fördel som ny lärare eftersom man hjälps åt med att planera sin undervisning. (Amina)

Mia och Elena som båda har lång erfarenhet ser också andra fördelar. Mias tankar rör sig kring att lärandet är en ständigt pågående process och bör så vara. Hon menar att de pedagogiska diskussioner som kommit av de olika samarbeten hon ingår i varit givande och att hon också hittat nya arenor för samarbeten, vilket vi återkommer till längre fram i resultatet. Elena refererar i citatet nedan till Timperleys (2013) cykliska modell där första steget är att kartlägga elevers kunskaper och förmågor.

Jag tycker att det är viktigt för min egen utveckling att höra hur andra gör och diskutera för att det i sin tur skapar nya tankar. Alla pedagogiska diskussioner som man för leder ju till nya pedagogiska diskussioner eller tankar och ideer [...] och det har jag lärt mig jättemycket av. (Mia)

Dels får man nya inputs så man inte fastnar och kör på som man alltid gjort. Och dels avlastning kan jag tycka nu... Vi har ju lagt mycket tid på det här, vilket jag i början i tyckte var slöseri med tid, att prata om eleverna, ibland känner man bara att gud jag hinner inte sitta här. Men nu känner jag att det faktiskt ger mycket, jag ser saker som andra inte ser och andra ser saker jag missar. (Elena)

Ur lärarnas perspektiv framhåller alla vinsten av reflektion kring sin egen undervisning. Genom ett strukturerat samarbete kollegor emellan möts olika kunskapssyner såväl som praktiker och en samsyn tar form. Samarbetet motverkar som en av lärarna uttrycker det "ensamlärandet", istället öppnas klassrumsdörren upp och skapar ett mer öppet men också tillåtande klimat.

Under intervjuerna framkommer vikten av ett tillåtande klimat och att det kollegiala lärandet skapar rätt sorts förutsättningar för detta, men först efter ett tag är viktigt att betona. Nanna uttrycker vidare att om eleverna ser att vi samarbetar över klassgränserna kanske det också kan ge dem en anledning till att göra det. Amina och Cina och upplever att arbetsformen Kollegialt lärande har varit en stöttning och en trygghet, de upplever att de beslut som fattas inte känns lika betungande eftersom de inte är ensamma i beslutsprocessen. De uttrycker också att de genom att samarbeta med kollegor inte upplever risken att misslyckas med sin undervisning lika överhängande. De lärare som intervjuats med flera år inom yrket formulerar å sin sida att risken att köra fast i gamla hjulspår minskar eftersom flera personer med liknande kompetens ser på saker ur olika perspektiv och ger en vidare bild.

Motivation

Nanna understryker det lösningsorienterade arbetssätt kollegialt lärande innebär. Hon menar att när alla arbetar tillsammans mot ett gemensamt mål, behöver inte var och en för sig komma på en lösning. Alla behöver inte uppfinna hjulet på nytt, utan det handlar istället om att ge och ta av varandra, vilket enligt henne i slutändan leder till minskad arbetsbelastning som är motiverande. Mia berättar under sin intervju om andra skolor inom samma område där skolan valt att arbeta med kollegialt lärande men där alla inte deltar. På Mias skola var det obligatoriskt för alla lärarkategorier att delta vilket upplevdes som positivt och skapade en gemenskap. Detta skapade en igenkänningsfaktor för eleverna eftersom personalen använde samma metaspråk. Flera av lärarna nämner de olika moduler Skolverket tagit fram för att arbete kring Kollegialt lärande som motiverande. De har enligt Cina öppnat upp för ett nytt arbetssätt och att de vilar på vetenskaplig grund upplever hon med flera ge tyngd till undervisningen.

En minskad arbetsbörda... jag behöver inte göra allt själv, hitta alla lösningar själv, jag kan få hjälp av någon som ser på det med andra ögon. (Cina)

Elena är inne på samma spår hon upplever att hon börjar se ljuset. Hon menar att det har till att börja med tagit väldigt mycket tid men att den tid som lagts ner också börjar ge effekt. Den tid de lagt ner för att tillsammans kartlägga elevernas lärande enligt Timperleys (2013) modell, snarare än att diskutera ämnesinnehåll, upplevde hon till en början som stressande, samtidigt säger hon att hon alltid vetat hur viktigt det är att reflektera på detta sätt men att det sällan eller aldrig bjuds tid.

Att hittills har det tagit mer tid, än det har minskat min arbetsbelastning... Men jag tror på sikt att, jag tycker det börjar lätta nu. (Elena)

Sammanfattning:

Lärarnas definitioner av kollegialt lärande är snarlika och innehåller alla komponenter som att lära med och av varandra, samarbete och personlig utveckling såväl som utveckling av kollegiet. De möjligheter de flesta lärarna lyfter rör elevens lärande, främst att eleven får ett mer samlat intryck och en undervisning med en röd tråd i. Elever i svårigheter är också en grupp som lärarna upplever dra nytta av arbetssättet eftersom undervisning överlag upplevs mer unisont. Efter en period med kollegialt lärande påtalar flera en större trygghet i sin undervisning till följd av gemensamma resonemang och en ökad transparens.

