



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

JAG TAR ORDET ANNARS FÅR JAG DET INTE!

En aktionsforskningsstudie om vad som kan
möjliggöra eller begränsa kollegialt lärande i en
samtalspraktik.

Helen Lindell

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordisk masterutbildning i pedagogik med inriktning aktionsforskning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 19/Vt 20
Handledare:	Helena Wallström
Examinator:	Marianne Dovemark

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordisk masterutbildning i pedagogik med inriktning aktionsforskning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 19/Vt 20
Handledare:	Helena Wallström
Examinator:	Marianne Dovemark
Nyckelord:	Kollegialt lärande, samtalspraktik, praktikarkitektur, professionellt lärande, aktionsforskning

- Syfte:** Syftet är att undersöka vilka faktorer som möjliggör och begränsar kollegialt lärande i en samtalspraktik samt genom aktionsforskning undersöka hur samtalspraktiken kan utvecklas för att skapa bättre förutsättningar för kollegialt lärande.
- Teori:** Teorin om praktikarkitekturer (Kemmis & Grootenboer, 2008) har använts för att analysera hur kulturella-diskursiva, materiella-ekonomiska och social-politiska arrangemang möjliggör och begränsar den samtalspraktik som kännetecknar kollegialt lärande.
- Metod:** Ansatsen till den här studien är aktionsforskning och tre aktioner genomfördes för att möjliggöra att samtalspraktiken skulle kunna skapa bättre förutsättningar för kollegialt lärande. Datamaterialet som har samlats in består av inspelningar av den samtalspraktik som har studerats och self-reports som deltagarna har skrivit. Inspelelingarna har analyserats utifrån hur många ord varje deltagare säger, hur många gånger deltagare avbryter varandra och vilka frågeställningar som används. Self-reports har analyserats med hjälp av en kvalitativ textanalys. Teorin om praktikarkitektur har använts för att lyfta fram vad som möjliggör eller begränsar kollegialt lärande i den studerade samtalspraktiken.
- Resultat:** De två första ämneskonferenserna spelades in och transkriberades i syfte att analysera vad som var kännetecknade för samtalspraktiken. Resultatet visar att det fanns begränsningar som påverkades av samtalspraktikens praktikarkitektur. Begränsningarna var att syftet med ämneskonferensen var otydligt, samtalstiden mellan deltagarna var ojämnt fördelad, det var många som avbröt varandra i samtalet och det användes få öppna frågeställningar. Utifrån det här resultatet bestämde deltagarna att syftet skulle tydliggöras i början på varje ämneskonferens, en samtalsmodell med hjälp av talkort skulle användas för att utjämna samtalstiden samt lugna ned tempot i samtalet och en stödmodell med öppna frågor för att underlätta att kunna ställa frågor till varandra. Resultatet från ämneskonferens fyra och fem visar att aktionerna möjliggjorde att samtalspraktiken utvecklades då syftet med varje ämneskonferens blev tydligare, samtalstiden blev jämnare fördelad och antal tillfällen som deltagarna avbröt varandra minskade. Däremot ökade inte antal öppna frågeställningar i samtalspraktiken mellan deltagarna. Genom aktionerna tillsattes en ny praktikarkitektur som möjliggjorde en förändrad samtalspraktik.

Förord

När jag sökte in till en nordisk masterutbildning i pedagogik med inriktning aktionsforskning var det med en viss bävan. Skulle jag verkligen klara av en utbildning på den här nivån och samtidigt arbeta heltid? Nu fyra år senare är utbildningen klar och tack vare att utbildningen till stor del har kunnat knytas till min egen praktik i skolan samt alla fantastiska lärare som har ansvarat för undervisningen på NoMIA-programmet har jag under tiden aldrig tvivlat på att jag gjorde rätt som valde att söka till utbildningen.

För att klara att arbeta heltid och läsa på 50% under så lång tid krävs en familj som har full förståelse för att många helger enbart går åt till att studera, den familjen har jag och det har varit en förutsättning för att lyckas.

Slutligen vill jag tacka min handledare Helena Wallström som verkligen har varit ett viktigt stöd och lyckats att lotsa mig igenom den mödosamma process som ett uppsatsarbete är.

Helen Lindell

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Syfte och frågeställningar.....	3
Forskningsöversikt	4
Kollegialt lärande i samtalspraktiker.....	4
Grupprocessers betydelse	8
Slutsatser från forskningsgenomgången.....	10
Metodologi	12
Skolan som kontext för samtalspraktiken.....	12
Teorin om praktikarkitektur som teoretiskt och analytiskt ramverk	13
Aktionsforskning	16
Aktioner för utveckling av samtalspraktiken	18
Aktionsforskarens roll	18
Studiens forskningsprocess	19
Datainsamling.....	19
Analys av self-report	21
Analys av frågor i samtalspraktiken	22
Analys av samtalstid.....	23
Validitet.....	24
Reliabilitet	25
Forskningsetik och forskning i egen praktik	26
Resultat.....	28
Samtalspraktiken under ämneskonferens 1 och 2	28
Möjligheter och begränsningar av kollegialt lärande utifrån lärarnas erfarenheter i self-report 1 och 2.....	31
Sammanfattning av resultatet av self-report 1 och 2	33
Samtalspraktikens rådande praktikarkitektur	33
Kulturell-diskursiva arrangemang i den rådande samtalspraktiken.....	35
Materiell-ekonomiska arrangemang i den rådande samtalspraktiken	35
Kultur-politiska arrangemang i den rådande samtalspraktiken	36
Planering av aktioner under ämneskonferens 3.....	36
Samtalspraktiken under ämneskonferens 4 och 5	37
Aktionsforskningsprocessen speglad genom lärarnas self-report 3	41
Sammanfattning av resultatet i self-report 3	41
Förändrad Praktikarkitektur?.....	42
Det kulturell-diskursiva arrangemanget efter att aktionerna har genomförts	43

Det materiell-ekonomiska arrangemanget efter att aktionerna har genomförts	43
Det kultur-politiska arrangemanget efter att aktionerna har genomförts.....	44
Diskussion	45
Aktionsforskning som stöd för utveckling av samtalspraktiker för kollegialt lärande.....	45
Metoddiskussion.....	48
Studiens bidrag och förslag till ytterligare studier	50
Referenslista	51
Bilagor	

Inledning

Idag arbetar de flesta skolor med någon form av kollegialt lärande och så gör även den skola som jag arbetar på. Kollegialt lärande ses enligt ledningen på min skola som en grundförutsättning för skolutveckling och mycket tid ges i kalendarier för att ge förutsättningar för detta arbete. Vi har även ett arbetstidsavtal med 40+5 h istället för 35+5 h i veckan för att kunna skapa bästa möjliga förutsättningar för samverkan och kollegialt lärande. Kollegialt lärande på vår skola innebär att lärare träffas i olika konstellationer vid bestämda tider för att tillsammans i en samtalspraktik skapa ett lärande utifrån ett givet tema. Samtalspraktiken ses som den nyckel som ska leda till ett lärande. Detta väcker frågan om samtalspraktiken har de förutsättningar som verkligen krävs för att skapa ett framgångsrikt kollegialt lärande och om man kan utveckla samtalspraktiken genom att förändra förutsättningarna i samtalet. Jag har därför valt att i en aktionsforskningsstudie undersöka hur man kan utveckla samtalspraktiken tillsammans med några kollegor.

Kollegialt lärande har vuxit sig allt starkare under senare år vilket man inte minst kan se genom att göra en enkel sökning via Google som 2016 gav 84 000 träffar (Arevik, 2016) och jämföra det med resultatet av en sökning idag (20-02-23) som då ger ungefär 216 000 träffar. Men läraryrket har av tradition präglats av ensamarbete och det har inte varit en självklarhet att man ska dela med sig av erfarenheter och kunskap (Åsén Nordström, 2017). Den omstrukturering av skolan som skedde under senare delen av 1980- och hela 1990-talet innebar att lärarnas professionalisering betonades och att skolutvecklingen nu skulle drivas i högre grad av lärarna själva (Blossing, 2003). I en gemensam skrift som tar upp skolutveckling för 2000-talet från Svenska Kommunförbundet, Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund (1998) betonas vikten av att lärarna utvärderar och reflekterar över sitt arbete både individuellt men också gemensamt med andra. I texten lyfts det fram som betydelsefullt att lärare samverkar i olika forum kring olika mål på skolan. Även Skolverkets lägesbedömning 2013 visar på att den kompetensutveckling som sker tillsammans med arbetskollegor får större effekt i verksamheten än om den sker individuellt. Skolverket (2013) drar slutsatsen att det är viktigt att staten, huvudmännen, rektorerna samt lärarna skapar förutsättningar för en kollegial samverkan. De statliga satsningarna ”Matematiklyftet”, ”Handledning för lärande” och ”Läslyftet” kan ses som exempel på detta. ”Lyften” bygger på kollegialt lärande där lärare ska ta del av forskningsartiklar, diskutera dessa på de gemensamma träffarna, genomföra uppgifter i den egna praktiken samt ta med reflektioner kring dessa till träffarna (Lärportalen, Skolverket, 2020).

Enligt Dixon (1994) består en organisation som har förmågan att ”lära” av individer som är villiga att dela med sig av sina kunskaper och erfarenheter. Om individer behåller det som de lär sig för sig själva riskerar organisationens lärande att utebli. Men frågan är om det är så enkelt att det räcker att lärare på en arbetsplats delar med sig av sina kunskaper och erfarenheter för att få en lärande organisation med ett utvecklat kollegialt lärande. En person som problematiserar kollegialt lärande är universitetslektor Lars Svedberg (2016b). Han ifrågasätter om resultatet av det kollegiala lärandet står i relation till de resurser och tid som läggs ned och menar att kollegialt lärande skulle kunna ses som ”Kejsarens nya kläder”. Han anser att det är svårt att avgöra om kollegialt lärande verkligen leder till att elevers resultat förbättras då många faktorer påverkar elevernas kunskapsresultat. Svedberg pekar på att metoder och verktyg för hur kollegialt lärande ska gå till är avgörande för om det blir framgångsrikt eller inte. Då det på min skola både tidsmässigt och ekonomiskt läggs ned mycket resurser för att få till samverkan mellan lärare och ge förutsättningar för att skapa

kollegialt lärande är det viktigt att få kunskaper om hur samtalspraktiken fungerar idag och hur man kan utveckla den i ännu högre grad för att skapa ett lärande hos lärarna.

När nu kollegialt lärande som begrepp har blivit allt vanligare finns det forskare som samtidigt höjer ett varningens finger för att det riskerar att bli urvattnat (Blossing och Wennergren, 2019; Larsson, 2019). Enligt Skolverket kan kollegialt lärande beskrivas som en sammanfattande term för kompetensutveckling där kollegor lär av varandra (Lärportalen, Skolverket 2020). Exempel på några varianter är: kollegahandledning, professionella lärandegemenskaper, teacher learning community (TLC) och handledning. Stoll, Bolam, McMahon, Mallace och Thomas (2006) menar att det inte finns en universell definition av kollegialt lärande utan kollegialt lärande får olika betydelser beroende på i vilken kontext begreppet används inom.

Då min aktionsforskningsstudie riktar intresset mot kollegialt lärande och begreppet kan få många olika betydelser beroende på i vilket sammanhang det används i har jag valt att definiera hur kollegialt lärande ska förstås i min studie. Jag kommer nedan att presentera två olika definitioner av kollegialt lärande för att sedan tydliggöra hur kollegialt lärande ska förstås i min studie.

Den första definitionen av kollegialt lärande är Skolverkets definition. Definitionen används för att beskriva den kompetensutveckling som förväntas ske genom lärares arbete med Skolverkets olika moduler som många skolor har som utgångspunkt för arbetet med kollegialt lärande. Skolverkets definition av kollegialt lärande innebär att man förstår kollegialt lärande som tvådelat, individuellt och kollektivt. Kollegialt lärande tar sin utgångspunkt i individuellt lärande: “en sammanfattande term för olika former av professionsutveckling där kollegor genom strukturerat samarbete tillägnar sig kunskap i den dagliga praktiken” (Larsson 2019, s. 1). Skolverket ger exempel på detta genom definitionen “Det är när kollegor samarbetar eller samtalar på ett strukturerat sätt för att tillägna sig kunskap och färdigheter, eller för att bättre förstå något om sin egen undervisning med hjälp av sina kolleger” (Larsson, 2019 s. 1). Larsson pekar på att den här definitionen fokuserar på lärares individuella lärande medan det kollektiva lärandet har som utgångspunkt att man gemensamt ska utveckla arbetet. Definitionen som Larsson (Skolverket, 2019) ger är: “En process där individer i det dagliga arbetet utvecklar sin kompetens i samverkan med andra, och samordnar och integrerar detta lärande till nya gemensamma handlingsstrukturer i sitt arbete” (s. 2).

Den andra definitionen av kollegialt lärande, som Blossing och Wennergren (2019) står bakom, fokuserar mer på skolans hela utveckling än på själva individens (lärarens) utveckling Blossing och Wennergren (2019) definierar kollegialt lärande som:

Kollegialt lärande står för olika former av gemensamt arbete, där kollegor tillsammans undersöker sambandet mellan undervisning och lärande. Samarbetet genomsyras av systematik, dokumentation, analys och kritisk granskning där man utvecklar gemensam kunskap genom att både lära av varandras erfarenheter och ta tillvara befintlig kunskap inom området. Den vetenskapliga grunden är en förutsättning, liksom att bidra till beprövad erfarenhet (s. 15).

I den här definitionen blir det inte enbart den individuella lärarens utveckling som är i fokus utan att det kollegiala lärandet ska leda till en skolförbättring för hela skolan. Blossing och Wennergrens definition klargör att det kollegiala samtalet inte bara kan bestå av ett löst strukturerat samtal mellan kollegor där man utbyter erfarenheter med varandra utan att flera

kriterier behöver uppfyllas för att det kollegiala samtalet ska leda till en professionsutveckling som i sin tur leder till den lokala skolans utveckling.

Jag har i min studie valt Blossing och Wennergrens (2019) definition av kollegialt lärande som också liknar Popp och Goldmans (2015) definition av professionellt lärande i ”Teachers professional learning communities”. I enlighet med deras definition beskriver jag professionellt lärande som en individuell och kollektiv pedagogisk förståelse som fördjupas genom social interaktion och samtal som främjar den kollektiva konstruktionen av kunskap. Kollegialt lärande ska alltså bidra till utvecklandet av gemensam kunskap och jag är intresserad av att utforska hur det kan gå till på min egen skola. Jag har valt att göra en aktionsforskningsstudie där jag tillsammans med några lärare som undervisar i samma ämne försöker utveckla samtalspraktiken genom att planera för aktioner, genomföra dem, dokumentera processen samt gemensamt reflektera över dess resultat. Att få kunskap om den egna samtalspraktiken gör det möjligt att utveckla de verktyg som behövs för att skapa en samtalspraktik som har förutsättningar för ett framgångsrikt kollegialt lärande som kan bidra till att fler elever lyckas i skolan. Studiens ambition är också att bidra med kunskap om lärares kollegiala lärande vilket också Forssten Seisser (2019) menar har i obetydlig grad teoretiserats och att det finns behov av forskning som kan bidra med kunskaper om det kollegiala samtalets komplexitet. Det är också en del av den här studiens ambition.

Syfte och frågeställningar

Syftet är att undersöka vilka faktorer som möjliggör och begränsar kollegialt lärande i en samtalspraktik samt genom aktionsforskning undersöka hur samtalspraktiken kan utvecklas för att skapa förutsättningar för kollegialt lärande.

Forskningsfrågor

1. Vad kännetecknar den rådande samtalspraktiken utifrån praktikarkitekturen?
2. Hur förändras samtalspraktiken genom att man tillför en ny praktikarkitektur?

Målet är att genom aktioner utveckla samtalspraktiken för kollegialt lärande så att skolans förbättringskapacitet stärks och bidrar till att fler elever får möjligheter att utvecklas så långt som möjligt.

Forskningsöversikt

Jag har valt att söka forskning om kollegialt lärande i samtalspraktiker och gruppprocesser. Kollegialt lärande är det nyckelbegrepp som används för de forum där lärare träffar varandra med syfte att utveckla ett professionellt lärande. I det samtal som sker kan både samtalsprocesser och gruppprocesser ha betydelse för att möjliggöra eller begränsa att ett professionellt lärande sker.

Kollegialt lärande i samtalspraktiker

Stoll, Bolam, McMahon, Wallace och Thomas (2006) har gjort en forskningsgenomgång av vetenskaplig litteratur kopplad till kollegialt lärande¹. Stoll m.fl. (2006) har följande frågeställningar i sin forskningsartikel:

- Vad är kollegialt lärande?
- Vad gör det kollegiala lärandet effektivt?
- Vilka processer används för att skapa och utveckla ett effektivt kollegialt lärande?
- Vilka andra faktorer hjälper eller hindrar skapandet och utvecklandet av ett effektivt kollegialt lärande?
- Är det kollegiala lärandet hållbart över tid?

Stoll m.fl. (2006) menar att det inte finns en universell definition av kollegialt lärande (professional learning communities) och att det finns olika betydelser beroende på i vilken kontext det används inom. Däremot verkar det finns en bred internationell konsensus som föreslår att det är när en grupp människor delar erfarenheter och kritiskt reflekterar och ställer frågor om den egna praktiken i en pågående, kollaborativt, inkluderande, samt lärandeorienterat sätt. Enligt Stoll m.fl. så finns det enligt forskningsgenomgången fem betydelsefulla karaktärsdrag för att beskriva kollegialt lärande: delade visioner och värden, kollektivt ansvar, professionell reflektion, kollaboration där grupp, likväl som individuellt, lärande främjas. Enligt författarna identifierade de i forskningslitteraturen även tre andra karaktärsdrag av betydelse: tillit, respekt och support mellan personal vilket innebär en skolkultur som inte enbart bygger på små grupper av personal utan inkluderar all personal och som är öppen för idéer och lärande även utanför skolan. Resultatet enligt Stoll m.fl. visar att det inte är lätt att bygga ett effektivt kollegialt lärande. Det finns påverkansfaktorer både internt och externt som kan främja eller allvarligt hämma utvecklingsprocesser. Men resultatet enligt Stoll m.fl. (2006) visar också att det verkar vara värt att lägga ner det här arbetet för att skapa och utveckla ett kollegialt lärande.

Liljenberg (2018) har i en studie intresserat sig för distribuerat ledarskap. Hon använder begreppet professionella lärandegemenskaper för de olika forum där lärare träffas för gemensamt lärande och utveckling. Liksom kollegialt lärande finns inte en enhetlig definition av begreppet, men enligt Liljenberg finns en hög grad av överensstämmelse av innebörden av begreppet professionella lärandegemenskaper:

Professionella lärandegemenskaper kan anses kännetecknas av medarbetare som i en tillitsfull relation och gemensamt lärororienterat arbete kontinuerligt reflekterar kring och kritiskt granskar

¹ Artikeln använder ”professional learning communities” som jag här har valt att översätta till kollegialt lärande.

sin praktik i syfte att stärka sin gemensamma kunskap för att främja elevernas lärande (Harris & Jones, 2010, beskriven i Liljenberg, 2018, s. 106)

Enligt Liljenberg har de professionella lärandegemenskaperna visat sig ha betydelse för skolors förbättringskapacitet men att tro att inrättandet av dessa är en lösning på alla problem är allt för enkelt. Lärandegemenskaper är varken bra eller dåliga utan det är beroende på de medarbetare som ingår och i det sammanhang som lärandet sker. Det innebär enligt Liljenberg att lärande och aktiviteter som sker i samtalet både kan befästa det rådande förhållningssättet och skolkultur likväl som att utmana det som är etablerat som norm. Det kan då leda till att den professionella lärandegemenskapen både kan bidra till skolutveckling men även begränsa förbättringskapaciteten. Liljenberg menar att det är därför av betydelse att ta reda på vad som är avgörande för att ”lärandegemenskaper ska kunna definieras som ”professionella” genom sitt bidrag till organisationens förbättringskapacitet” (s. 107).