Utmaningar

Vi behöver varandra om vi ska orka jobba i skolans värld. Det är Nanna som uttrycker dessa ord. Bland de utmaningar som kommer upp under intervjuerna nämns påtvingade samarbeten, personkemi men också utmaningar av mer strukturell karaktär, tid och rum bland annat. *Vilka*

utmaningar innebär det kollegiala lärande? Denna fråga har genererat två huvudsakliga kategorier av utmaningar, organisation och ansvar.

Organisation

Flera av de utmaningar som nämns framkommer under flera av intervjuerna. Något som alla oberoende av varandra framhåller är tidsaspekten. Tid i skolan är en bristvara med eller utan kollegialt lärande uttrycker flera. Dels handlar det om att själva planeringen tar längre tid än vanligt eftersom målen ofta är långsiktiga och därför innefattar en avsevärd mängd lektioner. Det såväl som att hitta en tid där faktiskt alla involverade kan träffas. Det kommer ofta upp andra saker som tar tiden i anspråk enligt både Nanna och Cina. Amina resonerar nedan kring tiden följt av Cina. Mia som sist ut, tar upp en annan aspekt nämligen material till arbetet med eleverna men också material för att utveckla det kollegiala lärandet. Med material menar Mia både fysiska material i form av kurslitteratur och forskning men också workshops, föreläsningar och lärandeplattformar på internet. Hon berör också flyktigt att det ibland inte riktigt passar att arbeta på detta vis med det traditionella undervisningsinnehållet vilket i sig kan bli en stress.

Tid, det finns inte all tid i världen att arbeta med det här även om man skulle vilja det.. Någonstans måste man ju ändå göra en planering också, men nu i och med att vi gör den tillsammans så finns ju den inom den tiden [...] är många personer som ska kunna ses samtidigt. (Amina)

Ja det är tiden då tänker jag och när man inte är samkörda att då arbeta ihop sig, det tar tid, det handlar ju mycket om att bygga relationer och tillit. (Cina)

Det måste också anpassas för att passa in i undervisningen ibland kan det bli krystat, man får hitta på något för att det ska passa in. Men det handlar också om pengar, vi kan behöva ett visst material men sen sätter pengarna stopp för det, för att kunna jobba på ett visst sätt. (Mia)

Cina är inne på samma spår som Mia nämner ovan. Nämligen vikten av substans i formuleringen av målet. De mål som sätts upp måste kännas relevanta och eftersträvansvärda. Det får som Cina uttrycker det inte bli något som bara läggs till på arbetsbördan, tynger ner och inte heller kännas som något någon fattat beslut om ovanför huvudet på en. Mia fyller på:

Få med alla på tåget, alla ska känna att det är meningsfullt och förstå att det är viktigt. Alla tycker inte det, vissa tycker det är skit. Framför allt då om man inte har ämnet i sig som vi bestämmer att vi ska satsa på ex, matematiklyftet osv. Sen måste man ha riktlinjer som gör att alla faktiskt är med. Om man har till exempel arbetar med ett läsluft [...] och alla personalgrupper ska vara med, så måste man förstå att vikten av att läsning ligger till grunden för alla ämnens måluppfyllelse. (Mia)

Mias reflektioner underbyggs av Elena, som under sin intervju nämner att de satsningar som görs måste engagera folk men att det också är viktigt att faktiskt visa på de förtjänster som görs till följd av det arbete som läggs ner. Bland det som skapar mest motivation är att se att det ger resultat, enligt henne.

Relationer

Under alla intervjuer ägnas en avgörande del till att prata relationer, vilket också gör avtryck i svaren. Alla lärarna har sin syn på det kollegiala lärandet och vikten av relationer utifrån egenupplevda händelser eller saker de observerat under arbetsprocessen. Nanna och Amina i

följande ordning talar om en rädsla eller oro att släppa in andra i sin trygga sfär, att våga dela klassrummet men också inbjuda till ett givande utbyte kollegor emellan.

Då handlar det ju om att lära av varandra och släppa på min prestige och släppa på mitt eget och vara lyhörd. (Nanna)

Men också att man vågar släppa in någon i sitt klassrum det är ju ofta så att ens undervisning sker bakom stängda dörrar och det är väl det vi vill ändra på och öppna upp. Vi tycker att undervisningen ska ha en transparens och ett öppet klassrum, man ska kunna visa sina kollegor vad man undervisar och inte vara rädd för att någon observerar. (Amina)

Tre utav fem lärare väljer att lyfta att vinsten av samarbetet beror på person. Ord som att jämka, kompromissa och dra jämnt florerar. På det stora hela verkar alla på det klara med att oavsett person kan samarbete utmynna i något bra så länge de involverade är medvetna om vinsten av det. Elena som är den av lärarna med flest år i yrken pratar mycket om hur viktigt det är för henne med kollegor som man kan skratta och ha roligt med samtidigt som det i relationen finns den tilliten att man vågar säga ifrån utan att stöta sig. Nedanstående citat syftar till det senaste samarbete hon ingick i;

Personkemi, spelar för mig stor roll, jag får tänka såhär att nu handlar det inte om att vara kompisar utan göra ett bra jobb. Men jämka och bita ihop emellanåt är en utmaning. (Elena)

Precis som alla elever är unika är givetvis också kollegor det. Vissa går bra ihop medan andra skyr varandra som pesten. De konstellationer som arbetssättet medför, innebär att personer som inte samarbetar på regelbunden basis plötsligt ser sig nödgade att göra det. Amina och därefter Cina resonerar som följer:

Man samarbetar ju inte lika bra med alla och så är det ju och man kan inte tvinga fram det, men på något sätt får man ju ändå försöka för det är ju det vi ska göra. (Amina)

Dels beror det ju på personen man ska arbeta med att den kan samarbeta och att man kan se vinsten med att samarbeta. Eller om man vill åt olika håll så att säga, det måste ju finnas någon slags grundenhet innan man kan rulla på. (Cina)

En annan aspekt som tas upp rör konstruktiv kritik, Cina och Elena tycker detta är en avgörande del av det kollegiala lärandet, ändå saknar de tydliga riktlinjer eller redskap för att på ett adekvat sätt bruka det. Nedanstående citat är från Cinas intervju.

Trots att jag vill tro att jag är ganska mottaglig skulle jag säkert ha svårt att bemöta kritik man inte är van vid. Man vill ha den men man är inte van, det beror också på vem som levererar den och hur... Alltså att när man kommer upp i åren att man tror att man är bäst, men man måste ha en öppenhet mot det nya, mot det gamla, mot alla håll. (Cina)

Elena berättar om en specifik incident där hon under en längre tid tagit mod till sig för att prata med en kollega kring ett undervisningsmoment. Innan samtalet hade hon noga tänkt igenom vad och hur hon skulle säga det för att personen ifråga skulle ta det på rätt sätt. Efter samtalet var det enda hon fick till svar: *ja okej jag ska tänka på det*. Elena uttrycker att hon kände som ibland när hon pratar med sina elever, det gick in genom ena örat för att gå ut genom det andra. Hen lyssnade men huruvida hen var beredd att göra någonting med informationen låter Elena vara osagt.

Sammanfattning:

Det avgjort svåraste med kollegialt lärande är tiden, det är tidskrävande. Det blir många möten och när flera olika parter är inblandade kräver det en logistik som inte alltid är genomförbar. Det upplevs också bland flera av lärarna som att samarbetet är påtvingat och konstellationerna inte alltid faller i god jord, vilket föranleder nästa problematik, personkemi. Graden av samarbete påverkas till stor del av personkemi enligt flertalet.

Kompetensutveckling - att dela med sig av sin kompetens?

Kollegialt lärande är en del i det professionella lärandet. Det professionella lärandet i sin tur genererar en professionsutveckling, att lära tillsammans är den nya vägen framåt enligt förespråkarna för det kollegiala lärandet (Minten, 2013). Följande citat och text svarar till frågan: *På vilket sätt är kollegialt lärande kompetensutveckling?*

Den individuella kompetensutvecklingen innebär främst en vidgad syn på den egna undervisningen såväl som det egna lärandet (Timperley, 2013). Denna mening sammanfattar på ett ungefär vad lärarna tänker om kompetensutveckling i form av kollegialt lärande. Detta är dock inte huvudpunkten i det kollegiala lärandet utan som Timperley (2013) uttrycker det ska det professionella lärandet gå hand i hand med den professionella utvecklingen. Hon menar att den individuella utvecklingen är motiverande men att det är den kollektiva kunskapen som faktiskt ger avtryck på elevernas resultat. En förändrad gruppdynamik och kommunikation nämns som positiva följder av arbetet, vilket i långa loppet skulle kunna resultera i en gemensam kompetensutveckling där teori och praktik prövas i ett tillitsfullt ömsesidigt förtroende. Men det är inte den gemensamma kunskapen som lyfts när frågan kring kompetensutveckling ställs. Vägen till den individuella kunskapen tillskrivs kollegorna men i någon vidare reflektion kring vad gruppen i sig utvecklar förekommer inte. Amina resonerar som nedan om att diskussioner med jämlikar tillsammans med inslag av aktuell forskning som stöd, ger redskapen för personlig utveckling. Det första citat nedan tillskrivs Amina och nästföljande är Mia som resonerar.

Jag har ju ändå fått större insikter i mitt eget lärande eller i min egen undervisning och jag har fått större kompetens att reflektera kring mitt eget lärande absolut. (Amina)

Det är kompetensutvecklande, de här nya diskussionerna som förs, skapar en uppåtgående spiral får man ändå säga. Man får genom diskussionerna en annan inblick i hur andra gör. Dessutom höjs lägstänivån, alla dras med i skolutvecklingen. (Mia)