I Jarl, Blossing och Anderssons (2017) studie om vad som kännetecknar skolor som är framgångsrika visar resultatet att i en jämförelse mellan skolor som var framgångsrika med skolor som inte var framgångsrika hade det kollegiala samarbetet betydelse. De framgångsrika skolorna kännetecknas av gemensamma normer om betydelsen av att samarbeta, dela varandras erfarenheter och stödja varandra. De skolor som inte var framgångsrika i studien hade oftast inte en organisation kring kollegialt lärande och i de fall det fanns var fortfarande normen att man inte delade med sig av sitt arbete. Normen som kunde gälla var att ”ensamarbete är lag” (s. 144). Även på de framgångsrika skolorna fanns det exempel på lärare eller grupper av lärare som ville prioritera sitt eget arbete med den egna elevgruppen men till skillnad från de icke framgångsrika skolorna så fanns det etablerade forum på skolan för kollegialt lärande. Deras forskningsstudie visar på betydelsen av kollegialt samarbete och att det är en framgångsfaktor för att kunna utveckla verksamheten så att elevers kunskapsresultat höjs.

Langelotz (2014) har i sin avhandling fokuserat på lärares yrkesskicklighet och hur den kommer till uttryck och skapas med hjälp av kollegahandledning i nio steg. Langelotz intresserade sig även för att studera vad som hindrar och möjliggör lärares fortsatta professionella lärande. Teorin som avhandlingen utgår ifrån är praktikarkitektur. Ett viktigt resultat är att professionell och personlig utveckling kan uppnås genom kollegahandledning samt att demokratiska processer ökade under dessa kollegiala möten. Det verkade även få effekt i klassrumsundervisning samt i möten mellan mentor och vårdnadshavare. Resultatet visar också hur effekterna av kollegahandledningen påverkades av både globala och lokala påverkansfaktorer. Ett exempel som tas upp är att när det var budgetnedskärningar som påverkade skolan så flyttades fokus från lärares behov av pedagogisk kunskap till att se elever som kostnader. Det framkom även att kollegahandledningen i vissa fall ledde till att lärare disciplinerade varandra genom erkännande, tillrättavisningar och differentiering.

Effekterna av det kollegiala lärandet kan också begränsas av risktänkande och osäkerhet hos lärare. Twyford, Le Fevre och Timperley (2017) menar att dessa faktorer kan ligga bakom varför lärare allmänt ses som motståndare till förändring. Författarna hävdar att förvånansvärt lite är känt om begreppet risk eller effekten av risk i koppling till skolutveckling. Deras forskningsstudie undersökte vilket inflytande lärares känsla av risk hade på deras meningsskapande av professionellt lärande och utveckling med syfte att förbättra klassrumspraktiken. I studien används en så kallad ”risklins” och den har som syfte att ge andra förklaringar till lärares motstånd till förändring än de traditionella. Risklinsen i den här

studien riktas mot lärares respons till förändring och undersökte *osäkerhet* som en aspekt av förändring. Risk och osäkerhet är en del av lärandet och kan ligga bakom att det finns en öppen motvilja mot att ersätta det som är tryggt och bekvämt med nytt lärande. Twyford, Le Fevre och Timperley (2016) menar att det är viktigt att inte skuldbelägga lärare för motviljan till förändring. Det kan lätt leda till att andra orsaker till motviljan ignoreras eller bortses ifrån. Det som krävs för att förbättra resultaten av lärares professionella lärande är ”acknowledging risks, sharing of responsibility for learning, and support for risk taking” (s.97).

Popp och Goldman (2015) menar att forskning till övervägande del visar att lärares kunskapsbyggande i lärares professionella lärandegemenskaper (teacher professional learning communities) saknar den aktivitet och de samtal som kan kopplas till kunskapsbyggande i skolororganisationen. Forskningsrapporter visar att lärargrupper har svårigheter att gå från att vara artiga till att bli kritiska. I Popp och Goldmans (2015) studie studeras diskursen av tre grupper med grundskolelärare i USA för att fastställa om och hur det avsedda syftet med den kollegiala träffen samt de relaterade uppgifterna till mötet hade betydelse för att stödja en kollektiv konstruktion av pedagogisk kunskap. Resultatet visar att det finns ett ökat kunskapsbyggande i de kollegiala träffar som fokuserade på att diskutera bedömning av elevresultat. Dessa samtal kännetecknades i högre grad av diskussioner kring elevens kunskapsresultat och vad som krävs för att elever ska nå ett visst mål. De möten som hade fokus på lärares undervisningspraktik tenderade däremot snarare att handla om lärarnas handlande och inte om hur deras handlande påverkade elevernas kunskapsresultat. Popp och Goldman (2015) menar att studiens resultat bekräftar tidigare forskningsresultat som har visat att när lärare diskuterar undervisningsmetoder eller kring hur de instruerar i olika undervisningssituationer saknar ofta samtalen frågeställningar där lärarna utmanar varandra.

Veronica Sülau (2019) har i sin avhandling intresserat sig för vad som händer i lärares samtalspraktik under implementeringen och genomförandet av en nationell kompetensutvecklingsinsats i form av matematiklyftet. Hennes studie visar att lärarna som deltog i studien definierade kollegialt lärande på olika sätt. Studien visar också att lärarna under genomförandet av matematiklyftet aldrig nämner *hur* de kollegiala samtalen ska leda till ett lärande som leder till att de utvecklas som mattelärare. Detta menar Sülau (2019) leder till att kollegialt lärande endast reduceras till ett *mål* i sig själv där betoningen hamnar på kollegial snarare än på ett lärande. ”Krasst uttryckt, när lärare sitter tillsammans och pratar om matematik- eller allmäändidaktiska frågor, då är målet uppnått” (s. 181). Studien visar att kollegialt lärande inte per automatik sker när lärare samtalar. Inte heller när det finns en tydlig samtalsstruktur och ett vetenskapligt förankrat material att utgå ifrån med strukturerade frågor som ska leda till reflektioner. Sülau (2019) menar för att få ett framgångsrikt kollegialt lärande krävs det mycket hårt arbete med både strukturerna i samtalet och kulturen i den grupp av lärare som deltar.

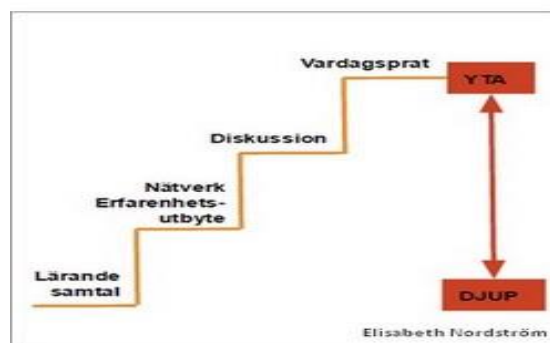
I matematiklyftets kollegiala lärande finns en samtalsledare som leder samtalen vilket gör Åsén Nordström avhandling *Pedagogisk handledning tanke och handling - en studie av handledares lärande* (2014) intressant. Hon har i sin avhandling intresserat sig för att få mer kunskaper kring pedagogiska handledares lärande och hur de utvecklar handledarkompetens. Utifrån de observationer som Åsén Nordström gjorde 2002 till sin licentiatuppsats kunde hon urskilja i huvudsak fyra olika samtalsmönster:

1. Bekräftande samtal. I början är ofta samtal bekräftande då samtalsledare och deltagare bekräftar varandra genom att lyssna, nicka och humma instämmande. Detta kan vara en övergående fas men kan även befästa i gruppen.
2. Befästande samtal. De bekräftande samtalen kan övergå i befästande om inte samtalsledare framgångsrikt kan bjuda på motstånd genom sina frågeställningar.
3. Synliggörande samtal. Om handledaren lyckas bjuda på motstånd kan samtalet utvecklas till att synliggöra vilka likheter och olikheter som finns inom ett ämnesområde bland deltagarna.
4. Kunskapande samtal. Det här samtalet kännetecknas av att allas tankar får inflytande över samtalet. I samtalet behandlas nya frågeställningar och det utvecklas nya sätt att tänka samt att deltagarna ser nya sätt att handla i den egna praktiken.

I Åsén Norström bok *Kollegialt Lärande, genom pedagogisk handledning och lärande samtal* (2017) finns ytterligare ett samtalsmönster tillagt:

5. Samtal om samtalen. Det här samtalet handlar om att deltagarna samtalar om det genomförda samtalet genom att ställa frågor om samtalet. Metakommunikationen är en viktig del i ett lärande samtal då det består av två samtal, ett samtal om sakfrågan och ett om själva samtalet.

Åsén Nordström (2014, 2017) har också illustrerat ett antal samtal som skiljer sig åt utifrån syfte med samtalet, hur samtalen leds och deltagarens sätt att agera i samtalet utifrån en samtalstrappa.



Figur 1. Samtalstrappan (Åsén Nordström, 2014, 2017)

Samtalen har delats in efter en parameter utifrån yta och djup. Desto djupare ett samtal blir desto mer krävs det av de som deltar i samtalet och de som leder samtalet. Samtalstrappan är tänkt att illustrera hur den pedagogiska handledningen skiljer sig åt från andra samtalsformer. Dessa samtal leds av en handledare vars funktion är att få fram likheter eller olikheter i sättet att tänka mellan deltagare samt försöker synliggöra kopplingen mellan tanke och handling. En av de slutsatser som Åsén Nordström (2014) kommer fram till i sin avhandling är att det behövs samtal som kopplar tanke till handling vilket kan vara avgörande för hur verksamheten kommer utvecklas.

Även resultatet av Hardy, Rönnerman och Edward-Groves (2017) forskningsrapport tar upp att samtalsledaren har en viktig roll för att utmana och leda lärares reflektioner i kollegialt lärande. Hardy m.fl. forskningsrapport baseras på ett aktionsforskningsprojekt i Australien

och syftet med deras forskning var att öka förståelsen för aktionsforskning kopplat till utbildning och då speciellt hur lärares handlingar, samtal och pågående relationer kan bli en källa till ett förändrat lärande hos lärarna. Hardy m.fl. söker kunskap om hur lärarna interagerar med varandra under de tidiga faserna av ett aktionsforskningsprojekt på en grundskola i Queensland i Australien. Praktikarkitektur används som teoretiskt ramverk i studien och sättet som lärarna deltog i diskussionerna med sina kollegor om förutsättningarna för deras praktik och hur den skulle kunna förändras ses som bevis på ”görandet” (doings) av att aktivt undersöka den egna praktiken. Detta var beroende på pågående samtal och särskilda ”sägande” (sayings) för att fånga de grundläggande förutsättningarna för undervisningspraktiken och hur de kan utvecklas. Hur effektiva ”görandet” och ”sägandet” var berodde på speciella former av ”relaterande” (relating) som karakteriserades av olika grader av support, kritik, uppmaningar, övertygande, guidning och bekräftande. Hardy m.fl. (2017) menar att samtalsledaren lyckades utmana och leda reflektionerna kring lärarnas praktik vilket bland annat ledde till att de utvecklade sina förmågor. Resultatet visar att det kulturell-diskursiva arrangemanget var tydligt på det sätt som lärarna uttryckte sig när de pratade med varandra, lyssnade och lärde från diskussionerna vilket möjliggjorde att ett förändringsarbete kunde ske. Det social-politiska arrangemanget av att ha möjlighet att oftare kunna träffas (relating) tillsammans kring deras undervisningspraktik på ett robust och deltagande sätt möjliggjorde för dem att fortsätta diskussionerna och gå ännu djupare in i dialogerna. Resultatet visar tydligt att dessa diskussioner hjälpte till att förändra, skifta eller ”transformera” lärarnas förståelse av deras praktik under den tidiga fasen av aktionsforskningens cykel.

Grupprocessers betydelse

För att kunna skapa ett framgångsrikt professionellt lärande kan det vara av betydelse att det finns kunskaper om de grupprocesser som kan hindra att detta sker. Granström har i sin bok *Dynamik i arbetsgrupper - Om grupprocesser på arbetet* (2006) intresserat sig för grupprocesser i olika forum på en arbetsplats och vilka förutsättningar som finns för att en grupp ska fungera bra. Granström som är professor i pedagogik samt legitimerad psykolog tar sin utgångspunkt från gruppsykologiska teorier och då bland annat Melanie Klein, Wilfred Bions samt Irving Janis teorier. Granström (2006) menar att vuxenpedagogiken är ofullkomlig om man inte tar grupprocesser i beaktande som en viktig del av utvecklingen och att det också är viktigt att undersöka vilka hinder som kan påverka lärandet negativt i grupprocesser. ”Vuxnas lärande och utveckling riskerar ständigt att saboteras av omedvetna eller undermedvetna kollektiva processer” (s. 135). De grupprocesser som krävs för att få en fungerande arbetsgrupp består främst av fem specifika villkor menar Dixon (1994, citerad i Granström, 2006). Dessa villkor är följande:

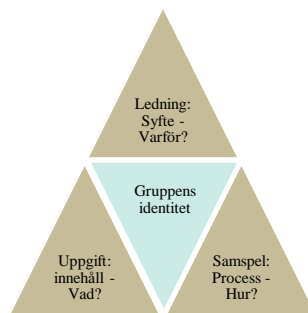
- Oberoende av vilken roll eller position deltagaren har på arbetsplatsen ska hans bidrag tas till beaktande.
- Alla ska kunna tala utan rädsla för risken att bli bestraffad.
- Åsikter ska mötas med respekt.
- Det som sägs ska prövas mot andras bidrag.
- Ödmjukhet bör visas mot egna åsikter.

Om dessa villkor uppfylls kan det generera ett kollektivt kunskapsbildande och Granström (2006) menar att "det goda sammanträdet" kan ha som syfte att lösa problem som de enskilda individerna som deltar i mötet eller sammanträdet inte hade klarat av individuellt.

En forskare som också har intresserat sig för hur en grupp ska bli framgångsrik och produktiv är Paul Hare. I sin bok *Groups, teams and social interaction* (1992) redovisar Hare sina forskningsresultat och placerar dem i kontexten av flera teorier och för en diskussion av några tillämpningar som kan konstrueras för analys av olika sociala situationer. Hare (1992) menar att grupper som består av personer vars personlighetsdrag gör det möjligt för dem att ta initiativ, att agera självständigt och fungera tillsammans med andra blir mer framgångsrika och produktiva. Om möjligheten finns så utvecklas grupper olika beroende på vilka personlighetsdrag som deltagarna har. De som värdesätter auktoritet skapar en byråkratisk struktur för sitt samarbete medan de som värdesätter intima relationer istället skapar en kollaborativ struktur. När en samtalsstruktur blir "tilldelad" en grupp blir den mer effektiv om den passar gruppens personlighetsdrag. Hare (1992) har skapat en graderad skala utifrån vad som kännetecknar en grups kreativitet:

1. Uttryckande: Arbete som baseras på det personliga behovet och som inte är kopplat till gruppens arbete.
2. Teknisk: Arbete som bygger på rutin och att underhålla det arbete som redan genomförs.
3. Uppfinningsrik: Deltagarna ger förslag på alternativa sätt att lösa problem eller att förtydliga redan etablerade planer.
4. Nyskapande: Att deltagarna aktivt löser problem genom att introducera nya och ovanliga synsätt.
5. Emergentive (ingen översättning): Diskussioner som är integrerade och insiktsfulla. I diskussionerna tolkas ofta det som har hänt i gruppen och erfarenheterna leder till ett nytt lärande.

Svedberg är en annan forskare som också har intresserat sig för gruppprocesser. Han ger i sin bok *Gruppsykologi – Om grupper, organisationer och ledarskap* (2016a) en systematisk genomgång av olika teoribildningar inom ledarskapsteori och gruppsykologi. Svedberg har i sin forskning intresserat sig för av att skapa en nyanserad förståelse av den dynamik som präglar grupper, ledarskap och organisationsfrågor. Tanken att olika grupper framgångsrikt ska fungera utav sig själva anser Svedberg är en "psykologisk naiv förväntan". Det finns en tanke att det individuella arbetet ska kunna överföras utan problem till en gruppkonstellation och att det inte krävs någon särskild metodik då det är vuxna som ska samarbeta vilket enligt Svedberg kan få förödande följder. Ett medvetet arbetssätt är av stor betydelse för att få ett framgångsrikt arbete i grupp och det innebär enligt Svedberg att klargöra arbetets syfte, innehåll och process. Dessa dimensioner är att arbeta med "gruppens identitet".



Figur 2. Mening – inre motivation – tillit

(Fritt efter Svedberg, 2016a)

Ledningsdimensionen innebär att det finns någon som ansvarar för helheten i arbetet samt vilket syfte och mening arbetet har. Uppgiftsdimensionen innebär att det finns tydliga uppgifter eller uppdrag kopplade till syftet med mötet. Gruppens samspelsdimension innebär att det finns stöd för att skapa en fungerande kommunikation i gruppen genom ändamålsenliga rutiner, strukturer och metoder. Svedberg (2016a) delar in samarbete i fem olika nivåer.

- Individuell nivå: Den individuella friheten ses som viktig och värderas högst.
- Trevlighetsnivå: Den sociala samvaron ses som positiv och den kännetecknas av historieberättande och ett visst utbyte av idéer kan ske. Några deltagare kan också ha behov av att ”prata av sig”.
- Samplaneringsnivå: Man samplanerar utifrån den egna yrkeskompetensen och sina erfarenheter.
- Samverkansnivå: Samplanering sker med ett visst innehåll. Deltagarna utbyter erfarenheter och de har även hittat områden att samarbeta kring där olika yrkesroller kompletterar varandra.
- Teamnivå: I den här nivån har man släppt på de invanda yrkesrollerna och har utvecklande diskussioner om värdegrund och personliga förhållningsätt. Man arbetar efter situationens krav och personliga kompetenser.

Svedberg betonar betydelsen av att gruppen klargör vad samarbete innebär så att spelregler och förväntningar blir tydliga då detta också kan minska risken för konflikter och missförstånd. Svedberg poängterar också att vardagsspråket som används i professionella sammanhang måste definieras så att det får en relevant innebörd för sammanhanget.

Slutsatser från forskningsgenomgången

Genomgången belyser att en samtalspraktik för kollegialt lärande är komplex och att många faktorer kan ha betydelse för om samtalspraktiken möjliggör ett professionellt lärande. Popp och Goldman (2015), Svedberg (2016a), Liljenberg (2018) och Sülau (2019) har det gemensamt att de tar upp att det inte blir per automatik en positiv skolutveckling för att ett ”gäng” lärare får en tid för att samtala. Det krävs både metoder och verktyg för att skapa ett lärande i det kollegiala samtalet. Granström (2006) och Svedberg (2016a) tar båda upp att man måste ta grupprocesser i beaktande

när man använder grupper som form för samarbete och lärande. Enligt Granström (2006) krävs det att det finns kunskaper om grupprocesser och de hinder som kan förstöra ett framgångsrikt lärande i grupp hos de personer som har ansvar för att organisera och leda lärandet. Svedberg (2016a) menar också att det är mycket viktigt med ett medvetet arbetssätt i arbetsgrupper för att inte få ”förödande” följder. Samtalsledarens roll kan då ses som betydelsefull i det arbetet vilket också Hardy (2017) m.fl. tar upp i deras forskning. Samtalsledarens roll var i Hardys studie viktig då denne utmanade lärarna samt ledde reflektionsarbetet i samtalen så att samtalen kunde fördjupas.