Återkoppling är enligt alla ett självklart led i kompetensutveckling. De handledda samtalen i gruppen ger ett av många tillfällen till just återkoppling, just gruppsamtalen är av mer formell karaktär och vardera skola har utarbetat en samtalsform. Men både Elena och Amina upplever ibland att det kan vara svårt att hantera den feedback som ges och göra något konstruktivt av det. Detta tas upp under föregående avsnitt om utmaningar med arbetssättet. Utmaningen till trots är konstruktiv kritik ett ämne som dyker upp som reaktion på min frågeställning och något som flera av lärarna framhåller är det viktigaste inslaget i deras utveckling. Elena lyfter också en annan viktig aspekt av feedback, under hennes yrkeskarriär har feedback ofta förknippats med ett förbättringsområde aldrig har det varit ett sätt att säga vad som också är bra. Genom det handledande samtalen upplever hon att hennes syn på feedback helt har skiftat. Hon tillägger också att det är väldigt sällan som man som lärare får höra att man gör något bra, ofta utgör endast omdömena/betygen ett kvitto på skickligheten vilket inte alltid förmedlar en korrekt bild av verkligheten enligt henne. Elena tycker sig efter en lång yrkeskarriär vara öppen för feedback och uttrycker följande;

Jag får feedback på min person, på min profession och det tänker jag måste vara det bästa sättet att bli ännu bättre. Det är handlar ju mycket om handledande samtal, det

är ett ständigt givande och tagande. Dels att få det här positiva som vi är ovana vid, *vad bra du gjorde det där*, men också hjälp med det som inte fungerar. (Elena)

Cina pratar också kring återkoppling under sin intervju och ser det som främsta arsenalen i hennes utveckling. Flera av lärarna talar om återkoppling både kring sin person men också utifrån undervisningen. Citatet nedan hänvisar till en kurs lärarna på skolan var på för något år sedan som behandlade aktionsforskning i skolan. Ett av de inslag Cina värderade högst var hur lärarna själva tilläts äga sin undervisning genom reflektion och att förändringen kommer inifrån inte uppifrån.

Det var ju just det, att själv få utvärdera vad som var bra och dåligt och det måste göras objektivt, det gjorde att jag själv fick lust att förbättra och ändra mitt arbetssätt. (Cina)

Ovanstående citat leder in oss på vad som verkar vara en annan viktig aspekt angående kompetensutvecklingen. Amina, Mia och Cina berör alla på sitt sätt att det kollegiala lärandet bidrar till att skapa en känsla av att det är de i skolan som sitter på kunskapen, att lärarna tillåts ta tåten i utvecklingen av sin verksamhet. Amina resonerar såhär:

I och med att vi jobbar tillsammans då blir det vi som leder arbetet med undervisningen och det är ju det vi som ska göra, men att vi blir de ledande figurerna i det... Inte vem som helst kan göra vårt arbete utan vi jobbar tillsammans för att stärka upp vår undervisning och göra den till den bättre... Och man behöver en viss utbildning och att man behöver vara lärare för att kunna hjälpa till i detta. (Amina)

Cina bygger vidare på tanken och vidhåller att denna typ av kompetensutveckling är motiverande eftersom den sker här och nu. Nanna fyller på med att arbetssättet får en att känna ansvar inte bara för sin undervisning utan stället för skolan som helhet. Cina följt av Nanna;

Ofta när det kommer grejer utifrån kan man ofta bli *ååå nej, inte en grej till*, men när man själv får pröva de med en gång, då landar det bättre och då utmanar jag mig själv. (Cina)

Man känner ett ansvar för skolan, inte bara för mig och mitt. Utan det är ett större ansvar, vi jobbar på en skola. Och då har jag ansvar även för dina elever även om jag inte är deras mentor. (Nanna)

Avslutningsvis tar flera av lärarna upp att kollegialt lärande idag inte är vad det var bara för några år sedan. Med de digitala lärplattformar som finns idag tar samarbetet inte slut utanför skolans område utan nationella såväl som internationella utbyten av erfarenheter och pedagogiska diskussioner äger rum hela tiden. Nanna belyser vikten av dessa samarbeten och därefter ger Mia sin syn.

Alltså vi sitter ju och gottar oss i vår lilla värld här men vi måste ju också lyfta blicken... Kör vi bara på med vårt kollegiala lärande här så blir det ganska inskränkt tillslut. (Nanna)

Det kanske är inte någon substans i det hela, men man får ju vara kritisk [...] men att jag söker mig utåt, hittar plattformar som jag tycker är intressanta det kan ju skolan vara förbaskat glada för att jag söker den fortbildningen på egen hand. Det är ju ingenting jag får något extra betalt för eller som jag får cred för egentligen men det är nödvändigt. (Mia)

Sammanfattning:

Kollegialt lärande som kompetensutveckling ses allmänt som positivt, åtskilliga erfar att de får en helt ny syn på sin undervisning och lärande. Det traditionella ensamarbetet utmanas och de tvingas till att våga lyssna och ta emot hjälp såväl som konstruktiv kritik. Kollegialt lärande är

kompetensutvecklande vidhåller alla de intervjuade lärarna. De upplever att det både främjar personlig utveckling men även gruppens utveckling, nackdelen är att det inte alltid är den typ av fortbildning läraren själv valt. Sammanfattningsvis tillgodoser kollegialt lärande till viss del en lärares kompetensutveckling men är för sig självt inte tillräckligt.