När jag nu ska genomföra en aktionsforskningsstudie med målet att utveckla samtalspraktiken för kollegialt lärande är det enligt genomgången viktigt att vi vågar utmana varandra och förändra etablerade normer. Jag behöver också vara medveten om de grupprocesser som kan skapa ett hinder för genomförandet av detta enligt Granström (2006). Förändringar kan leda till ett risktänkande och osäkerhet hos lärare belyser Twyford, Le Fevre och Timperley (2016) i sin forskningsrapport och även för min studie som bygger på ett förändringsarbete är det viktigt ha en medvetenhet kring detta som faktorer som kan begränsa kollegialt lärande. Min förhoppning är att min studie kan bidra med ny kunskap om vilka faktorer som kan ha betydelse för att skapa ett framgångsrikt kollegialt lärande.

Metodologi

För att skapa en förståelse för den kontext som samtalspraktiken befinner sig inom kommer jag börja med att göra en kort beskrivning av skolan. Jag kommer sedan att beskriva teorin om praktikarkitektur som är det teoretiska- och analytiska ramverket i studien. Ansatsen till studien är aktionsforskning och jag kommer att beskriva dess grunder men också hur den används i studien. En beskrivning av forskningsprocessen och av vilka analysmetoder som används för att analysera studiens resultat följer sedan. Stycket avslutas med en diskussion om studiens validitet, reliabilitet och forskningsetiska ställningstagande.

Skolan som kontext för samtalspraktiken

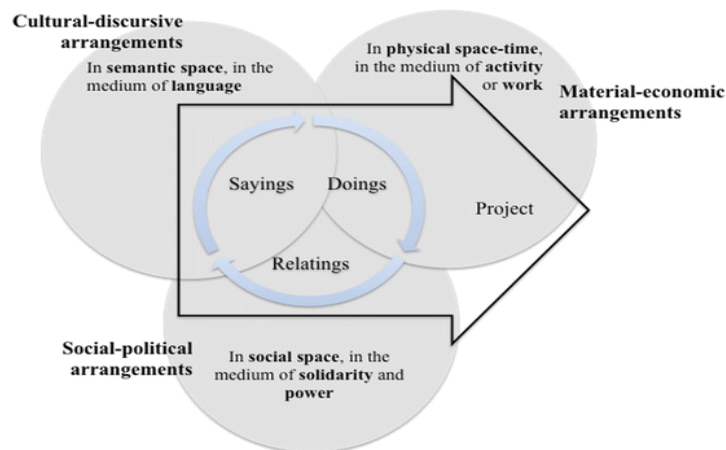
Den samtalspraktik som har studerats och som vi genom olika aktioner försökt att utveckla är en del av den skolkultur som präglar skolan som den ingår i. Jag kommer därför att ge en kort beskrivning av skolan. Skolan som är med i den här studien är en f-6 skolan med ca 160 elever och ligger i en västsvensk kommun. Det kollegiala samarbetet ses som en framgångsfaktor av ledningen på skolan och det har inneburit att på skolan tillämpas 40+5 h arbetsvecka. Detta möjliggör ett ökat samarbete mellan lärarna då en större del av arbetstiden är förlagd på skolan.

Skolan har under en treårsperiod varit med i Skolverkets satsning "Samverkan för bästa skolan". I satsningen har skolan fått medel och hjälp att skapa en åtgärdsplan utifrån de behov som finns på skolan och den kompetenshöjning som krävs för att uppnå målen i åtgärdsplanen. Det har bland annat inneburit att skolan har fått kompetenshöjning i språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt och formativt förhållningssätt. Förstelärarna på skolan, varav jag är en, är åtta till antalet och har gått högskoleutbildning i de aktuella områdena för att sedan på skolan ha ansvar som lärledare i den kompetensutveckling som bygger på kollegialt lärande. Kollegialt lärande på skolan innebär att man har haft kollegiala samtal i bestämda gruppkonstellationer utifrån ett givet tema. När Skolverkets satsning avslutades höstterminen 2018 fortsatte kollegialt lärande utifrån utbildningsinsatsen "Skriva sig till lärande" som Statens kommuner och regioner står bakom. Under läsåret 19/20 har det varannan tisdag under ca 1 timma och 30 min legat ämneskonferenser i svenska och matematik. Jag har tillsammans med en annan förstelärare ansvarat för innehållet i ämneskonferensen i svenska. Syftet med konferenserna har varit att utveckla ämnet utifrån olika prioriterade områden. Samtalspraktiken under ämneskonferenserna har också varit studiens undersökningsobjekt och utvecklingsområde. Ledningen har en stark tilltro till att samtalspraktiken ska leda till en professionsutveckling som i sin tur ska generera ökat lärande hos eleverna. Det är på skolan därför av vikt att studera det kollegiala samtalet för att få ny kunskap om hur man kan förändra och utveckla samtalspraktiken för att kunna utveckla lärarnas kollegiala lärande.

Teorin om praktikarkitektur som teoretiskt och analytiskt ramverk

Som teoretisk utgångspunkt har jag valt att använda mig av teorin om praktikarkitektur. Praktikarkitektur kan ses som en teoretisk resurs för att förstå utbildning och en professionell praktik, den kan även ses som analytisk resurs för att kunna avslöja på vilka sätt en praktik möjliggörs eller begränsas av de förutsättningar som råder inom praktiken (Mahon, Francisco, Lloyd, Kemmis, 2017). Praktikarkitektur är också en förändringsresurs för att kunna hitta sätt att förändra utbildning samt professionell praktik (Mahon m.fl. 2017). Jag har valt praktikarkitektur som teori för att jag vill undersöka vilka faktorer som möjliggör och begränsar kollegialt lärande i en samtalspraktik samt genom aktionsforskning undersöka hur samtalspraktiken kan utvecklas för att skapa bättre förutsättningar för kollegialt lärande.

Kemmis och Grootenboer är de som först beskriver och benämner teorin om praktikarkitekturer år 2008 i boken *Enabling Praxis* (Sülau, 2019). Enligt Kemmis och Grootenboer (2008) så är det organisationer, institutioner, miljöer och människor som befinner sig inom praktikarkitekturer som skapar dem vilket också föregår praktikerna. Praktikarkitekturer möjliggör och begränsar sägandet (sayings), görandet (doings) och relaterandet (relatings) mellan människorna som befinner sig i dem och i relation till andra som står utanför. Kemmis och Grootenboer menar att människan bildas genom de förhållanden som de har med ”de andra” både kulturellt, socialt och ekonomiskt. Det är ”de andra” (the others) som ger oss vår personlighet genom vår uppväxt, utbildning och erfarenheter. ”De andra” blir en del av oss och vi av dem. Detta leder till att vi blir talare av samma språk vilket möjliggör att vi förstår varandra men också oss själva och världen. Detta kopplar författarna till begreppet ”sägandet” (sayings). Begreppet ”görandet” (doings) kopplas till de gemensamma praktiker och aktiviteter som våra liv är sammansatta av. Genom livet blir vi delar av olika grupper som till exempel familjer och yrkesgrupper som får betydelse för förandet av vår identitet och där vi tar olika roller i förhållande till andra. Detta sker genom ”relaterandet” (relating). ”Sägandet”, ”görandet” och ”relaterandet” är enligt författarna en del av de förhållanden som vi har med andra och så djupt integrerat i vår erfarenhet att de kan bli osynliga och tas för givna som ”the way things are” (s. 38). Det är den social-politiska, kulturell-diskursiva och materiell-ekonomiska arrangemangen som tillsammans föregår eller skapar en specifik praktik som benämns som praktikarkitekturen av den praktiken enligt Mahon m.fl. (2017). Dessa arrangemang existerar samtidigt i en praktik. Figur 1 nedan tar upp förhållandet mellan arrangemangen och praktiken.



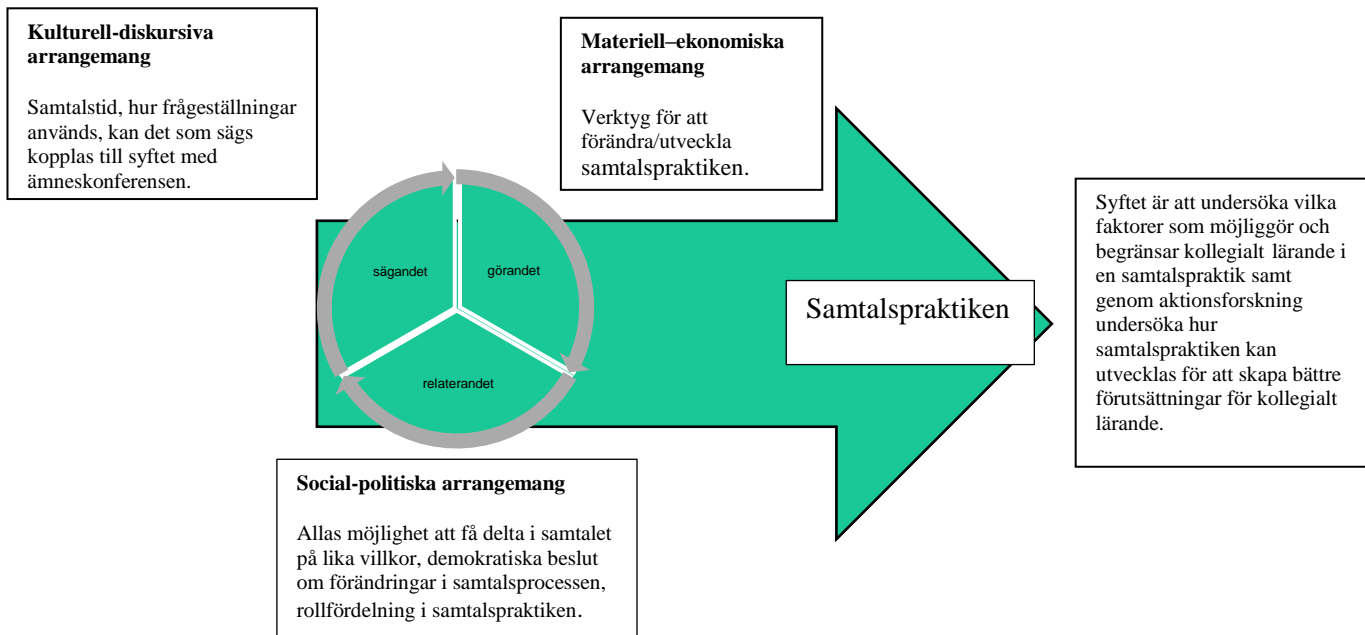
Figur 3. Kemmis m.fl. (2014).

De kulturell-diskursiva arrangemangen är det som föregår och gör det möjligt för vissa ”sägande” i praktiken, som till exempel vilket språk som används i och om en praktik. Arrangemanget kan både möjliggöra och hindra vad som är relevant och lämpligt att säga både i och om praktiken. De materiell-ekonomiska arrangemangen möjliggör eller formar ”görandet” av praktiken genom att påverka vad, när, hur och av vem något kan utföras av. Några exempel på detta är de ekonomiska förutsättningarna, den fysiska miljön, scheman eller praktiska förutsättningar för att genomföra arbetsuppgifter. De social-politiska arrangemangen formar människors förhållande till varandra men också till icke mänskliga objekt i en praktik. De både möjliggör och begränsar ”relaterandet” i en praktik. Några exempel på detta är hierarkier, organisationsregler, familjära förhållanden och organisationsförhållanden (Mahon m.fl, 2017)). Praktikarkitekturer kan även användas för att förändra en praktik. Mahon m.fl. (2017) beskriver att man kan skapa eller tillföra en ny praktikarkitektur trots att det redan finns en praktikarkitektur på plats.

So, while the practice architecture that enable and constrain a particular practice are often already at hand in a site, new practice architectures can also be brought to, created in, and/or reconstituted in a site, prefiguring the practice in a new adapted, innovatory, or otherwise transformed ways. Such a notion has implications for those wishing to change practices since it signals the role and importance of human *agency* in the transformation of practice conditions. (Mahon m.fl, 2017, s.12).

Citatet belyser att praktikarkitektur som teori ger möjlighet att få kunskap om vad som begränsar och möjliggör ”sägandet”, ”görandet” och ”relaterandet” i en redan existerande praktik men ger även förutsättningar att skapa en förändring eller utveckling av praktiken.

I min aktionsforskningsstudie kommer teorin både att användas för att analysera den existerande praktiken, men också till att skapa en förändring av samtalspraktiken genom att jag genomför ett antal aktioner där ny praktikarkitektur tillförs. Jag kommer nedan att koppla teorin om praktikarkitektur till den samtalspraktik som jag har valt att undersöka och försöka att utveckla.



Figur 4. Hur studiens samtalspraktik kan förstås utifrån teorin om praktikarkitektur (Fritt efter Kemmis et al. 2014)

Sägandet: det kulturell-diskursiva arrangemanget kan både begränsa och möjliggöra vad som blir möjligt att säga i den samtalspraktik som ska studeras. Här kan det handla om hur talutrymmet fördelas, vilka frågeställningar som ställs och hur samtalet kan kopplas till samtalspraktikens syfte. Jag kommer både studera den existerande praktiken samt hur denna eventuellt förändras över tid då en ny praktikarkitektur tillförs.

Görandet: det materiell-ekonomiska arrangemanget kan både möjliggöra och begränsa vad som sker i den fysiska miljön under ämneskonferensen. I min studie kopplar jag görandet till de aktioner som kommer användas för att utveckla eller förändra samtalet. Det är också i ”görandet” som den eventuella förändringsprocessen kommer ske.

Relaterandet: de social-politiska arrangemangen kan både möjliggöra och begränsa samtalspraktiken för kollegialt lärande genom det som sker mellan deltagarna. I studien blir ”relaterandet” även kopplat till ”sägandet” genom fördelningen av samtalstiden då det kan visa på social-politiska arrangemang som hindrar eller möjliggör en samtalspraktik som kan leda till ett professionellt lärande. I de förändringsprocesser som har som syfte att utveckla samtalspraktiken är den demokratiska processen viktig. Samtliga deltagare har inflytande över de aktioner som ska användas för att utveckla samtalet vilket kan ses som ett social-politiskt arrangemang som kan möjliggöra en högre motivation för att utveckla samtalspraktiken.

Aktionsforskning

Ansatsen till den här studien är aktionsforskning. Aktionsforskning tar sin utgångspunkt i praktiken och har som syfte att dess forskning ska leda till en förändring. Carr och Kemmis (1986) tar upp att aktionsforskningens två främsta mål är att utveckla/förbättra och involvera. Utveckling/förbättring delas in i tre områden: förbättring av praktiken, förbättring/utveckling av förståelsen av praktiken samt förbättring/utveckling av den situation där praktiken äger rum. De två målen är länkade tillsammans då aktionsforskningens faser ska involvera de som är i praktiken. Rönnerman (2004) menar att det som är grunden i aktionsforskning är att den kan ses ur ett "bottom-up" perspektiv där frågeställningarna som forskningen ska besvara kommer från de som är i praktiken och inte de som står utanför eller "ovanför" den ("top-down"). Rönnerman (2004) tar även upp att forskningen ska utveckla och förändra verksamheten men också att man ska få kunskaper om hur förändringen går till och processen under arbetets gång. Aktionsforskningen leder till att relationen stärks mellan handlandet och förståelsen av det som sker i praktiken. Det som är kännetecknande för aktionsforskning är den spiral som utvecklingsarbetet bygger på. Aktionsforskningsspiralen ses som en cyklisk modell där man i första steget utgår från sina egna erfarenheter och planerar för en aktion. I andra steget genomför man aktionen för att i tredje steget observera och dokumentera det som händer. Detta leder i sin tur till fjärde steget som består av reflektion som sedan leder till en ny planering (Rönnerman, 2004).

Carr och Kemmis (1986) har delat in aktionsforskning i tre olika riktningar, teknisk-, praktisk- och kritisk aktionsforskning. Den här studien bygger på en kritisk aktionsforskning. Enligt Rönnerman (2018) så har den kritiska aktionsforskningen två huvudmål, att förbättra och att involvera. Förbättringarna ska ske inom tre områden. Det första området är att utveckla aspekter av den egna verksamheten. Det andra området kännetecknas av att utveckla en förståelse för den egna praktiken och det tredje området är att utveckla en förståelse för de sammanhang som praktiken finns inom. Deltagare som ingår i praktiken ska vara involverade i samtliga faser inom aktionsforskningsspiralen.

Samtidigt som aktionsforskning har som syfte att utveckla, förbättra och involvera har den vissa dilemman (Zeichner, 2001). Enligt Zeichner är problemet att många uttalandena om aktionsforskningens förtjänster inte bygger på en systematisk och medvetet utforskande av lärarens forskningserfarenheter. Det ges ofta väldigt lite information om själva detaljerna i forskningsprocessen som leder fram till det positiva resultatet. Zeichner menar däremot att man kan dra vissa slutsatser som bygger på de få fall som systematiskt har studerats. Zeichner drar slutsatsen att under vissa förhållanden leder aktionsforskning till att lärarna blir mer aktiva att hantera svåra lärandesituationer i praktiken samt att man utvecklar en vana att ställa frågor och att skickligheten att ställa "utvecklande" frågor ökar även utanför den forskning som de själva bedriver.

Rapaport (1970) som citeras i Hansson, (2003) tar också upp att aktionsforskning är belagt med vissa dilemman. Han tar upp två centrala dilemman som vart och ett speglar ett val mellan två motpoler. Det första dilemmat handlar om valet mellan vetenskaplighet och den praktiska problemlösningen och det andra dilemmat handlar om vem som äger forskningsfrågan, vem som med andra ord tar initiativet till frågan. Detta kan kopplas till demokrati och kontrollen över forskningsprocessen. Starrin (1993) citerad i Hansson (2003)

menar att en utmaning för aktionsforskningen är att kunna kombinera kraven för en vetenskaplig studie och praktikens behov och förutsättningar. Det finns en risk att forskaren som väljer att följa forskarsamhällets krav på den skriftliga dokumentationen av sin forskningsprocess och resultat förlorar kopplingen till de behov som praktiken har. Jag ser här tydliga kopplingar mellan Zeichners (2001) diskussion om att det saknas systematiska vetenskapliga studier om de positiva resultat som omnämns i litteraturen och Rapaports (citerad i Hansson, 2003) dilemma av valet mellan vetenskaplighet och praktikens problemlösning. Även Starrin (citerad i Hansson, 2003) tar upp problemet att kombinera vetenskaplighet och praktikens behov. Problemet med att kombinera kraven på vetenskaplig dokumentation och praktikens behov kan vara det som ligger bakom bristen på systematiska vetenskapliga studier av själva forskningsprocessen som leder fram till ett positivt resultat. Trots att det finns få vetenskapliga studier om aktionsforskningens resultat har det enligt Zeichner (2001) framkommit några kriterier som har haft betydelse för ett positivt resultat.

- Skapandet av en "ifrågasättande" kultur som respekterar lärarnas röster och de erfarenheter som de bär med sig.
- Att det finns en vilja att investera i lärarnas intellektuella kapital vilket leder till att lärarna har inflytande över hela forskningsprocessen.
- Att det skapas en intellektuell utmaning och stimulering i arbetet och att lärarna ges möjlighet att skapa en djupare reflektion kring deras egen praktik och inte bara presenteras med lösningar till problemen.
- Att forskningen äger rum under en längre tid, minst ett år i en säker och stöttande miljö.
- Deltagande i aktionsforskningen ska vara frivillig.