Möjliggörande och omöjliggörande faktorer

Nedan presenteras de faktorer som gått att utläsa i resultatet vilka möjliggör eller omöjliggör ett framgångsrikt kollegialt lärande enligt lärarna i studien såväl som tidigare forskning. Ramfaktorteorin presenteras närmare under avsnittet teoretiska utgångspunkter. Följande faktorer har identifierats, *organisation, tid, material, kultur och kompetens*.

Organisation

Av de fem lärarna som intervjuats uttrycker tre att det är organisationen i sig som inte ger möjligheterna att arbeta fullt ut på det vis de skulle vilja. Bland annat efterfrågas klassrumsbesök och observationer, vilket kostar timmar och personal men som lärarna upplever som utvecklande och en möjlighet till att utveckla sin undervisning. Nanna upplever att det enda tillfället som bjuds för denna typ av direkt återkoppling är när rektorn går runt i klassrummen inför det årliga medarbetarsamtalet. På Västskolan har de nyligen infört ett trelärarsystem, det vill säga att de är tre lärare på två klasser, vilket i praktiken innebär delade lektioner då och då, möjligen också ett tillfälle för observation. Detta är dock något som sällan nyttjas enligt lärarna eftersom mycket av den tid de går dubbelt går åt till planering av andra lektioner. Detta lyfte också Kennedy (2011) i sin studie som en försvårande strukturell faktor, där lärarna ansåg att deras arbetsförlagda planeringstid skulle användas till individuellt arbete snarare än kollektivt lärande. På Östskolan bedrivs en mer strukturerad organisation eftersom samarbetet på deras skola omfattar flera enheter till exempel genom ämnesträffar och gemensam rättning av nationella prov. Amina och Mia arbetar under perioder tid avsatt för att observera sina kollegors lektioner vilket sedan har följts upp av reflekterande samtal och därmed mindre problem av denna karaktär.

Tid

Det är svårt att diskutera tid frånskilt den organisatoriska faktorn, redan i stycket ovan går tidsaspekten att utläsa. En vattendelare mellan de bägge skolorna som lärarna arbetar på är tiden de har att disponera. Östskolan har tydliga riktlinjer vad gäller avsatt tid för kollegialt lärande och där friläggs lärarna för att kunna genomföra sina gemensamma planeringar. På Västskolan är det upp till lärarna själva att hitta/skapa tid vilket ställer krav på lärarnas ansvar och engagemang. Tid sett till detta borde därmed vara en möjliggörande faktor på Östskolan och en försvårande faktor på Västskolan. Ändå lyfter både Mia och Amina på Östskolan tidsaspekten som ett hinder. Detta skulle istället kunna härledas till andra faktorer som exempelvis konstitutionella ramar i form av läroplan och kursplaner vilka alla är ålagda att följa. Tid upplevs alltid vara en bristvara i skolan enligt såväl Mia som Elena. Kollegialt lärande är en ständig process som kontinuerligt behöver tid för att tillgodoses. Genom att systematisera och integrera arbetssättet som ett mer naturligt och regelbundet återkommande inslag hade det möjligen upplevts annorlunda (Kennedy, 2011).

Material

En av lärarna, Mia, upplever att det material Östskolan ombesörjer är bristfälligt. Hon har vid tillfälle varit med om att bli nekad material med hänvisning till ekonomin. Material i form av lärandematerial eller kursböcker, som enligt henne och kollegiet varit nödvändigt för att genomföra den satsning de diskuterat fram. Bägge skolor har arbetet med Skolverkets olika

moduler för skolutveckling och upplever dessa som strukturerade och användarvänliga. De upplever en trygghet i att en myndighet står bakom materialet. Samtidigt önskar samtliga lärare fler externa utbildningstillfällen, Nanna ser en risk med att bara inkludera den egna skolan i det kollegiala lärandet och vara nöjda med det. Flera lärarna har hämtat inspiration från interaktiva lärande plattformar på internet och ser dessa som en källa för inspiration och erfarenhetsutbyte, detta material bygger inte på forskning i vidare utsträckning men ses som ett komplement.

Kultur

I den utvecklade Ramfaktorteorin Imsen (1999) diskuterar, tas hänsyn även till individens förutsättningar och attityder. Det går tydligt att urskilja som ett av det främsta förbättringsområde bägge skolorna har att arbeta med. Alla lärarna tar upp detta som ett problem där de upplever att attityder bland kollegor tenderar att påverka resultatet. Även samarbeten där endera parten inte är villig att diskutera eller för den delen kritisera varandras arbete för att driva en utveckling. Alla lärarna diskuterar under sina intervjuer återkoppling och feedback. Även de lärare Kennedy (2011) intervjuade gör detta, hon betonar dock att för att kritiken ska bli konstruktiv mellan parterna är det viktigt att en tillåtande och tillitsfull relation råder dem emellan. Elena nämner rädslan för att som hon säger, konfrontera kollegor, Cina efterfrågar samtalsmodeller för att ge och ta feedback och Amina känner en rädsla för att kritisera äldre, ”visare” kollegor. Langelotz (2013) tar också hon upp den rådande kulturen bland lärarna som avgörande för utfallet av samarbetet, för att hjälpa varandra i deras personliga utveckling snarare än att peka finger.