I min studie har det varit viktigt att forskningsprocessen som har lett fram till ett resultat blir tydlig och transparent samt att studien utgår ifrån de framgångskriterier som Zeichner (2001) tar upp. Min aktionsforskningsstudie har byggts på att lärarna ska vara delaktiga i hela forskningsprocessen och att de aktioner som genomförts för att utveckla samtalspraktiken bestämts gemensamt i gruppen. Aktionsforskningsstudien har varit begränsad till ett år vilket ligger i underkant, enligt Zeichner (2001). De som deltar i aktionsforskningsstudien har tillfrågats och gett ett skriftligt medgivande till att delta. Dilemmat som Rapaport (citerad i Hansson, 2003) tar upp gällande vem som tar initiativet till forskningsfrågan är även problematisk för min studie. Jag som mastersstudent och undervisande lärare på skolan samt deltagare i samtalspraktiken har formulerat ett syfte och forskningsfrågor utefter de behov som finns i verksamheten. Detta har även skett i samråd med skolans rektor men inte i samråd med övriga lärare som också deltog i ämneskonferenserna. Detta kan ses som en brist i fråga om det demokratiska idealet som finns inom aktionsforskning. Jag har dock inte sett det som möjligt att låta alla lärare delta i formulering av syfte och forskningsfrågor. Deltagarna har varit en aktiv del av aktionsforskningsprocessen och skapandet av de aktioner som har haft som syfte att utveckla samtalspraktiken även om det är jag som skriftligt dokumenterat forskningsprocessen och resultat efter vetenskaplig praxis.

Aktioner för utveckling av samtalspraktiken

Aktionerna har genomförts i en samtalspraktik med syfte att skapa bättre förutsättningar för kollegialt lärande. Aktionsforskningsprocessen följer den aktionsforskningspiral som bygger på *planera, agera, observera, reflektera*. De aktioner som har genomförts är tre till antalet och de bestämdes gemensamt under ämneskonferens 3 utifrån resultatet av de två första ämneskonferenserna.

Aktion 1: Syftet av varje ämneskonferens skulle förtydligas av lärledarna så att alla deltagare innan start visste vad som förväntades av dem.

Aktion 2: För att utjämna samtalstiden mellan deltagarna samt att minska antal gånger deltagarna avbröt varandra bestämdes det att det skulle användas en samtalsmodell med talkort.

Aktion 3: För att möjliggöra en samtalspraktik med flera öppna frågor som kan leda till reflektioner bestämde vi oss för att använda en stödmall med olika frågeställningar som varje deltagare hade framför sig på samtalsbordet. Till ämneskonferens 5 förenklades stödmallen med färre antal frågor för att underlätta användandet av den under ämneskonferensen.

Aktionsforskarens roll

För att uppnå att aktionsforskning leder till att man provar nya vägar för att förändra en verksamhet i rätt riktning krävs det olika verktyg i forskningsprocessen (Rönnerman, 2004). Enligt Rönnerman (2004) leder användandet av forskningsverktyg till den nödvändiga distans som krävs för att skapa kunskap om sin egen praktik. Den traditionella forskningen skiljer sig från aktionsforskning då den bygger på att en forskare genomför sin forskning i någon annans verksamhet vilket innebär att distansen blir naturlig till skillnad från aktionsforskningen där verktygen blir ett medel att uppnå distans för den som forskar i sin egen praktik. Jag är lärledare med ansvar för att planera för innehållet i ämneskonferenserna utifrån deltagarnas önskemål samt ha det övergripande ansvaret för själva genomförandet. Jag bedriver samtidigt ett aktionsforskningsprojekt vilket innebär att jag både är ansvarig för innehåll, samtalspraktiken och förändringsprocessen. Jag som aktionsforskare i min egen verksamhet kommer ofrånkomligen att brottas både med att skapa distans och vara en aktiv del i en förändringsprocess. För att klara av denna balansgång kommer jag att använda mig av Rönnermans (2004) tabell som bygger på Bengtssons (1993) resonemang om distans.

Tabell 1: Tabell om distans i aktionsforskning (Fritt efter Rönnerman, 2004, s. 25)

Distans	Vetenskapliga verktyg	Kunskap
Självreflektion	Observationer, inspelning av samtal, self-report	Självsikt
Dialog	Handledning i grupp, kollegialt lärande i grupp genom samtal	Kollektiv/kollegial kunskap (yrkesspråk)
Forskning	Dokumentation	Teorianknytning/utveckling

För att kunna försöka skapa den nödvändiga distansen har de kollegiala samtalen spelats in vid ämnesträffarna. Deltagarna har även fått skriva self-reports anonymt kring sina upplevelser av kollegiala samtal. Self-report är texter som deltagarna skriver kring ett fenomen baserat på en öppen frågeställning. Frågan bör enligt Davidsson (2017) vara formulerad på ett sådant sätt att det är personers erfarenheter, upplevelser eller uppfattningar kring ett fenomen som tas upp. Davidson menar att skrivna texter är ett användbart verktyg för att få kunskap om personers upplevelser och erfarenheter och hur de tänker kring dessa. Jag har valt att lägga till "self-report" samt "inspelning av samtal" i tabellen då de är de vetenskapliga verktyg som jag använder mig av i studien. Jag har även valt att lägga till "kollegialt lärande i grupp" i tabellen då det är i dessa sammanhang som vi gemensamt kommer försöka att utveckla kvaliteten på samtalen. Jag har dokumenterat forskningsprocessen och kopplat aktuell forskning inom ämnesområdet samt använt teorin om praktikarkitektur för att kunna fördjupa reflektioner och skapa kunskap om kollegiala samtal. Genom att följa den här modellen har jag fått möjlighet att skapa distans till den verksamhet som jag är en aktiv del av.

Studiens forskningsprocess

Datainsamling

Datainsamlingen i studien består av self-report och inspelat material från ämnesträffarna som har transkriberas. För att få fram ett resultat över hur mycket samtalstid varje deltagare gör anspråk på har jag använt mig av att räkna ord med datorns hjälp i det transkriberade materialet. Jag har valt att transkribera de delar i samtalet som är ett kollegialt samtal vilket innebär att jag har valt bort att spela in när jag har en genomgång av studien, när deltagarna skriver self-report samt när de fyller i andra utvärderingar. Det innebär att tiden som har spelats in och transkriberats skiljer sig åt mellan konferenserna.

Jag har använt mig av self-report för att få kunskap om deltagarnas erfarenheter och förväntningar på samtalen för kollegialt lärande och deras upplevelse av förändringsprocessen genom de aktioner som har använts för att utveckla samtalet. Deltagarna har skrivit sina self-report anonymt och sammanlagt har de skrivit self-report vid tre tillfällen. I presentationen av resultatet använder jag mig av citat från deltagarna både från transkriberingarna och från self-reports vid flera tillfällen. Jag har valt att inte skriva ut vem som säger vad i citaten för att minimera risken för igenkänning av deltagare i studien då skolan är liten och jag bedömer att risken för igenkänning är stor.

Den samtalspraktik som har studerats utgörs av de ämneskonferenser i ämnet svenska som var planerade under läsåret 19/20. Ämneskonferenserna som studien baseras på är fem till antalet och varje träff är ca 1 timma 30 minuter. En ämneskonferens på skolan är en träff där lärare som undervisar i samma ämne träffas med syfte att utveckla ämnet och lära av varandra. Deltagarna i studien består av 7 pedagoger varav två lärledare. Lärledarna har även försteläraryupdrag på skolan. Jag är en av lärledarna och vi lärledare har ansvar för planering och genomförande av ämneskonferensen. En av deltagarna är biträdande rektor på skolan samt förstelärare. De andra deltagarna består av en resurspedagog och tre lärare som samtliga har många år inom yrket. Det finns en stor spridning i gruppen gällande de ålderskategorier som man undervisar i.

Tabell 2. Antal lärare och de klasser som de undervisar i.

1 lärare	år 1
1 lärare	år 2
2 lärare, 1 resurspedagog (en lärare har undervisning både i år 3 och 6)	år 3
1 lärare	år 4
1 lärare	år 5
1 lärare (undervisning i år 3 och 6)	år 6

Inför den första ämneskonferensen fick deltagarna möjlighet att lämna in förslag på vad ämneskonferensen skulle innehålla. Innehållet i ämneskonferenserna såg ut på följande sätt:

Tabell 3. Ämnesinnehåll i konferenser

Ämneskonferenser	Innehåll under ämneskonferenserna
Ämneskonferens 1 Self-report 1	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion och val av innehåll för två ämneskonferenser. • Ämnet för konferens var ”planering, genomförande och bedömning av skrivande”. Lärledarna har förberett diskussionsfrågor kopplat till dagens ämne. • Vi tittade gemensamt på en film från skolverket kopplat till skrivande. • Diskussionsfrågor kopplat till filmen
Ämneskonferens 2 Self-report 2	<ul style="list-style-type: none"> • Deltagarna har samtliga tagit med elevtexter som vi i gruppen ska titta på gemensamt för att diskutera bedömning.
Ämneskonferens 3 Den här konferensen består av två delar. Den första delen håller jag i då jag presenterar resultat av det inspelade och transkriberade materialet. Den andra delen handlar om bedömning av elevtexter.	<ul style="list-style-type: none"> • Jag har genomgång av vad det transkriberade materialet har visat utifrån samtalstid, frågeställningar, hur många gånger vi avbryter varandra samt behovet av att förtydliga syftet med varje enskild ämneskonferens.

	<ul style="list-style-type: none"> • Vi bestämmer gemensamt vilka aktioner vi ska använda för att utveckla samtalet. • Lärledarna har tagit med elevexempel på beskrivande och instruerande texter från årskurs 3 och 6 som vi gemensamt bedömer utifrån Skolverkets bedömningsmatriser.
<p>Ämneskonferens 4 Self-report 3 Aktion 1 Aktion 2 Aktion3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lärledarna har tagit med exempel på elevtexter från årskurs 3 och 6 som vi gemensamt ska diskutera utifrån summativ och formativ bedömning. • Utvärdering för skolans räkning.
<p>Ämneskonferens 5 Aktion1 Aktion2 Aktion3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ämnet för konferensen var att försöka att skapa en förståelse för vilka kriterier som ska gälla för om en elev ska läsa svenska eller svenska som andra språk. • Under ämneskonferensen lästes en artikel samt att en inspelad föreläsning visades som var kopplade till ämnet.

Analys av self-report

Den analysmetod som jag har använt mig av för att analysera self-reports är kvalitativ textanalys. Enligt Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2017) vill den som använder sig av kvalitativ textanalys ofta studera mening och meningsskapande processer. Det är vanligt att forskare som använder sig av kvalitativ textanalys utgår ifrån att mening inte i första hand är individuell utan utgår ifrån att den är social och skapad i interaktion med andra. Det centrala i textanalysen är att läsa texter aktivt, ställa frågor till texten och försöka besvara dessa frågor antingen genom själva textarbetet eller själv. Enligt Esaiasson m.fl. (2017) brukar man urskilja två typer av textanalytiska frågeställningar: systematiserande frågeställningar som handlar om att systematisera innehållet samt kritiska frågeställningar som handlar om att kritiskt granska texterna. Jag har i den här studien valt att använda mig av en systematiserad frågeställning. De systematiserade frågeställningarna är de som är vanligast och deras syfte är att ”lyfta fram mening tematiskt och systematiskt” (s. 213). En textanalys börjar alltid med en övergripande frågeställning som mer preciserade frågor ska hjälpa till att besvara. Min övergripande frågeställning är hur deltagarna beskriver sina erfarenheter av kollegialt lärande. Det är viktigt att de preciserade frågorna formuleras kring analytiska begrepp (Esaiasson m.fl. 2017) och jag har valt att använda mig av *representation* som analytiskt redskap. Begreppet innebär att man använder ord, begrepp och symboler för att förstå världen som omger en. Jag använder mig av några av Bacchi och Evelines (2010) frågeställningar kopplade till begreppet representation (refererad i Esaiasson m.fl., 2017). Jag har här valt ut några frågeställningar och kopplar dem till min studie.

- ”Hur är ”problemet” representerat? Med andra ord, vilken *sorts* problem representeras detta som, och för *vem* representeras detta vara ett problem?”

- ”Hur är *orsaken* till problemet representerat? Vem eller vad representeras som problemets orsak?
- ”Hur är *lösningen* på problemet representerat?” (s. 217)

Med dessa frågor som grund har jag skapat mina egna textanalysfrågor kopplat till min studie.

- Vilka negativa/positiva erfarenheter har deltagarna av samtalspraktiken i det kollegiala lärandet och vilka exempel ges för att exemplifiera detta?
- Vad kan orsaken enligt deltagarnas erfarenheter vara till att samtalspraktiken inte har bidragit till kollegialt lärande?
- Hur beskriver deltagarna sina erfarenheter av samtalspraktiken efter att aktionerna har genomförts och ses aktionerna som en utveckling av samtalspraktiken?

Analys av frågor i samtalspraktiken

I studien har deltagarnas frågeställningar till varandra under samtalen stor betydelse då de är ett verktyg för att skapa reflektion. Att ställa frågor är en mycket viktig del av livet och det sociala samspelet och kan ses som ett utav de kraftfullaste verktygen i kommunikation mellan människor (Dickson & Hargie, 2006). Frågor kan botten i olika orsaker som till exempel att få kontakt, få insikter om något, få information, att påverka någon i en bestämd riktning, få någon att samarbeta, visa vad vi själva kan eller att hjälpa andra att reflektera över och lära sig något (Bjørndal, 2017). En fråga kan definieras som ”A question is any statement or nonverbal act that invites an answer” (Dickson & Hargie, 2006, s. 122). I den här definitionen klargörs det att en fråga inbjuder till ett svar av en eller flera samtalsparter. Det innebär att retoriska frågor inte inbegrips i definitionen. I min studie har jag analyserat frågeställningar som har ställts mellan deltagarna. Frågeställningar som är retoriska och som inte har som syfte att besvaras har inte tagits med. Eftersom studien har byggt på att analysera inspelat material ingår inte heller frågor som inte uttrycks muntligt.

Enligt Bjørndal (2017) så frågar människor på det sätt som de är vana vid. Detta kan innebära att om syftet är att skapa reflektion och lärande kan de frågor som man är van att ställa motverka detta syfte. Bjørndal har angett fyra element som han anser är särskilt betydelsefulla för att utveckla skickligheten att ställa frågor i pedagogiska stödsammanhang.

- Man behöver bli medveten om sina egna vanemässiga frågemönster.
- Få kunskaper om frågesätt som inte alltid är konstruktiva.
- Man behöver förstå betydelsen av olika alternativa sätt att ställa frågor på.
- Man behöver få möjlighet att utveckla och öva på olika frågeställningar på ett förnuftigt sätt.

Bjørndal skriver utifrån ett pedagogiskt stödsammanhang där samtalsstödjaren har ett ansvar för att driva samtalet. I denna studie som bygger på ämnesträffar har samtliga deltagare haft ett ansvar för att driva samtalet och möjliggöra reflektioner hos varandra även om lärledarna har haft det yttersta ansvaret för att involvera alla deltagare. Därför är det av betydelse att samtliga deltagare får kunskap om olika sätt att ställa frågor på samt öva på dessa för att öka möjligheterna till reflektioner kring den egna praktiken.

Frågeställningar kan ha olika syften. Vanligtvis delas frågeställningar upp i två huvudgrupper, öppna och stängda frågor (Dickson och Hargie, 2006). De stängda frågorna karaktäriseras av

att svaren kan vara korta och väljas från ett antal begränsade valmöjligheter. Det finns tre undergrupper till huvudgruppen stängda frågor. Den första gruppen består av frågor som kan besvaras med ja eller nej. Den andra gruppen består av frågor med valmöjlighet. Svaren på dessa frågor är att välja på två eller flera alternativ och alternativen ges i själva frågeställningen. Den tredje gruppen är identifieringsfrågor. Frågan ställs på ett sådant sätt att den som ska besvara den ska till exempel identifiera en person, plats, tid eller ställe. De öppna frågorna kan besvaras på många olika sätt då svaret lämnas fritt till den som ska besvara frågan (Dickson & Hargie, 2006). Enligt Dickson och Hargie (2006) finns det flera fördelar som kopplas till de öppna frågorna. De underlättar uttryckandet av åsikter, attityder, tankar och känslor.

Enligt Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal (2016) är det viktigt att man funderar på vad man vill uppnå med sina frågeställningar. Vill man ha kunskap om faktiska förhållanden är de slutna frågeställningarna mest lämpade och de börjar oftast med ”vad” och där är ett kortare svar oftast väntat. De slutna frågorna leder till en lägre nivå av lärande då de handlar om att förstå och att återge. Vill man däremot att frågorna ska skapa reflektion och en högre nivå av lärande då är de öppna frågorna de som är bäst lämpade. De ger möjlighet till att utveckla förmågan att analysera både sina kunskaper och erfarenheter. De öppna frågorna börjar oftast med ”varför” eller ”hur”. Författarna menar att även om en öppen fråga inte alltid leder till ett uttömmande svar kan den starta i gång reflektioner som kan leda att utveckla lärandet.

Wichman-Hansen och Jensen (refererad i Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal, 2016) har kategoriserat olika frågeställningar utifrån vilket syfte de har.

- Konkretiserande frågeställningar som har som syfte att ta reda på faktiska förhållanden (slutna frågeställningar).
- Undersökande frågor vars syfte är att få fram upplevelser och förståelse (öppna frågeställningar).
- Utmanande frågor som har som syfte att problematisera och stimulera till olika sätt att handla och förstå något (öppna frågeställningar).
- Evaluerande frågor vars syfte är att få fram åsikter eller bedömningar hos den som tillfrågas (kan vara både öppna- eller slutna frågeställningar).

Jag har använt den här kategoriseringen som ett sätt att kategorisera de frågeställningar som används i den samtalspraktik där jag genomförde min aktionsforskning. Detta gjorde jag för att få fram vilka frågeställningar som var de mest dominerande. Jag har lagt till i kategoriseringen vilka frågor som är öppna respektive slutna utefter de exempel som ges i litteraturen. När jag har kategoriserat deltagarnas frågeställningar har jag utgått ifrån hur frågan ställs men lika viktigt är hur den andra deltagaren besvarar frågan. Även om en fråga börjar med ”vad” kan syftet vara att den ska vara fördjupande.

Analys av samtalstid

För att kunna analysera samtalstid har jag räknat antal ord varje person har sagt med hjälp av funktion ”räkna ord” i Google document. Jag har skrivit ned hur många ord varje person har sagt i varje sekvens för att sedan räkna ihop antal ord för varje person under hela konferensen. Jag har valt att räkna ut antal ord varje person säger per timma för att kunna göra en mer korrekt jämförelse då konferenserna har olika längd. Jag har markerat direkt i det

transkriberade materialet när jag har uppfattat att en deltagare avbryter en annan deltagare och sedan räknat ihop antal avbrott per konferens. Jag har även räknat ut hur många gånger en deltagare avbryter en annan deltagare per timma för att kunna göra jämförelser mellan de olika konferenserna.

Validitet

Jag har använt mig av Anderson, Herr och Nihlens (1994) fem kriterier för validitet i praktisk forskning då detta är en aktionsforskningsstudie. De fem kriterierna är: demokratisk validitet, resultatvaliditet, processvaliditet, katalytisk validitet och dialogisk validitet.

I demokratisk validitet tas det demokratiska perspektivet upp. Är studien gjord i samarbete med de deltagare som berörs av studien? Om detta inte är möjligt hur tas då olika perspektiv in i forskningsprocessen så att inte en aktionsforskningsprocess leder till en utveckling inom ett område men som riskerar att missgynna ett annat? I min aktionsforskningsstudie är deltagarna med i forskningsprocessen. Vi har tillsammans bestämt vilka aktioner som ska genomföras för att utveckla samtalspraktiken.

Genom att framgångsrikt följa aktionsforskningsspiralsens upplägg med att planera, genomföra, dokumentera och reflektera väcks det nya frågor i slutet av processen. Resultatvaliditet innebär att resultatet i en aktionsforskningsstudie leder till att nya frågor väcks eller hjälper oss att se det problem som vi vill lösa på ett mer komplext sätt än vi gjorde från början (Anderson, m.fl. 1994). I min studie har jag under forskningsprocessen varit öppen för nya frågeställningar som jag har mött och jag har även fått en större förståelse för att samtalspraktiken för kollegialt lärande kan vara mer komplex än jag hade kunskap om innan studiens genomförande.

Resultatvaliditet är beroende av processvaliditeten. Om forskningsprocessen har låg kvalitet så påverkas också resultatet. För att få en högre processvaliditet kan flera metoder användas så att det inte bara begränsas till en källa (Anderson, m.fl. 1994). Enligt Forssten Seiser (2017) handlar processvaliditet även om betydelsen om att forskningsprocessen blir transparent så att den som tar del av studien kan bilda sig en uppfattning om de val som forskaren har gjort i sitt arbete. Min huvudkälla till data är inspelat material från ämneskonferenserna men de kompletteras även av self-reports som har som syfte att deltagarnas röster kring kollegialt lärande och samtalspraktik ska få komma fram tydligare i studien. I mitt arbete har jag försökt att göra forskningsprocessen transparent och då även min roll som både deltagare och "forskare" i min egen praktik.

Katalytisk validitet handlar om till vilken grad forskningsprocessen påverkar deltagarna att vilja skapa en förståelse av sin praktik med syfte att förändra och utveckla den. I min studie handlar det om att resultatet av de två första ämneskonferenserna presenterades för deltagarna. Genom att deltagarna fick kännedom om samtalspraktiken begränsningar fick de också möjlighet att aktivt ta del i förändringsprocessen för att utveckla den.

Den dialogiska validiteten innebär att forskningens resultat utsätts för kritisk granskning och dialog. Deltagarna i studien har fått ta del av studiens resultat under processen samt läsa och kommentera slutresultatet innan den slutgiltiga versionen av arbetet.

Reliabilitet

Reliabilitet handlar om vilken tillförlitlighet som finns i insamlade data. Enligt Harboe (2010) är det framförallt två frågor som man måste ställa sig när man undersöker tillförlitligheten i sitt forskningsmaterial. Den första frågan som man ska vara uppmärksam på är hur stabila ens data är. Tillförlitlighet är en fråga om du kan producera samma data om man upprepar mätningen. Data kan ha en hög eller låg grad av stabilitet. Då min studie har varit begränsad till två tillfällen för att få en förståelse för den rådande samtalspraktiken, ett tillfälle för att bestämma vilka aktioner som ska genomföras och två tillfällen för att studera hur aktionerna har förändrat samtalspraktiken kan det tolkas som att graden av stabilitet är låg. De resultat som jag fick under de två första konferenserna går givetvis inte att upprepa då aktionerna har förändrat samtalspraktiken. Innehållet i konferenserna är inte samma vid varje tillfälle vilket också kan påverka resultatet då de kan ha en inverkan på hur samtalspraktiken utvecklas. Det är inte heller en fast grupp som har deltagit vid varje tillfälle utan vissa deltagare har varit frånvarande vid olika tillfällen vilket också kan ha påverkat samtalspraktiken på olika sätt.

Den andra frågan som man ska ställa sig är hur pålitliga mät- och analysverktygen är. Största delen av min data består av inspelat materialet från ämneskonferenserna som jag har transkriberat. Enligt Esaiasson m.fl. (2017) består bristande reliabilitet i första hand av:

slarviga och oläsliga anteckningar och protokoll till följd av trötthet och stress, tillfälliga hörfel och missförstånd i samband med intervjuer, uppmärksamhet och skrivfel när det insamlade materialet förs över till datafil samt matematiska felaktigheter i samband med matematiska och statistiska beräkningar. (s. 64)

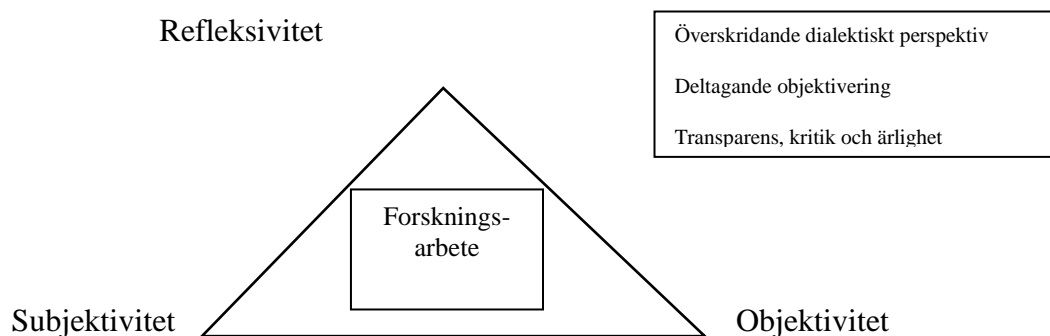
I det inspelade materialet finns det ibland dålig ljudkvalitet eller att flera pratar samtidigt vilket gör att det vid vissa tillfällen har varit svårt att förstå det som sägs. Jag har då lyssnat flera gånger på samma sekvens och om jag ändå inte har förstått vad som sägs har jag markerat i texten att jag har utlämnat vissa ord. Att transkribera är ett mödosamt arbete som tar mycket tid. För att minska risken för trötthet som kan leda till fel har jag valt att transkribera 10 min inspelat material och sedan ta en paus. När jag har läst igenom transkriberingarna och har upptäckt att något inte verkar stämma har jag lyssnat igenom det inspelade materialet igen för att vara säker på att transkriberingarna är korrekta.

Som mätverktyg för samtalstid har jag använt mig av Google documents funktion av att räkna ord för varje deltagare. Jag har efter bästa förmåga försökt att vara noggrann så att det inte ska bli fel både när jag har antecknat antal ord för varje deltagare och när jag räknat ihop samtliga ord för varje deltagare. Vid vissa tillfällen har det varit en tolkningsfråga om det är någon som avbryter eller tar vid mycket snabbt efter någon har talat klart. När det har funnits oklarheter har jag lyssnat flera gånger och fått göra val utefter hur jag tolkar samtalet. När jag har analyserat frågeställningar har jag börjat med att kopiera alla frågeställningar från det transkriberade materialet och lagt dem i ett annat dokument. Där har jag markerat till vilken kategori av öppna eller slutna frågor de tillhör. De flesta frågor har varit enkla att kategorisera men det finns exempel på frågor där jag har fått lyssna på det inspelade materialet igen och fått göra en tolkning av vilken kategori de tillhör utifrån de sammanhang där frågan ställts.

Forskningsetik och forskning i egen praktik

Vetenskapsrådets forskningsetiska råd tar upp fyra huvudkrav för den humanistiska och samhällsvetenskapliga forskningen. Dessa fyra krav är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet). Informationskravet i min studie innebär att jag har gett information kring studiens syfte och vad den kommer innebära praktiskt. Deltagarna har gett sitt samtycke skriftligt och studien bygger på frivillighet. Det har gått ut en fråga till deltagare där de har haft möjlighet att tacka nej men det finns också en risk för att de kan känna sig tvingade att delta. Enligt de etiska principer som vetenskapsrådet tar upp ska deltagarna självmant kunna avbryta deltagandet i studien om de vill utan att de ska utsättas för påtryckningar, vilket också gäller i min studie. Nästa etiska huvudkrav berör konfidentialitet. Jag har inte namngett de personer som deltar i studien utan kodat dem från lärare 1 till 7 i resultatdelen, men det finns en risk för att andra personer på skolan kan identifiera vissa uttalanden och beskrivningar då detta är en liten arbetsplats. För att minska risken för igenkänning av olika uttalande och citat som jag använder har jag valt att inte koda citaten. Nyttjandekravet som är det sista etiska huvudkravet innebär att inga andra ska få ta del av personuppgifter och insamlade data om det inte är för forskningsändamål.

Att jag som lärare ska forska i min egen praktik har inneburit att jag har ställts inför flera etiska dilemman. Ett utav dessa är att jag är en del av den verksamhet jag har studerat vilket har gett mig insikter och kunskaper som kan vara till en fördel men jag har också en förförståelse av verksamheten som kan ha begränsat mina observationer och analyser. Steen-Olsen (2010) menar att reflexivitet är en form av självvrannsakan där man granskar sin egen teoretiska och metodologiska ståndpunkt. Forskaren har en etisk plikt att öppet granska och konfrontera sina egna fördomar och antaganden. Genom att använda den reflexiva blicken sätter man sig själv som forskare i fokus för att granska den förförståelse, de eventuella fördomarna och antagande som kan färga forskningsresultaten. Steen-Olsen hävdar att det är omöjligt att isolera data och hantera dessa utan forskarens påverkan, forskaren är en del av det som studeras. Han menar att den reflexiva forskarblicken kan ses som ett överskridande tredje öga som innebär att man inte behöver ge avkall på varken subjektiviteten eller objektiviteten.



Figur 5: Den reflexiva forskarblicken (fritt efter Steen-Olsen, 2010, s.104.)

Den reflexiva blicken har varit viktig för mig att tänka på då jag har forskat i min egen praktik. I min studie är medvetenheten om att jag är en del av den samtalspraktik som jag har studerat av stor betydelse. Det innebär att jag har haft en förförståelse kring verksamheten som kan ha "färgat" de analyser jag har gjort av resultaten samt att jag också aktivt ingått i de grupprocesser som har skett i ämneskonferensen. Genom att ha använt mig av den reflexiva blicken är min förhoppning att jag framgångsrikt ska ha lyckats att granska de antagande som jag har av verksamheten och de grupprocesser som påverkar samtalspraktiken och som jag själv är en del av.

Resultat

Jag presenterar först resultatet av de två första ämneskonferenserna då de belyser den rådande samtalspraktiken. Jag presenterar sedan de aktioner som vi gemensamt i gruppen kommit överens om i ämneskonferens 3. Jag avslutar med att presentera resultatet av de aktioner som genomfördes i ämneskonferens 4 och 5 då de belyser de förändringar som har skett i samtalspraktiken.

Samtalspraktiken under ämneskonferens 1 och 2

Innehållet i ämneskonferens 1 var att gemensamt planera innehållet i de följande konferenserna utifrån vilka behov som deltagarna kände att de hade. Vi bestämde tillsammans att bedömning av elevtexter var ett ämnesområde som flera hade behov av att utveckla. Resterande tid av konferensen hade lärledarna planerat diskussionsfrågor samt en film med fokus på elevers skrivande. Samtalen under konferenserna sker i en ordning runt bordet men samtalet är löst strukturerat där samtliga deltagare ges möjligheter att avbryta och ställa frågor eller komplettera med egna erfarenheter.

Innehållet i ämneskonferens 2 var bedömning av elevtexter som vi hade kommit överens om i den tidigare konferensen. Samtliga deltagare skulle ta med sig minst en elevtext som vi tillsammans skulle titta på utifrån vilka styrkor och svagheter som texten har samt vilka krav som är rimliga utifrån åldersnivå. Samtalet sker i en ordning runt bordet som vi sitter. Lärledaren ansvarar för turordningen då varje deltagare ska presentera sin text men samtalet är annars löst strukturerat där samtliga deltagare ges möjlighet att avbryta och ställa frågor eller komplettera med egna erfarenheter.

Vilka förutsättningar finns det för att samtliga deltagare ska få talutrymme?

För att få en förståelse för hur förutsättningarna ser ut för att alla deltagare ska ges talutrymme har jag räknat antal ord varje person säger i det transkriberade materialet. Resultatet visas i tabellen nedan.

Tabell 4. Antal ord per person.

	Ämneskonferens 1 (53 min)	ord per timm	Ämneskonferens 2 (90 min)	Ord per timm
Lärare 1 (lärledare)	1039	1200	2434	1620
Lärare 2	904	1020	601	420
Lärare 3	2222	2520	517 (kom ca 1 h sent)	360
Lärare 4 (lärledare)	1784	2040	3744	2520
Lärare 5 (resurspedagog)	360	420	550	360
Lärare 6	401	480	1637	1080
Lärare 7	1420	1680	2440	1620

(förstelärare, biträdande rektor)				
---	--	--	--	--

Resultatet visar att talutrymmet är mycket ojämnt fördelat mellan deltagarna. Lärare 1 och 4 är lärledare och ansvariga för innehållet vilket kan påverka i viss mån att de har mycket talutrymme. Det som blev tydligt i analysen av det transkriberade materialet var att deltagarna avbryter varandra mycket ofta och ”stjäl” varandras talutrymme. Det går inte att se ett mönster när deltagarna avbryter varandra utan det varierar. Några exempel är:

- En deltagare avbryter den som talar för att ställa en fråga till den personen.
 - *För den texten är ett bra exempel på vad som händer när de inte har en källa och ska formulera meningar själv...*
 - *Jag ska bara, får man fråga redan nu?*
- När en deltagare ställer en fråga till en annan deltagare besvaras frågan innan deltagaren har hunnit utveckla sin frågeställning.
 - *Är de texter som du tänker ligger lågt elever som har.....*
 - *Nej*
- En deltagare avbryter för att ge egna tankar eller ta upp egna erfarenheter kopplat till en frågeställning eller ett dilemma.
 - *Du tänker att man nästa gång kanske väljer ett område så fördjupar vi oss inom ett specifikt.....*
 - *Eller så flera aspekter med då är det färre texter.*

Tabellen nedan visar hur många gånger deltagarna avbryter varandra.

Tabell 6. Antal gånger deltagare avbryter varandra.

Ämneskonferens 1 53 min	Per timma	Ämneskonferens 2 90 min	Per timma
19 gånger	21	40 gånger	26

Vilka frågor ger förutsättningar för reflektion?

Frågeställningarna i det transkriberade materialet kan med stöd av Wichman-Hansen och Jensen (refererad i Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal, 2016) kategoriseras enligt följande:

Tabell 5. Kategorisering av frågeställningar.

	slutna frågor konkretiserande frågor	slutna frågor evaluerande frågor	öppna frågor evaluerande frågor	öppna frågor undersökande frågor	öppna frågor utmanande frågor
	Syftet är att få reda på faktiska förhållanden. Ex: Vad sa du till eleven i den situationen?	Syftar till att få fram bedömningar hos de deltagande. Ex: Vad tycker du själv om den här saken?	Syftar till att få fram åsikter. Ex: Hur bedömer du den här situationen?	Syftar till att få fram upplevelser och förståelse. Ex: Varför tror du att den här eleven har dessa svårigheter?	Syftar till att problematisera och stimulera till alternativa sätt att handla och förstå på. Ex: Varför handlade du på det sättet i den situationen och kunde du ha gjort på något annat sätt?
Ämnesträff 1	32			6	2
Ämnesträff 2	67	2		13	1

Det som blir tydligt i kategoriseringen är att majoriteten av frågeställningarna är konkretiserande frågor av den slutna karaktären. Det är enbart tre frågeställningar under de två första konferenserna som är utmanande och av öppen karaktär. Det är något fler undersökande frågeställningar. Då majoriteten av frågeställningarna är av slutna karaktär ges inte möjlighet till den reflektion som de öppna frågeställningarna ger möjlighet till.

Ämneskonferensens syfte

I analysen av ämneskonferens 2 framträder en problematik kring deltagarnas förståelse av syftet med konferensen samt hur deltagarna skulle ha förberett sig inför konferensen. Detta visar sig genom att deltagarna visar en osäkerhet kring vad som skulle varit förberett och om de texter de skulle ha med sig redan skulle vara bedömda eller inte. Lärledarna är av den uppfattningen att deltagarna skulle ha några frågeställningar till texterna de skulle ha med sig som de önskade diskutera. Ingen av deltagarna har förberett frågeställningar:

-Frågeställningar har jag inte tänkt på faktiskt.

-Jag har tre elevtexter från årskurs 4 och jag har inte heller någon speciell frågeställning.

-Jag kan inte säga att jag har frågor.

Två deltagare tar upp att de trodde att konferensen skulle handla om hur man skulle bedöma texter:

-Jag har inte heller tänkt, jag trodde att vi förra gången om bedömning och jag trodde att vi skulle titta på lite hur vi ska bedöma olika texter.

-Så hade jag också uppfattat det.

Det finns också olika uppfattningar om man ska se bedömningen av texterna som summativ eller formativ. Detta är en diskussion mellan två deltagare där den ena har tagit med en text som inte är bedömd men vill veta vad de andra deltagarna anser om texten. Den andra deltagaren ifrågasätter den summativa bedömningen och vill fokusera på en mer framåtsyftande bedömning.

-Men det är det jag inte fattat, var det inte så att vi ska tänka att det inte är nationella nu utan det är en elev...(avbruten av kollega)

- Men jag tänker så här, vi måste ju någonstans, jag tänker så här. Jag har en elev som jag ska bedöma så att den når målen sedan då måste jag se vart den står.

Det framkommer att det blir tydliga missförstånd mellan deltagarna då de har olika förväntansbilder på innehållet i ämneskonferensen.

Det finns även ett exempel från ämneskonferens 3 att syftet var otydligt för en deltagare. Ämneskonferens 3 bestod av två delar då första delen handlade om att jag presenterade resultatet av de två första ämnesträffarna samt att vi gemensamt skulle bestämma aktioner för att utveckla samtalet. Den andra delen handlade om bedömning. Syftet med konferensen presenterades muntligt i början av konferensen men det blev ändå inte tillräckligt tydligt.

-Jag blir lite förvirrad över hela vårt samtal för jag undrar missade jag början? Vad är syftet med våran träff i dag? Är det att vi ska prata om hur man samtalar eller är det...

Möjligheter och begränsningar av kollegialt lärande utifrån lärarnas erfarenheter i self-report 1 och 2.

Self-report 1

Self-report 1 gjordes under ämneskonferens 1. I self-report 1 var jag intresserad av vilka negativ/positiva erfarenheter deltagarna har av kollegialt lärande och vilka exempel som ges för att exemplifiera detta. Det som flera deltagare tar upp i self-report 1 är betydelsen av att deltagarna är förberedda inför det kollegiala mötet. Flera har dåliga erfarenheter av att andra deltagare inte har gjort de uppgifter som ska diskuteras under det kollegiala mötet.

Jag tyckte inte det gick så bra när andra inte har gjort uppgifterna med sina elever för det var inte så mycket att diskutera istället hamnade man i andra diskussioner.

Jag upplever allt för ofta att flera kommer helt oförberedda till dessa träffar och att alla inte läst berört material.

Att deltagare inte är förberedda inför ett kollegialt möte vilket kan leda till att syftet med mötet inte uppnås kan ses som en tydlig begränsning av kollegialt lärande. Det som

framkommer i flera self-reports som deltagarna har skrivit är betydelsen av ett tydligt syfte med mötet. De två citaten är direkt avskrivet från deltagarnas self-report.

Positiva erfarenheter är när det fanns uttalade syften med mötet/möten (alla visste varför de var där).

Negativa erfarenheter är när man ska träffas "för att träffas och kunna kalla det koll.lärande" ej tydligt syfte med träffarna, vad det är man vill uppnå eller utvecklas eller förändra.

Det som också framkommer som viktigt för några deltagare är att ämnet för de kollegiala träffarna ska komma utifrån de behov som finns hos deltagarna. En deltagare tar också upp att de kollegiala träffar som har gett mest har byggt på ett frivilligt deltagande som bygger på ett aktivt val att vilja utveckla något. Möjligheter för ett framgångsrikt kollegialt lärande kan anses vara ett tydligt syfte och för några deltagare att det ska bygga på de behov som finns i verksamheten eller hos sig själv som lärare.

Self-report 2

Self-report 2 gjordes under ämneskonferens 2. I self-report 2 ville jag veta deltagarnas tankar kring hur ett kollegialt lärande ska fungera för att de ska kunna utvecklas som lärare. För flera av deltagarna var det viktigt med ett tydligt syfte och struktur på samtalet.

För att utveckla våra roller och för att komma till syftet med träffarna måste samtalet ha en bra struktur.