Kompetens

Lägsta nivån höjs till följd av det kollegiala lärandet, så uttrycker Mia på Östskolan det. Med andra ord, lärarnas kompetens och undervisning blir mer jämlik. De lärarlyft Skolverket tillhandahåller kan ses som ett sätt att kvalitetssäkra undervisningen. Men de kan också bli normsättande och få till följd att nyanseringar uteblir, eller som Blossing och Wennergren (2019) uttrycker det, Skolverkets tolkning (2019a) blir den rätta och vägledande. Ett annat sätt att se på det är hur lärarna upplever momentet att ge återkoppling och observera varandra. Flera av lärarna uttrycker en osäkerhet inför detta inslag vilket kan kopplas till den kulturella faktorn, att klimatet på skolan inte är av det tillåtande slaget. Men det skulle också kunna uppfattas som att lärarna upplever att de saknar kompetens eller redskap för att ge konstruktiv kritik och hjälpa sina kollegor framåt.

Diskussion

Resultatdiskussion

I början av denna uppsats redogörs för Skolverkets definition av kollegialt lärande. Skolverket menar att kollegialt lärande är att lära med och av sina kollegor genom strukturerade diskussioner, reflektion och problemlösning i samverkan med kollegor och ibland också med hjälp av extern handledning (2019a). Just denna definition hänvisar samtliga intervjuade lärare till när de definierar kollegialt lärande. På båda skolorna har de arbetat med Skolverkets lärarlyft och därmed kommit i kontakt med definitionen. Skolverket är vägledande och ofta den instans som används som referenspunkt inom skolan värld och är ofta lärarnas källa till aktuell forskning. Blossing och Wennergren (2019) såväl som Svedberg (2019) påpekar att Skolverkets definition saknar den tydliga koppling mellan teori och praktik som kollegialt lärande innebär. Kollegialt lärande bör fungera som en länk mellan teori och praktik, men inte någonstans i resultatet framkommer det hur denna länk ser ut i praktiken, förutom i arbetet med de olika lärandelyft som Skolverket tagit fram, vilka nämns av flertalet av de intervjuade lärarna. De sätt skolorna arbetar med kollegialt lärande uttrycker sig främst i reflekterande samtal och observationer, någon har gått en kurs i aktionsforskning och en annan en kurs i skolutveckling men detta är inget som regelbundet praktiseras. Hur yttrar sig då denna brist mellan teori och praktik i lärarnas definitioner av kollegialt lärande? I resultatet framkommer att av de fem lärare som intervjuats hänvisar ingen av dem till teori och aktuell forskning utan ser mer som det kollegiala lärandet som ett samarbete. Studiens resultat visar att flera av lärarna inte gör skillnad på ett samarbete kollegor emellan och kollegialt lärande. Enligt Minten (2013) kräver kollegialt lärande en viss form av organisation och struktur, vilket endast två av lärarna lyfter i sin definition. En bakomliggande orsak till att definitionerna skiljer sig åt på denna punkt kan utläsas i resultatdelen. Där beskrivs hur organisationen som ramfaktor (Imsen, 1999) möjliggör det kollegiala lärandet på Östskolan medan organisationen saknades på Västskolan och därmed försvårade arbetsgången.

De utmaningar lärarna framhåller i studien går att finns också i Kennedys (2011) material. I resultatet framkommer att flera av lärarna felaktigt använder den gemensamma tiden för att sköta individuella sysslor, såsom rättning och förberedelser av lektioner, något som också framkommer i Kennedys (2011) material. Detta skulle också kunna härledas till bristande organisation eller för den delen motivation vilket i denna studie behandlas under ramfaktorn kultur. I studien framkommer också svårigheter med att koppla det kollegiala lärandet med lämpligt undervisningsmaterial. Detta relaterar också lärarna i Kennedys (2011) studie till. Dock avfärdar Kennedy detta som en svårighet och hänvisar till att det är en missuppfattning av vad kollegialt lärande innebär utan närmare förklaring. Ett tydligt inslag i tidigare forskning såväl som i denna studie är betoningen av att arbeta relationellt genom hela organisationen (Kennedy 2011, Langelotz 2013, Stoll et al 2006). Alla lärarna nämner sociala relationer som en av de största utmaningarna för att lyckas med det kollegiala lärandet. Dels att vara del i en ny konstellation med kollegor och där hitta sin roll men också och en gemensam väg framåt.

Kennedy (2012) såväl Langelotz (2013) påtalar i sin studier vikten av att den återkoppling och kritik som framförs mellan lärarna mynnar ut i något konstruktivt i sak och inte i kritik av person. Samma farhågor lyfter dock flera av lärarna. De upplever det obehagligt och stigmatiserande att kritisera kollegor och anser sig sakna kompetens för detta. Den kultur som råder på skolan skulle därmed kunna ses som en begränsande faktor (Imsen 1999).

Möjligen skulle en förändring kunna komma till stånd med hjälp av en stark ledning. Där förutbestämda förhållningssätt, regler och samtal kring ett professionellt bemötande mellan kollegor är ett naturligt inslag i verksamheten.

Bland de möjligheter som lärarna ser med kollegialt lärande nämns en delad arbetsbörda, kunskapsutbyten, möjlighet till reflektion kring den egna professionen såväl som en gemensam strävan. Detta är i samklang med vad Timperley (2013) lyfter i sin forskning. Hon betonar vikten av att utmanas i sin professionella utveckling för att inte utforma sin undervisning endast utifrån den egna erfarenheten och uppfattningen om vad som är rätt. Liknande möjligheter kan utläsas i Langelotz (2013) forskning. En skillnad var dock att lärarna i hennes studie framhöll uppfattningen att de fick större inflytande över verksamheten genom att vara mer delaktiga i beslutfattandet. Detta har inte kunnat utläsas av mitt material.

Det kollegiala lärandet framhålls av Stoll et al (2006) såväl som Timperley et al (2007, 2013) som kompetensutveckling. I denna studie anser lärarna i likhet med ovanstående att det bidragit till kompetensutveckling. Dock framhåller lärarna i studien den individuella utvecklingen framför gruppens i den mening att den utveckling som nämns är relaterad till individ snarare än grupp. Något som går stick i stäv mot Timperleys (2013) åsikter. Hon menar att den individuella utvecklingen är motiverande men att det är den kollektiva utvecklingen som faktiskt ger elevresultaten. Huruvida det resultat som framkommit i studien är till följd av hur frågan ställdes eller den individuella fortbildningen är viktigare, får vara osagt.

I regeringens budgetproposition (Prop. 2019/02:980) fastslås en fortsatt satsning på att stärka lärarprofessionen, genom olika kunskapslyft. Dessa kunskapslyft vilka bygger på det kollegiala lärandet som i sin tur tillsammans med den formativa bedömningen utgör den evidensbaserade undervisningen. Inledningsvis diskuterar Levinsson (2013) om den evidensbaserade undervisningen införts i skolan på rätt grunder. Genom de olika lyften framförs en selektiv del av den forskning som bedrivs inom området och där staten står bakom urvalet och individens kontakt med forskning till stor del riktas och möjligen begränsas. Eller som Timperley (2013) framställer det en koppling teori och praktik upprättas vilket i sig är en utveckling av det professionella lärandet och därmed också lärarprofessionen.

Min uppfattning utifrån de intervjuer som gjorts är att trots lärarnas arbetssätt känner de sig stundtals ensamma. Inte ensamma i beslutfattandet, däremot utsatta, men också ovana vid att värdera och värderas av andra. En förbättringspotential rent organisatoriskt är att arbeta utifrån förutbestämda ramar/mallar för observationerna och återkopplingen, eller möjligen förutbestämda frågeställningar eller moment som skulle observeras. En färdig mall är dock inte en garanti för utgången av samtalet, se Langelotz (2013) studie i bakgrunden, där lärarna upplevdes mästra varandra och såg bristerna istället för att framhålla utvecklingsmöjligheterna.

Det kollegiala lärandet verkar dock ha satt spiken i kistan för läraryrket som ensamarbete på gott och ont Detta framträder tydligt i mitt resultat. Det framkommer ett behov av att släppa prestigen och oron att misslyckas. Vinner vi gör vi det som lag och förlorar vi gör vi det tillsammans. Timperley (2013) kommer i sin forskning fram till att deltagandet i det professionella lärandet inte behöver utgå ifrån frivillig basis. Istället är det de deltagandes engagemang som är avgörande. Mia nämner andra närliggande skolor där deltagandet var just frivilligt, men framhåller den lagkänsla på hennes skola som istället genomsyrade deras arbete när alla plötsligt jobbade som en enhet.

För vems skull bedrivs då det kollegiala lärandet? I forskningen är eleverna vinnarna, (Timperley 2013), men i pengar och timmar sett kanske vinnarna finns i ledningsgruppen? Fortsatt hade det varit av intresse att belysa det kollegiala lärandet ur en ekonomisk synvinkel. Vad är kostnaden för det kollegiala lärandet som arbetsform för skolan? Är det till och med så att arbetssättet sparar pengar? Mycket av materialet är ju trots allt gratis på Skolverkets

hemsida. Detta leder till nästa fråga, vad krävs det av en skola för att kunna säga att den bedriver kollegialt lärande? För som Minten (2013) uttrycker det, det kollegiala lärandet är mer än kollegor som samtalar.