En tydlig struktur på mötet. Tid dagordning, uppgifter o.s.v. En samtalsledare som fördelar ordet och eventuellt en samtal struktur som är inarbetad eller som man arbetar in under forumens gång.

Det framkommer också i flera self-reports att det var viktigt att ordet fördelades mellan deltagarna och att det fanns en trygghet i gruppen där alla tog ansvar. Några deltagare tog upp betydelsen av att alla deltagare är viktiga och kan känna sig trygga:

Ett ansvarstagande hos deltagarna att alla i gruppen är viktiga.

Det är viktigt att alla blir lyssnade till. Skapa ett klimat som är prestigelöst så var och en kan känna sig trygga.

Man kan se att möjligheter för ett framgångsrikt kollegialt lärande hos flera deltagare är att det finns en tydlig samtalsstruktur där någon tar ansvar för att fördela ordet och se till att alla blir lyssnade på. Begränsningar av kollegialt lärande kan då bli när detta inte uppnås och det skapas en otrygghet i gruppen.

Det framkom också på några ställen att det var viktigt att samtalen i kollegialt lärande inte bara blir ett bekräftande av varandra.

Mina negativa erfarenheter är när det ej sker lärande i grupperna, bara bekräftande.

När deltagare bara bekräftar varandra i en samtalspraktik kan då ses som en begränsning av kollegialt lärande.

Sammanfattning av resultatet av self-report 1 och 2

Det framstår som att deltagarnas negativa erfarenheter av samtalspraktiken i det kollegiala lärandet ofta handlar om att andra deltagare inte är förberedda inför det kollegiala mötet. Det finns då en risk för att mötet kommer handla om andra saker än det som var syftet med mötet. Skulden för att syftet inte uppnås med det kollegiala mötet läggs då på de deltagare som inte har förberett sig. Detta kan ses i ljuset av att flera av deltagarna tar upp att de anser att det är viktigt att alla tar ansvar i samtalet för att det ska bli ett framgångsrikt kollegialt lärande. Det kan ses som att deltagarna har erfarenheter av ett kollegialt lärande som många gånger saknar en ansvarskultur. Det som också tas upp av några deltagare som viktiga i det kollegiala lärandet är att alla som deltar i det kollegiala lärandet ska känna ett ansvar att alla är lika viktiga och att alla blir lyssnade på. Detta tolkar jag som att det finns erfarenheter av motsatsen, att det finns en rollfördelning där vissa personer har företräde till samtalstid och att bli lyssnad på.

Även ett tydligt syfte tas upp som något som har betydelse för om mötet ska vara framgångsrikt. Detta kan kanske även kopplas till att några deltagare tar upp att de kollegiala träffar som har baserats på deltagarnas egna behov har upplevts som att de har gett mest. Om lärare deltar i ett kollegialt lärande som inte bygger på det egna behovet blir betydelsen av ett tydligt syfte med mötet väldigt viktigt så att deltagarna förstår vad det kollegiala mötet är tänkt att leda till. Bygger det kollegiala mötet på det egna behovet blir syftet per automatik tydligt, du vet varför du är där och vad du vill ha ut av mötet.

Samtalspraktikens rådande praktikarkitektur

Nedan följer en analys av samtalspraktiken utifrån teorin om praktikarkitektur under de två första ämneskonferenserna samt i self-report 1 och 2. I analysen särskiljer jag arrangemangen från varandra men i praktiken pågår de samtidigt.

I tabellen nedan har jag gjort en sammanställning av resultatet under de två första ämneskonferenserna och self-report 1 och 2 kopplat till teorin om praktikarkitekturer.

Tabell 6. Teorin om praktikarkitektur kopplat till studiens resultat.

Praktiken	Praktikarkitektur	Analys av begränsningar	Analys av möjligheter
Sägandet	Det kulturell-diskursiva arrangemang som kommer till uttryck i det semantiska rummet.	<p>Begränsningar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Otydligt syfte som leder till missförstånd • Samtalstiden ojämnt fördelad • Deltagarna avbryter varandra • Öppna frågeställningar utnyttjas inte i samtalet. <p>Self-report 1 och 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Att man inte lyssnar på varandra • Att man bara bekräftar varandra i samtalet. 	<p>Möjligheter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Möjligheter att skapa ett gemensamt språk gällande bedömning av elevtexter på olika åldersnivåer. <p>Self-report 1 och 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Samtalsledare som fördelar ordet.
Görandet	Det materiell-ekonomiska arrangemang som kommer till uttryck i det fysiska tidsrummet.	<p>Begränsningar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avsaknad av stödstrukturer för att genomföra samtalet. <p>Self-report 1 och 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deltagare som inte är förberedda/gjort uppgifter till det kollegiala mötet. • Otydligt syfte och avsaknad av samtalsstruktur. • Avsaknad av tid för att förbereda sig inför mötet. 	<p>Möjligheter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tid och plats är bestämd. • Ämneskonferensen är schemalagd för samtliga deltagare. • Tillförande av stödstrukturer för att utveckla samtalspraktiken.
Relaterandet	Det social-politiska arrangemang som kommer till uttryck i det sociala rummet.	<p>Begränsningar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vissa tar mycket talutrymme. • Rollfördelning som kan påverka samtalet. <p>Self-report 1 och 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deltagare som inte känner trygghet i gruppen. • Att alla deltagare inte är lika viktiga i gruppen. 	<p>Möjligheter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Samtliga deltagare är med och påverkar innehållet i konferenserna. • Demokratisk process för att förändra samtalet.

Kulturell-diskursiva arrangemang i den rådande samtalspraktiken

Möjligheterna att skapa ett gemensamt språk för bedömning av elevtexter begränsas av de hinder som samtalspraktiken har under de två första ämneskonferenserna. Utifrån resultatet är det tydligt att det finns faktorer som begränsar en samtalspraktik som möjliggör att samtalet leder till ett lärande. Den första begränsningen i ämneskonferens 2 var att syftet var otydligt. I deltagarnas self-reports framkommer det att ett tydligt syfte är av stor betydelse och ses som en möjlighet till ett framgångsrikt kollegialt lärande. Resultatet av ämneskonferenserna visar däremot att flera deltagare upplever att de inte har förstått att de ska ha förberett någon frågeställning till den text som de ska ha med sig. Det blir också en diskussion mellan två deltagare om texterna ska vara bearbetade och bedömda eller om det ska vara texter som inte är bearbetade av eleverna efter respons. Det blir tydligt i samtalspraktiken att uppgiften att varje deltagare ska ta med sig några elevtexter som vi gemensamt i gruppen ska diskutera bedömning på är otydlig. Även i ämneskonferens 3 ställer en deltagare frågor om syftet då hen hade uppfattat att hela konferensen skulle handla om bedömning och inte om att få resultat av den pågående studien presenterade.

Samtalstiden är ojämnt fördelad mellan deltagarna och det finns stora skillnader mellan vissa deltagare. Att det finns vissa skillnader mellan samtalstid och deltagare kan ses som naturligt men inte om skillnaderna är för stora. Samtalstiden kan också kopplas till att man avbryter varandra. Ett tydligt hinder som begränsar ett framgångsrikt kollegialt lärande är att alla deltagare inte får möjlighet att få delta i samtalet på lika villkor. Detta kan också kopplas till att det ställs få öppna frågeställningar där det krävs reflekterande svar under ämneskonferensen. Om samtalspraktiken kännetecknas av ett samtal mellan deltagarna med ett högt tempo där det krävs att man avbryter varandra för att få ordet ges inte möjlighet att ställa mer fördjupande frågor där det ställs krav på både mer tid att formulera frågor samt mer tid att besvara dem. I några av lärarnas self-reports framkommer det även där att det ses som ett hinder när deltagare inte lyssnar på varandra och en möjlig tolkning är att det finns erfarenheter av detta vilket i så fall kan kopplas till studiens resultat.

Materiell-ekonomiska arrangemang i den rådande samtalspraktiken

Det som kan ses som en möjlighet inom det här arrangemanget är att det finns förutsättningar för deltagarna att delta i ämneskonferensen då både datum och tid finns i konferensschemat för läsåret. Det är avsaknaden av stödstrukturer för att genomföra samtalet som framstår som en begränsning. Konsekvenserna av den löst strukturerade samtalspraktiken är att man inte möjliggör ett samtal som skapar reflektion och att inte alla deltagare har möjlighet att delta på liknande villkor. I deltagarnas self-reports framkommer det också att en tydlig samtalsstruktur ses som en möjlighet till ett framgångsrikt kollegialt lärande. En begränsning som tas upp i flera self-reports är erfarenheterna av att deltagare inte har gjort uppgifter eller förberett sig inför ett kollegialt möte. Detta kan kopplas till att förutsättningar i form av tid kan ha saknats för förberedelse och uppgifter som ska vara gjorda inför det kollegiala mötet.

Kultur-politiska arrangemang i den rådande samtalspraktiken

I det här arrangemanget görs en analys av vad som kan ligga bakom att samtalstiden är ojämnt fördelad, att man avbryter varandra samt avsaknaden av öppna frågeställningar. Deltagarna som deltar i ämneskonferensen är samtliga behöriga lärare med ett undantag för en resurspedagog. Det är tre förstelärare och två av dessa är även lärledare för ämneskonferensen. Det som har framkommit i resultatet är att lärledarna (varav jag är en) har mycket samtalstid. Det kan vara naturligt då vi har haft ansvar för delar av innehållet, fördelat ordet samt ställt frågor men vi har en delad roll då vi också är deltagare i konferensen och ska vara med och bedöma texter på samma villkor som de andra deltagarna. Det kan ses som att man "sitter på två stolar" där man är en aktiv del i samtalspraktiken med de andra deltagarna samtidigt som man ska kunna skapa en givande samtalspraktik. Det blev också en otydlig rollfördelning mellan oss lärledare i de tre första konferenserna vilket kan ha påverkat samtalspraktiken negativt. Att vi är två lärledare som båda har fått eller tagit mycket samtalstid kan också bero på att vi i våra roller som lärledare har haft möjlighet att i större utsträckning "ta ordet" och "behålla det" än de andra deltagarna. Tittar man på den tredje försteläraren/biträdande rektor i gruppen har den personen också mycket talutrymme vilket gör att man kan tolka det som att det finns en rollfördelning i samtalet som får en större betydelse då samtalet är löst strukturerat. I ett samtal som är löst strukturerat och där det finns en rollfördelning bland deltagarna blir det också svårare att ställa öppna och mer utmanande frågor till varandra. Det kan vara så att det är tryggt att ställa mer förklarande frågor till varandra då de inte utmanar den rollfördelning som finns i gruppen. Detta kan kopplas till några av deltagarnas self-reports som tar upp betydelsen av att alla deltagare ska känna sig trygga och att alla ska vara lika viktiga i den gruppkonstellation som finns under det kollegiala mötet. Om detta inte är fallet blir det en begränsning som kan hindra kollegialt lärande.

De möjligheter som analysen visar är att deltagarna är med och bestämmer innehållet i ämneskonferensen vilket gör alla delaktiga i det som själva samtalet ska handla om. Även deltagarnas möjlighet att gemensamt bestämma vilka aktioner som ska genomföras kan ses som en möjlighet då det gör att alla blir delaktiga i aktionsforskningsprocessen.

Planering av aktioner under ämneskonferens 3

Den tredje ämneskonferensen skiljer sig från de övriga konferenserna då jag under ca 1 timma presenterade resultaten från de transkriberade samtalen från de två tidigare konferenserna. Jag presenterade samtalstiden för de olika deltagarna, hur många gånger vi avbröt varandra under samtalet, vilka frågeställningar som användes samt förde en diskussion kring det jag sett ifråga om att det fanns olika förväntansbilder på innehållet utifrån mina analyser av det transkriberade materialet i ämneskonferens 2.

Jag presenterade även Åsén Nordströms (2017) samtalstrappa samt de 5 samtalsmönster som hon identifierat för att ge deltagarna en kort bakgrund till vad som krävs för att utveckla ett kollegialt samtal.

I diskussionerna om varför man avbryter varandra tar en deltagare upp sina synpunkter på resultatet.

-Jag tänker lite grand med att avbryta, för att det blir ju också så här ibland får man faktiskt inte ordet om man inte tar det och då tror jag att vi känner ibland att det är därför man ibland tar det när någon annan andas lite /.../Som det är nu så även om jag skulle vilja ha ordet så ska jag vänta till någon annan har pratat färdigt då är det någon annan som tar det före även om den personen kom på det efter.

Även om det inte är fler deltagare som uttrycker detta skulle citatet kunna beskrivas vara kännetecknande för varför man avbryter varandra så ofta. Om flera deltagare känner att man måste kämpa för att få samtalstid blir konsekvenserna att man avbryter varandra för att ”hinna” först för att vinna ordet.

Utifrån det presenterade resultatet diskuterade vi och kom fram till följande aktioner för att utveckla samtalet:

- **Aktion 1:** Syftet med varje konferens ska klargöras i början av konferensen för att undvika att deltagarna har skilda förväntningar. Deltagarna ska veta vad som förväntas av dem och vad konferensen ämnar leda till.
- **Aktion 2:** För att möjliggöra att samtalstiden blir jämnare fördelad mellan deltagarna samt minska antal tillfällen då vi avbryter varandra kom vi överens om att ha talkort med nummer på. Den som vill säga något tar ett talkort och lägger tillbaka det på bordet när den har talat klart.
- **Aktion 3:** Det fanns en tydlig tveksamhet kring hur man skulle kunna utveckla förmågan att ställa öppna frågor till varandra. Vi beslöt att prova med att alla deltagare använder en stödmall med förslag på hur man kan ställa olika frågor som kräver mer av ett reflekterande svar. Jag valde att använda en stödmall med frågeställningar som finns i kommunens verksamheter och som även tidigare har använts när utvecklingsgruppen på den aktuella skolan har haft möten (se bilaga 1). När deltagaren känner att det finns möjlighet i samtalet kan dessa frågor vara ett stöd i att våga ställa mer utmanande frågor till varandra.

Då ämneskonferens 3 i stor del handlade om att presentera resultat och att gemensamt bestämma vilka verktyg vi skulle använda för att utveckla samtalet har jag valt att inte analysera dessa samtal utifrån samtalstid och frågeställningar.

Samtalspraktiken under ämneskonferens 4 och 5

Under ämneskonferens 4 och 5 genomfördes de aktioner som vi gemensamt hade bestämt under ämneskonferens 3. Dessa var förtydligande av syfte, talkort samt stödmall för frågeställningar.

Aktion 1: Förtydligande av syfte

För att skapa en samtalspraktik där deltagarna har samma förväntningsbild av innehållet i konferensen bestämdes det av deltagarna att syftet med konferensen skulle diskuteras gemensamt i början på konferensen och skrivas upp synligt under mötet. Detta genomfördes under ämneskonferens 4 och 5. Transkriberingen av materialet från dessa ämneskonferenser visar inte på någon osäkerhet eller frågor kring innehållet till skillnad från konferens 2.

Aktion 2: Tillföra talkort

I ämneskonferens 4 handlade innehållet om bedömning av elevtexter. Lärledarna hade ansvar för att ta med texter som gemensamt skulle diskuteras utifrån olika bedömningsaspekter samt hur man kan ge formativ respons till eleven. Vi använde oss av elevtexter från årskurs 3 från Skolverkets bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk samt äldre elevtexter från elever som gått på skolan tidigare. Ämneskonferens 5 handlade om att lärarna skulle få insikter kring hur man kunde bedöma om en elev skulle läsa svenska eller svenska som andraspråk. Som utgångspunkt för det kollegiala samtalet skulle en artikel läsas samt att gemensamt se en film kopplad till ämnet.

För att fördela samtaltiden jämnare mellan deltagarna och minska antal gånger som vi avbröt varandra bestämde deltagarna att vi skulle prova att använda talkort. När man ville bidra till diskussioner eller ställa frågor tog man ett kort med ett nummer på som låg på bordet. Det fanns flera talkort som var numrerade på bordet. När deltagaren har talat klart lägger hen tillbaka kortet på bordet och då får nästa person börja prata. Lärledaren har ansvaret att fördela ordet och presentera de texter som skulle diskuteras. Resultatet av aktion 2 presenteras i tabell 7 nedan:

Tabell 7. Antal ord per person under ämneskonferens 4 och 5.

	Ämneskonferens 4 (71 min)	Ord per timma	Ämneskonferens 5 (51 min)	Ord per timma
Lärare 1 lärledare/ förstelärare	1860	1560	1221	1440
Lärare 2	Deltog ej		397	480
Lärare 3	789	660	1046	1260
Lärare 4 lärledare/ förstelärare	1946	1620	Deltog ej	
Lärare 5	753	660	819	960
Lärare 6	Deltog ej		1017	1200
Lärare 7 lärledare/ biträdande rektor	1362	1140	2123	2100

Resultatet i tabell 7 visar att samtaltiden blir mer jämnt fördelad med hjälp av stödstrukturerna även om det fortfarande finns skillnader. I tabell 8 visas en jämförelse av antal ord per timma i samtliga konferenser.

Tabell 8. Antal ord per person under ämneskonferens 1, 2, 4 och 5

	Ämneskonferens 1 (ord per timma)	Ämneskonferens 2 (ord per timma)	Ämneskonferens 4 (ord per timma)	Ämneskonferens 5 (ord per timma)
Lärare 1 lärledare/ förstelärare	1200	1620	1560	1440
Lärare 2	1020	420	Deltog ej	480
Lärare 3	2520	360 (ca 1 h sen)	660	1260
Lärare 4 Lärledare/ förstelärare	2040	2520	1620	Deltog ej
Lärare 5	420	360	660	960
Lärare 6	480	1080	Deltog ej	1200
Lärare 7 förstelärare/ biträdande rektor	1680	1620	1140	2100

I tabell 8 ser man att samtalstiden har blivit jämnare i jämförelse med de två första ämneskonferenserna. Lärare 5 har ökat sin samtalstid då den var låg under de två första konferenserna. Resultatet visar att antal gånger som deltagarna avbryter varandra minskar betydligt i ämneskonferens 4 och 5 jämfört med tidigare konferenser. Resultatet presenteras i tabell 9 nedan:

Tabell 9. Antal gånger deltagarna avbryter varandra under ämneskonferens 4 och 5.

Ämneskonferens 4 71 min	Per timma	Ämneskonferens 5 51 min	Per timma
10 gånger	6	11 gånger	12

Resultatet av antal gånger deltagare avbryter varandra per timma i samtliga ämneskonferenser presenteras i tabell 10 nedan:

Tabell 10. Antal gånger deltagare avbryter varandra under ämneskonferens 1, 2, 4 och 5 per timma.

Ämneskonferens 1	Ämneskonferens 2	Ämneskonferens 4	Ämneskonferens 5
21	26	6	12

Det som framkommer i jämförelsen mellan konferenserna är att avbrotten minskar betydligt till ämneskonferens 4 men ökar återigen något i ämneskonferens 5. Det framkommer också i det transkriberade materialet från ämneskonferens 5 att talkorten skapar en viss frustration då de kräver att man ska vänta på sin tur för att få tala.

- Nu vill jag bara säga något, jag gör det ändå!

Det här citatet kan tolkas som en frustration kring att få begränsade möjligheter att flika in med det man vill säga utan att man behöver vänta på sin tur. Den här läraren kan inte hålla sig utan väljer ändå att tala.

Ett annat exempel från det transkriberade materialet gäller att det även kan råda en otydlighet kring vem som ska tala trots talkorten. Nedan är en dialog mellan 3 lärare:

-Sitter du med 3:an, 4: an och 5:an nu?

-Nu sitter jag med alla här

-Är det jag eller lärare 1 nu?

-Det är egentligen lärare 1.

-Var du klar?

-Nu blev jag väldigt (skratt), nu blev det mycket med lapparna.

Den här frustrationen framkommer inte i det transkriberade materialet från ämneskonferens 4 och kan också vara en anledning till att antal gånger man avbryter varandra ökar igen även om det fortfarande är mycket lägre än de två första ämneskonferenserna.

Aktion 3: Tillförande av stödmall med frågeställningar

För att skapa förutsättningar för att deltagarna ska kunna ställa mer öppna frågor med syfte att skapa reflektion bestämdes det gemensamt att det skulle finnas en stödmall (se bilaga 1) med olika förslag på frågeställningar på bordet. Varje deltagare hade en stödmall framför sig på bordet under konferensen. Resultatet presenteras i tabell 11 nedan:

Tabell 11. Kategorisering av frågeställningar.

	slutna frågor konkretiserande frågor	slutna frågor evaluerande frågor	öppna frågor evaluerande frågor	öppna frågor undersökande frågor	öppna frågor utmanande frågor
	Syftet är att få reda på faktiska förhållanden. Ex: Vad sa du till eleven i den situationen?	Syftar till att få fram bedömningar hos de deltagande. Ex: Vad tycker du själv om den här saken?	Syftar till att få fram åsikter. Ex: Hur bedömer du den här situationen?	Syftar till att få fram upplevelser och förståelse. Ex: Varför tror du att den här eleven har dessa svårigheter?	Syftar till att problematisera och stimulera till alternativa sätt att handla och förstå på. Ex: Varför handlade du på det sättet in den situationen och kunde du ha gjort på något annat sätt?
Ämnesträff 1	32			6	2
Ämnesträff 2	67	2		13	1

Ämnesträff 4	51	4	1	6	
Ämnesträff 5	20			6	

Resultatet visar att stödmallen med frågeställningar i ämneskonferens 4 inte gav ett önskat resultat då de slutna frågeställningarna inom kategorin konkretiserande frågor dominerade. Till ämneskonferens 5 bestämde jag att jag skulle förenkla stödmallen (se bilaga 2) med färre antal exempel på frågor samt göra den mer lättläst. Resultatet visar att den förenklade stödmallen inte verkade ha någon betydelse för att öka antal öppna frågeställningar.

Aktionsforskningsprocessen speglad genom lärarnas self-report 3

Self-report 3 gjordes under ämneskonferens 4. I self-report 3 var jag intresserad av att veta hur deltagarna beskriver sina erfarenheter av samtalspraktiken efter att aktionerna i ämneskonferens 4 genomfördes. Flera deltagare tog upp att tempot i samtalet blev lugnare med talkorten och att det fanns mer tid till reflektion:

Mer tid att reflektera och sätta ord på tankar innan man fick ordet.

Det blir mer tid till lyssnade när vi tar talkorten.

Flera konstaterade att man upplever att man inte avbryter varandra på samma sätt som tidigare. En deltagare ansåg dock att det fortfarande var svårt med turtagningen. Några deltagare tog också upp att det var bra att syftet för konferensen var tydligare den här gången. Det som däremot var lite svårare att genomföra med de förändringar som vi kommit överens om var stödmallen med olika frågeställningar. Detta visade två olika citat från två deltagare:

Att ställa fördjupande frågor är svårt och kräver träning.

Frågeställningarna måste jag bli bättre på att använda mig av, men de är bra att ha till hands.

Sammanfattning av resultatet i self-report 3

Att aktionerna förändrade samtalet visar self-report 3. Flera deltagare tar upp att de anser att aktionen med talkort ger samtalet ett lugnare tempo och att det fanns mer tid till att lyssna och reflektera samt att man inte avbröt varandra som man hade gjort utan talkorten. Ett förtydligt syfte som diskuteras och "förhandlas" i början av konferensen sågs av flera deltagare som något positivt. Det är bara två deltagare som tar upp något om frågeställningar i sina self-reports och de konstaterar att det är svårt och att det är något som de behöver träna mer på.

Förändrad Praktikarkitektur?

Nedan presenterar jag resultat av aktionerna i ämneskonferens 4 och 5 samt self-report 3 kopplat till teorin om praktikarkitektur.

Tabell 12. Teorin om praktikarkitektur kopplat till studiens resultat av en förändrad praktikarkitektur.

Praktiken	Praktikarkitektur	Analys av begränsningar	Analys av möjligheter
Sägandet	Det kulturell-diskursiva arrangemang som kommer till uttryck i det semantiska rummet.	<p>Begränsningar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Samtalstiden är fortfarande något ojämnt fördelad. • Öppna frågeställningar används i mycket begränsad omfattning i samtalspraktiken. 	<p>Möjligheter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ett lugnare samtalstempo med hjälp av stödstrukturer ger möjlighet till en högre grad av reflektion. • Tydligt syfte som är en gemensam överenskommelse ger trygghet och minskar antal frågor kring syfte och vad som ska ha varit förberett inför ämneskonferensen.
Görandet	Det materiell-ekonomiska arrangemang som kommer till uttryck i det fysiska tidsrummet.	<p>Begränsningar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stödmodell med frågeställningar som eventuellt inte var utformad på ett sådant sätt att den gav det stöd som behövdes för att deltagarna skulle börja använda mer öppna frågeställningar. 	<p>Möjligheter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tillförande av stödstrukturer för att utveckla samtalspraktiken gav jämnare samtalstid, syftet förtydligades samt mindre antal tillfällen deltagarna avbröt varandra.
Relaterandet	Det social-politiska arrangemang som kommer till uttryck i det sociala rummet.	<p>Begränsningar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rollfördelning som kan ha inverkan på samtalspraktiken gällande samtalstid och hur frågeställningar används inom samtalet. 	<p>Möjligheter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stödstrukturerna begränsade en rollfördelning som kunde ha inflytande över samtalstid och hur deltagarna avbryter varandra i samtalet.

Det kulturell-diskursiva arrangemanget efter att aktionerna har genomförts

För att kunna belysa de förändringar som har skett inom det kulturell-diskursiva arrangemanget har jag även använt mig av self-report 3 som deltagarna har skrivit. Att syftet var oklart med vissa ämneskonferenser var tydligt i "sägandet" i samtalspraktiken. Genom att förtydliga syftet och se till att det var synligt under konferensen försvann "sägandet" kring missförstånd och otydligheter kring innehållet i ämneskonferensen. Betydelsen av ett tydligt syfte är också något som många tog upp i sina self-reports.

Det är så viktigt med ett tydligt syfte för våra sittningar.

Det var ett tydligt syfte med dagens konferens.

Med hjälp av talkort var syftet att vi inte skulle avbryta varandra och att samtalstiden mellan oss deltagare skulle jämnas ut sig. Resultatet var positivt då det visar att samtalstiden blev lite mer spridd bland deltagarna och att vi avbröt varandra i mindre utsträckning än tidigare. Flera deltagare tog också upp detta i sin self-report 3:

Det blir mer fokus på lyssnandet när vi tar talkort.

Mycket lugnare tempo.

Mer tid till att reflektera och sätta ord på tankar innan man fick ordet.

Mindre "hoppande" från innehållet, mer diskussioner som gick på djupet.

Trots att det fanns en stödmodell med olika frågeställningar, att tempot i samtalet minskat och det fanns mer tid till reflektioner ledde det inte till att antal öppna frågor ökade i samtalet. Detta var också något som några deltagare tog upp i self-report 3.

Att ställa fördjupande frågor är svårt och kräver träning.

Frågeställningar måste jag bli bättre på att använda mig av, men de är bra att ha till hands.

Jag själv glömde att formulera frågor istället för påståenden.

Citatet belyser att det inte räcker att enbart ha en stödmodell med frågor för att våga ställa öppna frågor av mer utmanade karaktär utan det behövs tid och eventuellt andra stödåtgärder för att utveckla förmågan att ställa dessa frågor. Resultatet förändrades inte heller efter att stödmodellens frågor begränsades till ämneskonferens 5.

Det materiell-ekonomiska arrangemanget efter att aktionerna har genomförts

Genom att man tillför stödstrukturer (tillföra en ny praktikarkitektur) för att genomföra samtalet kan man förändra de rådande praktikarkitekturerna. Det som tillförs genom de tre aktionerna är: tydliggörande av syfte innan konferensens början som även ska vara synligt under konferensen, talkort samt stödmodell med frågor. Efter att ha analyserat ämneskonferens 4 bestämde jag att göra en ny stödmodell med färre antal frågor för att se om det skulle underlätta

användandet av stödmallen. Analysen av de genomförda aktionerna görs i de andra arrangemangen.

Det kultur-politiska arrangemanget efter att aktionerna har genomförts

En tydlig stödstruktur gällande samtalsordning och att man inte kan avbryta varandra förrän tidigare talare har lagt ner sitt kort kan få funktionen av att roller får mindre betydelse i samtalet. Flera av deltagarna tar också upp i self-report 3 att man inte avbryter varandra i lika hög grad som tidigare.

Vi avbryter varandra mindre.

Vi har inte avbrutit varandra lika mycket.

Det fungerade bra med turtagningskortet, även om vi alla var pratsugna.

Oberoende av vilken roll man har i samtalspraktiken kan en stödstruktur och i det här fallet genom talkort möjliggöra att alla får komma till tals i högre grad än vid löst strukturerade samtal. Efter en överenskommelse mellan oss lärledare var också våra roller tydligare under den här konferensen då vi hade bestämt att det skulle vara en lärledare som var ansvarig för samtalet under ämneskonferensen och inte två som tidigare. Det gjorde att våra roller var tydligare för deltagarna men också för oss själva.

Diskussion

Aktionsforskning som stöd för utveckling av samtalspraktiker för kollegialt lärande

Syftet var att undersöka vilka faktorer som möjliggör och begränsar kollegialt lärande i en samtalspraktik samt genom aktionsforskning undersöka hur samtalspraktiken kan utvecklas för att skapa bättre förutsättningar för kollegialt lärande. Genom att ämneskonferenserna spelades in och transkriberades samt deltagarnas self-report fick jag en förståelse för vad som möjliggjorde och begränsade samtalspraktiken. Det som begränsade samtalspraktiken var att det var ett otydligt syfte, ojämnt fördelad samtalstid, deltagarna avbröt varandra samt få öppna frågeställningar som kunde verka som ett redskap för reflektion. Vi bestämde gemensamt i gruppen att de aktioner som skulle genomföras var att förtydliga syftet i början på ämneskonferensen, att använda talkort för att lugna ned tempot i samtalet samt en stödmodell med frågeställningar som varje deltagare skulle ha framför sig på bordet. Analysen av ämneskonferens 4 och 5 visar att två aktioner fått en positiv effekt. Ett förtydligt syfte skapade trygghet och talkorten gjorde att samtalstiden inte blev lika ojämnt fördelad och att deltagarna inte avbröt varandra i lika hög grad. Dessa aktioner kan då ses som faktorer som möjliggjorde ett kollegialt lärande i samtalspraktiken. Stödstrukturen med frågeställningar var den aktion som inte hade den effekt som det var tänkt. Att ställa frågor till varandra av mer utmanande karaktär kräver tillit och trygghet i gruppen. En tolkning är att det kräver tid att få till en sådan trygghet i en grupp och att roller som finns utifrån till exempel befattning i organisationen, erfarenhet, skicklighet eller andra maktstrukturer kopplade till roller behöver kunna överbryggas för att få till en samtalspraktik där reflekterande och utmanande frågor kan användas. Det framstår dock som att man med relativt små medel i form av stödstrukturer kan utveckla en samtalspraktik så att den kan vara ett redskap för att möjliggöra ett kollegialt lärande.

I Jarl, Blossing och Anderssons (2017) studie om vad som kännetecknar framgångsrika skolor visar att det kollegiala samarbetet har betydelse. De skolor som inte var framgångsrika hade inte en organisation som gynnade kollegialt lärande. På den skola som ingår i min studie finns det sedan en längre tid en organisation och etablerade forum kring kollegialt lärande. Ämneskonferenserna är insatta i konferensschemat där dag och tid tydligt framgår. Genom att analysera de self-reports som deltagarna har skrivit framkommer det inte att deltagarna ifrågasätter betydelsen av kollegialt lärande. Detta kan förstås som att det finns goda förutsättningar med målet att skapa ett framgångsrikt kollegialt lärande.

Om det nu finns en organisation och etablerade forum för kollegialt lärande på plats vad krävs det mer för att få ett kollegialt lärande som i förlängningen kan leda till att lärare lär? Analysen av min studie visar på behovet av att ta reda på vad som händer i själva samtalspraktiken för att kunna skapa bättre förutsättningar för ett samtal som kan leda till ett lärande och som inte som fastnar i en ”artighetsfas”. Om samtalet kännetecknas av ojämnt fördelad samtalstid, deltagare som ”stjäl” varandras talutrymme genom att avbryta varandra, mycket få öppna frågeställningar och en oro kring att man inte riktigt förstår syftet med mötet verkar det inte ge rätt förutsättningar för att skapa en skolförbättring. Risken kan snarare bli att man befäster rådande förhållningsätt och normer. Studiens resultat stämmer även överens med Liljenberg (2018) resonemang om att professionella lärandegemenskaper inte per automatik leder till en skolförbättring utan det är beroende på vilka medarbetare som ingår och i vilka sammanhang som lärandet sker. Lärandegemenskaper kan både befästa rådande förhållningsätt eller skolkultur likväl som att kunna utmana det som är etablerat. Även Popp

och Goldman (2015) tar upp att forskning till övervägande del visat att lärare i ett kollegialt lärande har svårt att utmana varandra i samtalspraktiken utan lätt fastnar i en ”artighetsfas” vilket min studie också bekräftar.

Resultatet av min studie stämmer också överens med de slutsatser som Sülau (2019) drar i sin studie om matematiklyftet. Det sker inte ett lärande per automatik när lärare samtalar trots att det finns en tydlig samtalsstruktur, vetenskapligt förankrat material och strukturerade frågor att utgå ifrån. Sülau pekar på att det krävs ett mycket hårt arbete med både strukturer i samtalet och kulturen i gruppen av lärare som deltar i ett kollegialt samtal. Den löst strukturerade samtalsmodellen som kännetecknade de två första ämneskonferenserna ledde inte till den reflektion som ett kollegialt lärande kräver. En lärdom utifrån min studies resultat är att det är viktigt att man vid vissa tillfällen kan spela in samtal som sker i det kollegiala mötet för att kunna uppmärksamma vilken samtalskultur som råder i samtalet. För att förändra en kultur måste man först veta vilken kultur som råder. Dessa samtalskulturer kan vara ”osynliga” för de som deltar och genom att uppmärksamma dem på detta skapar man en grund för förändring. Att skapa strukturer i samtalet har stor betydelse då olika makthierarkier och rollfördelning kan få mindre inflytande i samtalet.

Aktionsforskning handlar om att förändra eller utveckla något i en praktik. Det skulle i studiens fall kunna innebära att deltagarna i ämneskonferensen kände en osäkerhet kring den förändring som ägde rum i samtalspraktiken till följd av aktionerna. Twyford, Le Fevre och Timperley (2017) menar att kollegialt lärande kan begränsas av risktänkande och osäkerhet vid en förändring. Författarna drar slutsatsen att det är väldigt lite känt om begreppet risk eller effekten av risk kopplat till skolutveckling. För mig har det varit viktigt att deltagarna i studien har haft kunskap om forskningsprocessen och själva varit med och förhandlat fram de aktioner som ska utveckla samtalspraktiken. Genom att deltagarna har haft inflytande och ”äger” utvecklingen själva har förhoppningsvis deras risktänkande minskat inför en eventuell förändring. Det som kan tolkas som ett risktänkande hos deltagarna och som framkommer i deras self-reports är användandet av stödmallen för fördjupande och mer utmanande frågor. Två deltagare tar upp i sina self-reports att de tycker det är svårt och att det krävs träning för att ställa sådana frågor. Resultatet visar också att dessa frågor inte heller används under samtalet med några enstaka undantag

Åsén Nordström (2017) har i sin forskning kommit fram till en uppdelning av samtal i fem olika samtalsmönster: bekräftande samtal, befästande samtal, synliggörande samtal, kunskapande samtal och samtal om samtal. Ämneskonferensen och sammansättningen av deltagare i min studie är ny för läsåret. Dock har flera deltagare varit i samma grupper vid tidigare tillfällen men med ett annat ämnesinnehåll. De två första ämneskonferenserna kan tolkas höra till det bekräftande samtalet då de frågeställningar som deltagarna ställer till varandra inte leder till någon kritisk reflektion Detta skulle också lätt kunna befästas i gruppen då samtalsledarna inte tar den rollen och bjuder motstånd genom sina frågor.

Genom att resultatet presenterades för deltagarna under ämneskonferens 3 gällande otydligt syfte, samtalstid, hur många gånger man avbryter varandra samt frågemönster som varit kännetecknande för ämneskonferens 1 och 2 fick de en större medvetenhet kring det begränsningar som samtalspraktiken hade. Denna medvetenhet kombinerat med de aktioner som genomfördes under ämneskonferens 4 och 5 förändrade samtalspraktiken. Samtalet i ämneskonferens 4 utvecklas till mer av ett synliggörande samtal då det framkommer att det finns både likheter och skillnader i hur man tänker kring bedömning av elevtexter. Genom att

använda en samtalsmodell med hjälp av kort får fler deltagare inflytande över samtalet vilket är ett utav de karakteristiska dragen för det kunskapande samtalet men samtalet har inte lett till att nya frågeställningar behandlas eller till nya sätt att handla i praktiken. En tolkning skulle kunna vara att samtalet i ämneskonferensen är på väg dit men är ännu inte där.

Analysen visar att vi lärledare har mycket samtalstid och att vi inte lyckas med att bjuda på motstånd genom att ställa fördjupande eller utmanande frågor. Detta kan jämföras med Hardy m.fl. (2017) som i sin forskning tar upp betydelsen av att samtalsledaren bjuder motstånd och leder reflektionsarbetet för att driva fram utveckling. Även Åsén Nordström (2014, 2017) anser att det krävs att samtalsledare bjuder på motstånd för att samtalet ska kunna fördjupas. När vi lärledare planerade för ämneskonferensen utgick vi ifrån att alla deltagare inklusive oss lärledare skulle delta på lika villkor. Frågan är då om det är möjligt att lärledare kan "sitta på två stolar" både som den som är ansvarig för samtalet och som aktiv deltagare. Ska man både fördela ordet bland deltagarna samtidigt som man själv vill delta aktivt i samtalet kan rollen som den som ansvarar för samtalsstrukturen bli otydlig. Även om målet är att samtliga deltagare ska ha förmågan att kunna ställa fördjupande och utmanande frågor till varandra i en samtalspraktik kanske första steget är att lärledaren tar en mer aktiv roll i samtalspraktiken både genom att ställa öppna och reflekterande frågor samt hålla i en tydlig samtalsstruktur.

Min studie belyser att det fanns en "naiv förväntan" hos oss i ämnesgruppen att samtalspraktiken skulle skapa ett professionellt lärande trots en lösstrukturerad samtalsmodell och en otydlig lärledarroll. Granström (2006) menar att det är viktigt att undersöka vilka hinder som kan påverka lärandet negativt i gruppprocesser. Det är av betydelse att ta gruppprocesser i beaktande i vuxenpedagogiken. Även Svedberg (2016a) menar att det finns en "naiv förväntan" att arbetsgrupper ska fungera framgångsrikt helt av sig själva vilket också var kännetecknade för oss. Vi lärledare gjorde inte en analys av de eventuella hinder som skulle kunna begränsa lärandet i samtalspraktiken när vi planerade inför ämneskonferensen.