Referenser

- Blossing, U. & Wennergren, A. (2019). *Kollegialt lärande: resan mot framtidens skola*. (Upplaga 1:1). Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Gavalda, A. (2005). *Tillsammans är man mindre ensam: roman*. Stockholm: Bonnier.
- Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun: tekniker och genomförande*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Gustafsson, Christina. (1999). Ramfaktorer och pedagogiskt utvecklingsarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, ss.43-57.
- Kennedy, A. (2011). Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: Aspirations, opportunities and barriers. *European Journal of Teacher Education*, vol. 34, no. 1, pp. 25-41. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.534980>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Langelotz, L. (2017). *Kollegialt lärande i praktiken: kompetensutveckling eller kollektiv korrigering?*. (Första utgåvan). [Stockholm]: Natur & kultur.
- Langelotz, L. (2013). *Så görs en (o)skicklig lärare*. *Pedagogisk forskning i Sverige*, ss.18(3-4), 258-279.
- Levinsson, M. (2013). *Evidens och existens: evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Diss. (sammanfattning) Göteborg: Göteborgs universitet, 2013. Göteborg.
- Lindblad, Sverker., Göran Linde. & Lars Naeslund. (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk forskning i Sverige*, ss. 93-109.
- Lundgren, Ulf. P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, ss. 31-41.
- Minten, E. (2013). *Forskning för klassrummet: vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Skolverket. https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/4_Kollegialtlarande/dokument/Puff/Forskning_f_or_klassrummet.pdf
- Mowitz, L. (2001). *Hur kan lärare lära?: internationella erfarenheter med fokus på matematikutbildning*. Göteborg: Nationellt centrum för matematikutbildning, Göteborgs universitet.
- Prop. 2019/02:980. *Skolpaket för höjda kunskaper*. Hämtad från <https://www.regeringen.se/4adae8/contentassets/38addb7a141a4bcd9c103c6e05b93f97/skolpaket-for-hojda-kunskaper>
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2019b). Det här gör Skolverket. Hämtad 2019-11-27 från <https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/det-har-gor-skolverket>
- Skolverket. (2019a). Forskningsbaserat arbetssätt i undervisningen. Hämtad 2019-12-07 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskningsbaserat-arbetssatt/forskningsbaserat-arbetssatt-i-undervisningen>
- Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*. Hämtad 2020-01-01 från https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fcurriculum.htm%3Ftos%3Dgr&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa219f#anchor_2
- SOU 2016:38. *Samling för skolan. Nationella målsättningar och utvecklingsområden för kunskap och likvärdighet*. Hämtad från http://www.sou.gov.se/wp-content/uploads/2016/05/SOU-2016_38_webb.pdf

- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*. 7, pp.221-258. 10.1007/s10833-006-0001-8.
- Sundberg, D. & Adolfsson, C. (2015). *Att forskningsbasera skolan: En analys av utbildningspolitiska frågeställningar och initiativ över en 20 års period*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Svedberg, L. (2019). *Pedagogiskt ledarskap och pedagogisk ledning: teori och praktik*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur
- Timperley, H. (red.) (2007). *Teacher professional learning and development [electronic resource] : best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington, N.Z.: Ministry of Education.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik*. Gleerups Utbildning AB.

Informationsbrev Examensarbete HT- 19

Hej!

Mitt namn är Elin Palmgren och jag läser min sista termin på Grundlärarprogrammet med inriktning 4–6, vid Göteborgs Universitet. Vi är precis i startgropen inför våra examensarbeten vilket är en studie där vi ska samla in material, för att sammanställa och analysera. Mitt examensarbete kommer att behandla kollegialt lärande och jag har för avsikt att undersöka lärares uppfattning kring arbetssättet och på vilket sätt det gynnar kompetensutveckling. Jag har utifrån presentation på er hemsida förstått att ni aktivt arbetar med kollegialt lärande och tar kontakt med er för att undersöka möjligheten att få till en intervju till min studie.

Intervjun tar inte mer än runt 20 minuter och jag är flexibel vad gäller rum och tid. Intervjun kommer följa alla de etiska råd Vetenskapliga rådet tagit fram som riktlinjer vid samhällsvetenskaplig forskning. Vill ni läsa dessa i fulltext finns de att tillgängliga på nedanstående länk.

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Tack för din tid!

/Elin Palmgren

Vid eventuella frågor tveka inte att kontakta mig på: guspalmgel@student.gu.se

Intervjuguide

Öppningsfrågor

- Vem är du och hur länge har du varit verksam lärare?
- Hur länge har du arbetat på xxxx-skolan?
- Vilken erfarenhet har du av kollegialt lärande?

Definitionen

- Vad anser du vara kollegialt lärande?
- I vilken form/former använder ni er av kollegialt lärande på er skola/enhet/arbetslag? (tid, ämne, utsträckning, osv)
- Inom vilka områden använder ni kollegialt lärande och hur identifieras dessa?

Möjligheter

- Vad anser du är det viktigaste förutsättningen vid Kollegialt lärande?
- På vilket sätt anser du att ditt eget lärande (kring elevers lärande) utvecklas med hjälp av kollegialt lärande?
- Vad är den främsta fördelen med att arbeta på detta vis dels ur ett elevperspektiv men även ett lärarperspektiv?

Utmaningar

- Vilken är den största utmaningen med att arbeta med kollegialt lärande?
- Om det uppstår skilda uppfattningar, hur hanterar man spänningar inom kollegialitet?
- På vilket sätt skulle du säga att Kollegialt lärande är kompetensutveckling?
- Skulle du säga att kollegialt lärande är ett redskap för att stärka lärarnas profession?
- Avslutningsvis, tillgodoser Kollegialt lärande ditt behov av kompetensutveckling?
Om ja/Om nej...