Resultatet av studien visar att syftet och uppgifterna inte alltid var tydliga då deltagarna uttrycker en osäkerhet kring hur de ska ha förberett sig inför ämneskonferensen och vilka texter som ska ha tagits med. Svedberg (2016a) menar att man behöver klargöra arbetets syfte (ledningsdimension), innehåll (uppgiftsdimension) och process (samspeletsdimension). Dessa dimensioner innebär att man arbetar med gruppens identitet. Ledningsdimensionen innebär att det finns någon som ansvarar för helheten och syftet med mötet. Innehållet kopplas till uppgiftsdimensionen vilket innebär att det finns tydliga uppgifter kopplade till mötet. Processen kopplas till samspeletsdimensionen vilket innebär att det finns stöd för att skapa en fungerande kommunikation i gruppen. Studiens resultat visar att stödet inte var tillräckligt i de två första ämneskonferenserna då samtalstiden var ojämnt fördelad och deltagarna avbröt varandra vid upprepade tillfällen. Svedberg menar att det är mycket viktigt att gruppen klargör vad samarbete innebär och att spelregler och förväntningar klargörs så att risken för missförstånd och konflikter minskas. Detta gjordes inte i ämnesgruppen då den "förväntades" fungera ändå. Aktionerna som genomfördes gjorde att spelreglerna blev tydligare i gruppen gällande ledningsdimension och samspeletsdimension däremot riktades inte aktionerna mot innehållsdimensionen.

I aktionsforskning är det viktigt att involvera de som är i praktiken, menar Rönnerman (2004). Deltagarna i studien fick också själva förhandla om en samtalsmodell som de trodde skulle kunna fungera. På liknande sätt tar Hare (1992) upp att en samtalsstruktur som inte skapas av gruppen själv utan tilldelas en grupp blir mer effektiv om den passar deltagarnas

personlighetstyper. Om jag själv hade valt en samtalsmodell som jag ville prova för att utveckla samtalet skulle det kunnat begränsa samtalet om den inte hade passat personlighetsdragen i gruppen. När deltagarna själva fick förhandla om en modell för att utveckla samtalspraktiken var min förhoppning att den ska ligga nära flera av personlighetsdragen i gruppen. Resultatet av deltagarnas self-report 3 visar också att deltagarna var nöjda med samtalsstrukturen och tyckte att den utvecklade samtalet.

Enligt de kategoriseringar som Hare (1992), Svedberg (2016a) och Åsén Nordström (2017) har gjort av kreativitet (Hare), samarbete (Svedberg) och samtalsmönster (Åsén Nordström) så kännetecknas de av fem nivåer där det finns en tydlig progression från 1 till 5². Målet kan då tolkas vara att uppnå de högre nivåerna. En tolkning skulle kunna vara att lärargruppen i ämneskonferensen har fått en progression med hjälp av de aktioner som har genomförts men att det behövs tid för att uppnå en samtalspraktik som kännetecknas av en hög grad av samarbete, kreativitet och reflektion.

Det som analysen av resultatet visar är att samtalspraktiken inte hade några metoder eller verktyg som stöd för att nå ett kollegialt lärande i samtalspraktiken. Resultatet blev att syftet var otydligt, samtalstiden var ojämnt fördelad, deltagarna avbröt varandra och det var få öppna frågeställningar. När man tillförde metoder och verktyg för samtalspraktiken blev syftet tydligt, samtalstiden blev lite mer jämnt fördelad och deltagarna avbröt varandra i mindre omfattning. Dock var det fortfarande få öppna frågeställningar i samtalspraktiken.

Frågan är då om Svedberg (2016b)³ har rätt och kollegialt lärande kan ses som ”kejsarens nya kläder”? Svedberg ifrågasätter om resultatet verkligen är värt all den tid och resurser som läggs ned på ett kollegialt lärande. Idag finns det inte något alternativ till kollegialt lärande utan det är snarare en fråga om att få kunskaper kring vad som krävs för att få en samtalspraktik som ger förutsättningar för ett lärande. Det räcker helt enkelt inte att ett gäng lärare får avsatt tid för att samtala om ett ämne utan det krävs oftast medvetna metoder och verktyg för att det ska generera ett lärande vilket resultatet av den här studien har påvisat. Det som också studien har visat är att det går med relativt små medel med hjälp av stödstrukturer förändra och utveckla en samtalspraktik.

Metoddiskussion

Att göra en forskningsstudie i sin egen verksamhet är alltid behäftad med vissa svårigheter. Ett dilemma som tas upp av Starrin (1993) och som citeras i Hansson (2003) är utmaningen att kombinera kravet för vetenskaplighet och praktikens behov och förutsättningar. Han tar upp att det finns en risk att forskaren väljer att följa forskarsamhällets krav på den skriftliga dokumentationen och då tappar kopplingen till praktikens behov. Även i denna studie har jag sett att detta skulle kunna ha blivit ett dilemma. För att samla in data i forskningsprocessen har jag spelat in ämneskonferenserna vilket kan ha påverkat samtalspraktiken negativt då inspelningen kan ha hindrat deltagare att uttrycka sig fritt. Praktiken har ett behov av att utveckla ett ämnesområde medan forskningen har ett behov att samla in data för analys. Min upplevelse är dock att inspelningarna enbart har påverkat samtalspraktiken marginellt. Ett annat dilemma som är förknippat med en aktionsforskningsstudie som genomförs i den egna

² Se forskningsöversikt

³ Se inledning

verksamheten är att jag både ska studera min egen verksamhet och samtidigt själv vara en aktiv deltagare i en förändringsprocess. Jag har använt mig av aktionsforskningens verktyg för att kunna distansera mig från den egna verksamheten men det har stundtals varit svårt att skapa den nödvändiga distansen. Det har framförallt gällt de tre roller som jag har haft i ämneskonferenserna: min roll som lärledare, rollen som aktiv deltagare och min roll som student som bedriver en aktionsforskningstudie under ämneskonferensen. Jag har under en och samma konferens ibland pendlat mellan de olika rollerna vilket kan ha skapat en osäkerhet hos deltagarna kring min roll och det finns även en risk att denna otydlighet har påverkat samtalspraktiken.

För att minska den eventuella osäkerheten som en forskningsstudie kan skapa hos deltagare har det varit viktigt för mig att deltagarna har haft insyn i forskningsprocessen och att de har haft möjlighet att vara delaktiga i att bestämma vilka aktioner som ska genomföras för att utveckla samtalspraktiken. Deltagarna har varit mycket aktiva i diskussionen kring vilka aktioner som skulle genomföras och också genomfört dem med en positiv inställning. Jag tror att delaktigheten har varit en nyckelfaktor för att skapa en positiv inställning till en förändring vilket inte är säkert skulle ha skett om jag själv hade bestämt vilka aktioner som ska genomföras ”för deras räkning”. Enligt Rappaport (citerad i Hansson, 2003) är också ett av aktionsforskningens dilemman kopplat till vem som äger forskningsfrågan. Forskningsfrågan utgick ifrån ett behov som fanns i verksamheten men det behöver inte innebära att alla deltagare kände att de ”ägde” forskningsfrågan. Jag tror att deltagarnas delaktighet i aktionsforskningens processen har varit viktig för att inte skapa en känsla av att vara en passiv deltagare i ett forskningsprojekt där någon utomstående äger forskningsfrågan.

Jag har i den här studien valt att använda mig av self-report och ljudinspelning från ämneskonferenserna. Deltagarnas self-report har haft betydelse för mig i mitt analysarbete då de dels ger en bakgrund till deltagarnas erfarenheter av kollegialt lärande men också vad de anser är viktigt för att få ett framgångsrikt kollegialt lärande. Att deltagarna själva får sätta ord på vad de tycker är viktigt för att skapa ett lärande kan också ha gjort att deras medvetenhet om vad som är av betydelse för att få ett fungerande kollegialt lärande ökat och bidragit till diskussionen om hur vi ska utveckla samtalspraktiken och vilka aktioner som kan bidra till detta. Deltagarna reagerade först lite tveksamt när jag sa att jag ville spela in ämneskonferenserna men jag såg inga tecken på att inspelningarna skulle ha begränsat samtalet under ämneskonferenserna. När jag väl hade lagt inspelningsappen på bordet var det som att deltagarna glömde bort den. Studien är begränsad till enbart fem ämneskonferenser då fyra låg på höstterminen och en låg under vårterminen. Det hade varit önskvärt att betydligt fler ämneskonferenser hade ingått i studien med olika ämnesområden för att se om samtalspraktiken förändrades men det har inte varit möjligt då studien inte skulle ha kunnat färdigställas i tid.

För att analysera resultatet har jag valt teorin om praktikarkitekturer. Teorin har varit ett viktigt verktyg för mig för att förstå vad som möjliggör och begränsar en samtalspraktik utifrån ”sägandet”, ”görandet” och ”relaterandet”. Teorin har gett möjligheter att få en djupare förståelse för den praktikarkitektur som kännetecknade samtalspraktiken men teorin har även varit ett viktigt verktyg för att både skapa och förstå förändringsprocessen som syftade till att utveckla samtalspraktiken.

Studiens bidrag och förslag till ytterligare studier

Den här studien har bidragit med kunskap om vilka faktorer som möjliggör och begränsar kollegialt lärande i en samtalspraktik. Den har också bidragit med kunskap om hur man kan utveckla en samtalspraktik för att skapa bättre förutsättningar för kollegialt lärande. Det som har framkommit är betydelsen av att noga förbereda det forum där ett kollegialt lärande är tänkt att ske och analysera de eventuella hinder som kan begränsa detta lärande. Det som framkom under de två första ämneskonferenserna var att en löst strukturerad samtalsmodell inte gynnade en samtalspraktik där alla deltog på lika villkor. I en löst strukturerad samtalsmodell finns risken att olika faktorer som till exempel att omedvetna makthierarkier kan få större spelutrymme än när samtalsmodellen är mer strukturerad. I planeringen av ämneskonferensen utgick vi lärledare från att vi både skulle kunna vara aktiva deltagare och samtidigt hålla i ämneskonferensen. En slutsats av detta är att detta är en svår balansgång och att det bör vara en lärledare som enbart är ansvarig för samtalspraktiken och inte är en aktiv deltagare själv. Genom att lärledaren enbart har ett uppdrag kan uppmärksamheten riktas till att analysera samtalet och bjuda på det motstånd som kan leda till ett fördjupat samtal.

Studiens resultat kan vara till hjälp för att förstå hur man kan analysera en samtalspraktik men också hur man med hjälp av små medel kan skapa en positiv förändringsprocess. Studien är utförd inom skolan men resultatet kan även ha betydelse för andra arbetsgrupper där samtalspraktiken har som syfte att leda till ett professionellt lärande. Med hjälp av forskningsprocessen har omedvetna samtalsmönster lyfts till ytan i en tillsynes okomplicerad ämnesträff. Ett viktigt bidrag är betydelsen av att försöka att synliggöra de omedvetna samtalsmönster och rollfördelning som finns i en samtalspraktik för att skapa förutsättningar för förändring.

Om det inte ska bli som Svedberg (2016b) lite provocerande undrar om resultatet av kollegialt lärande verkligen är värt all tid och resurser behövs fler studier som försöker skapa en förståelse kring de processer som begränsar och möjliggör kollegialt lärande i en samtalspraktik. Detta är viktigt för att skapa förutsättningar för en samtalspraktik som leder till att lärare lär och som i sin tur möjliggör att fler elever lyckas i skolan.

Referenslista

- Anderson, G. L., Herr, K., & Nihlen, A. S. (1994). *Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Arevik, N. (2016). Lärare lär lärare lära. *Pedagogiska magasinet*, 2016-02-24. Hämtad 2020-05-01 från: <https://pedagogiskamagasinet.se/larare-lar-larare-lara/>
- Bjørndal, C. (2017). *Konstruktiva stödsamtal – perspektiv och redskap vid handledning, rådgivning, mentorskap och coaching*. Stockholm: Liber
- Blossing, U. (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. & Wennergren, A. (2019). *Kollegialt lärande: Resan mot framtidens skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*. London: Routledge Falmer.
- Davidsson, B. (2007). Self-report - att använda skrivna texter som redskap. I Dimenäs, J. (Red.). *Lära till lärare*. Stockholm: Liber.
- Dickson, D. & Hargie, O. (2006). Questioning. I Hargie, O. (Red). *The handbook of communication skills*. London: Routledge.
- Dixon, N. (1992). *The organizational learning Cycle: How we can learn collectively*. Cambridge: University Press.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2017). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik Wolters Kluwer.
- Folkesson, L., Lendahls Rosendahl, B., Längsjö, E. & Rönnerman, K. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Granström, K. (2006). *Dynamik i arbetsgrupper - Om grupprocesser på arbetet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansson, A. (2003). *Praktiskt taget: Aktionsforskning som teori och praktik - i spåren efter LOM*. (Doktorsavhandling, ISSN 1650-4313 ; 14). Göteborg: Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen: Intellecta Docusys. Hämtad från: [Diva portal](#)
- Hare, P. (1992). *Groups, teams and social interaction - Theories and Applications*. New York: Praeger Publisher.
- Harboe, T. (2013). *Grundläggande metod: Den samhällsvetenskapliga uppsatsen*. Malmö: Gleerup.

- Hardy, I., Rönnerman, K. & Edward-Groves, C. (2017). Transforming professional learning: Educational action research in practice. *European Educational Research Journal*. Vol. 17 (3) 421–441. doi: <https://doi.org/10.1177/1474904117690409>
- Jarl, M., Blossing, U. & Andersson, K. (2017) *Att organisera för skolframgång - Strategier för en likvärdig skola*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating practice in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I Kemmis, S. & Smith, T. (Red.). *Enabling Praxis – Challenges for Education*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Langelotz, L. (2014) *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. (Doktorsavhandling, Utbildningsvetenskapliga fakulteten, nr 348). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad från: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/34853>
- Larsson, P. (Skolverket, 2019) *Kollegialt lärande - individutveckling eller skolutveckling?* Hämtad 2019-03-15 från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/kollegialt-larande---individutveckling-eller-skolutveckling>
- Lauvås, P., Hofgaard Lycke, K. & Handal, G. (2016). *Kollegahandledning med kritiska vänner*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljenberg, M. (2018). *Distribuerat ledarskap och förbättringsarbete - Lärares och skolledares praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Läraryrket, Lärarnas Riksförbund & Svenska Kommunförbundet. (1998). *En satsning till två tusen*. Hämtad 2019-10-06 från: <http://www.lararnashistoria.se/node/865>
- Mahon, K., Francisco, S., Lloyd, S. & Kemmis, S. (2017). Practice Theory and the Theory of Practice Architectures. I Mahon, K., Francisco & Kemmis, S (Red.). *Exploring Education and Professional Practice – Through the lens of Practice Architectures*. Singapore: Springer
- Popp, J. & Goldman, S. (2016) Knowledge building in teacher professional learning communities; Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education*. (nr 59), 347-359. Hämtad från: <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1016/j.tate.2016.06.007>
- Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktikinära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning och Lärande, Vol 12*(nr 1), 41-54. Hämtad från: <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1271708/FULLTEXT01.pdf>

- Rönnerman, K. (Red.). (2004). *Aktionsforskning i praktiken - erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Seiser, Forssten, A. (2019). *Skolförbättring med vetenskaplig grund: Så stärkes ett pedagogiskt ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2013). Lägesbedömning 2013. Rapport 287.
- Skolverket, Lärportalen. *Kollegialt lärande för bestående kompetensutveckling*. Hämtad 2020-05-01 från: https://larportalen.skolverket.se/#/4_Kollegialtlarande
- Steen- Olsen, T. (2010). Refleksiv forskningsetikk – den kritiske ettertanken. I T. Lund, M-B. Postholm & G. Skeie (Red.), *Forskeren i møte med praksis. Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling* (97-114). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Stoll, L., Bolam, R., Mchahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A reiview of the litterature. *Journal of Education Cange* (7), 221-258. doi: 10.1007/s10833-006-0001-8
- Sülau, V. (2019). *Vad händer i lärares kollegiala samtalspraktik? En studie av mötet mellan nationell kompetensutvecklingsinsats och en lokal fortbildningspraktik*. (Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet, Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, 437). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad från: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/60280/2/gupea_2077_60280_2.pdf
- Svedberg, L. (2016a). *Gruppsykologi - Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (2016b). *Pedagogiskt ledarskap och pedagogisk ledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Twyford, K., Le Fevre, D. & Timperley, H. (2017) The influence of risk and uncertainty on teachers' responses to professional learning and development. *Journal of Professional Capital and Community*. Vol 2, (No2). 86-100. Hämtad 2019-09-09: https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/2080940872?rfr_id=info%3Axi%2Fsid%3Aprim
- Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Utgivare: Vetenskapsrådet. Hämtad 2019-04-15: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Zeichner, K. (2001). Educational Action Research. I Reason, P. & Bradbury, H. (Red.). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: Sage Publication.
- Åsén Nordström, E. (2014) *Pedagogisk handledning i tanke och handledning*. (Doktorsavhandling, institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, nr 27).

Stockholm: Universitetservice US-AB. Hämta från: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:688920/FULLTEXT02.pdf>

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

Bilagor

Bilaga 1

Att ställa frågor

Klargörande frågor

- Var?
- När?
- Ge exempel...

Generella frågor

- Säg mer om det
- Fortsätt
- Och..?
- Vad ligger bakom detta?...
- Du nämnde... kan du utveckla det?
- Har du varit med om något liknande? Berätta!
- Hur har du agerat i sådana situationer tidigare?

Utforskande/perspektivvidgande frågor

- Hur ser du på...?
- Hur tankar du om detta?
- Vad innebär detta för dig?
- Vad är dåligt/bra med...?
- Vad vet du om...?
- På vilket sätt...?
- Berätta mer...
- Jag skulle vilja veta lite mer ...

Fördjupande frågor

- Vad hindrar dig?
- Vad blir ditt nästa steg?
- Hur ska du veta att du har nått ditt mål?
- Vad är en bra ... för dig?
- Vad vill du uppnå genom att?
- Vad vill du?
- Vad krävs för att du ska ta nästa steg?

Utmanande frågor

- För vem är det här egentligen ett problem?
- Vad skulle hända om du inte gjorde någonting?
- Om du vaknade i morgon och problemet var lost, hur skulle du märka det?

Bilaga 2

Stödmodell för frågeställningar

- Hur ser du på...?
- På vilket sätt är det dåligt/bra...?
- Hur tänker du om detta...?
- Vilka konsekvenser ser du av detta?
- Ser du andra möjligheter?
- Finns det andra perspektiv?
- Hur ser du själv på det som du beskriver?
- Hur kommer det sig att du säger så?
- För vem är det här egentligen ett problem?
- Hur bedömer du den här situationen?

Bilaga 3

Informerat samtycke



Institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik

Informerat samtycke till deltagande i en aktionsforskningsstudie med syfte att utveckla det kollegiala lärandet

Under läsåret 2019-2020 skriver jag en masteruppsats i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning. Syftet med studien är att studera vad som sker i det kollegiala samtalet idag och få ny kunskap om hur man genom olika valda aktioner kan utveckla samtalet. Den här studien är viktig att genomföra då den kan ge kunskaper om hur man kan utveckla det kollegiala lärandet som i sin tur är tänkt att leda till att elevernas lärande ökar. I mitt uppsatsarbete kommer jag att följa, dokumentera samt diskutera och genomföra aktioner för att utveckla det kollegiala lärandet i ämnesgruppen svenska. Att delta i skolans utvecklingsarbete är alla lärares ansvar men att delta i den här studien är frivilligt. I masteruppsatsen kommer alla namn avidentifieras och målet är att inga enskilda personer ska kunna kännas igen. Det insamlade materialet kommer behandlas konfidentiellt vilket innebär att inga utomstående kommer att ha tillgång till det. Du kommer att ha möjlighet att läsa igenom materialet innan slutgiltig publicering ska ske.

Jag samtycker att delta i studien

Namn och datum

Ansvarig för studien
Helen Lindell
helen.lindell@trollhattan.se

Handledare
Helena Wallström
helena.wallstrom@gu.se

