



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

På spaning efter ett arbetslags kollektiva lärande

Gunilla Ståhlfors

Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot Aktionsforskning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2016
Handledare:	Anette Olin
Examinator:	Liisa Uusimäki
Rapport nr:	VT16 IPS PDA162:6

Abstract

Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot Aktionsforskning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/År:	Vt 2016
Handledare:	Anette Olin
Examinator:	Liisa Uusimäki
Rapport nr:	VT16 IPS PDA162:6
Nyckelord:	Mötespraktik, Kollektivt lärande, Professionell utveckling, Aktionsforskning, Narrativ, Kritisk hermeneutik, Tolkning, Kommunikation, Mimesis

Syfte: Studiens övergripande syfte är att genom aktionsforskning synliggöra hur ett nytt arbetssätt kan komma att utveckla ett arbetslags förståelse för sin egen mötespraktik. Men också att utveckla en förståelse för hur ett arbetslags pedagoger förstår med hjälp av varandra, vilket förväntas leda till nya beteende- och handlingsstrukturer i den rådande mötespraktiken och få betydelse för framtida utvecklingsarbeten.

Teori: Studiens teoretiska ansats är hermeneutik. Genom ett systematiskt sökande efter kunskap och förståelse av arbetslagets kollektiva lärande prövas om en professionell lärandegemenskap formas i arbetslagets mötespraktik. Aktionsforskning används som ett sätt att mötas, ett sätt att få kunskap om sin egen praktik, och analysen kommer ske utifrån Ricoeurs begrepp Mimesis.

Metod: Praktikerna producerade tre gemensamma berättelser över tid, genom en narrativ metod. Metoden innebar att de individuellt beskrev hur de upplevt arbetet under aktionsforskningsprojektet. Tillsammans med mig, i handledarrollen, reflekterade, analyserade och problematiserade vi över de empiriska underlagen. En gemensam förståelse och medvetenhet utvecklades för hur vi skapade vårt pedagogiska arbete, vilket var betydelsefullt för hur ett kollektivt lärande och en stärkt professionell lärandegemenskap tog form och blev synlig under utvecklingsprojektet.

Resultat: Resultatet visar på ett arbetslags nya förståelse för det gemensamma arbete som utförs i den egna mötespraktiken och hur aktionsforskningsprojektet har bidragit till en kunskapsutveckling. Det kollektiva lärandets betydelse blev synligt och en professionell lärandegemenskap stärktes. Dock visar resultatet på att arbetssättet inte blev till en ny kultur, vilket kan relateras till att utveckling tar tid och är i behov av fortsatt handledning, för att skapa nya mönster.

Innehållsförteckning

Förord.....	
Kapitel 1 - Inledning	1
Syfte och frågeställningar.....	1
Avgränsning	2
Disposition	2
Kapitel 2 - Bakgrund.....	3
Kontext.....	3
Arbetslag	7
Kollektivt lärande	14
Professionellas lärandegemenskap.....	19
Kapitel 3 – Teori.....	25
Aktionsforskning - samverkan i praktiken	26
Kritisk hermeneutik - hur människor förstår enskilt och tillsammans	28
Mimesis	30
Kapitel 4 – Metod	32
Utvecklingsarbetet.....	32
Forskningsprocessen	36
Kapitel 5 – Resultatbeskrivning och analys.....	47
Det förberättade livet.....	47
Det berättade livet	49
AKTION 1.....	49
AKTION 2.....	53
AKTION 3.....	57
Det förändrade livet.....	59
Kapitel 6 – Diskussion.....	63
Resultatet i sammanfattning	63
Aktionsforskningens betydelse för att synliggöra kollektivt lärande i arbetslaget	65
Utvecklades en stärkt professionell lärandegemenskap	68
På vilket sätt bidrog tolkningsprocessen till en ökad gemensam förståelse.....	70
En förändrad mötespraktik	72
Villkor för ett utvecklat kollektivt lärande.....	73
Metoddiskussion.....	76
Handleda och forska i min egen praktik.....	77
Framtida forskning	79
REFERENSLISTA.....	79
Bilaga 1: Samtyckesblankett	

Bilaga 2: Enkät	
Bilaga 3: Återberättelse 1	
Bilaga:4 Återberättelse 2	
Bilaga 5: Återberättelse 3	

Förord

Arbetsprocessen med att genomföra denna masterutbildning vid Göteborgs universitet har varit mycket spännande och lärorik. Jag har haft möjlighet att samarbeta med många fina människor som velat dela, lyssna, diskutera och problematisera. Jag vill först och främst tacka mina arbetskamrater vilka deltog och engagerade sig vid uppstarten av studien samt arbetslagets pedagogiska ledning som gjorde det möjligt för mig att forska i min egen praktik.

Ett stort tack riktar jag även till min handledare Anette Olin som har stöttat, läst, ställt frågor och hjälpt mig under min långa process med att utveckla den egna förståelsen under forskningsprocessen. Det har över tid funnits behov av att zooma in och zooma ut för att processen skulle kunna fortgå. Anette Wahlandt har gett goda råd i språkhandledning och Anita Österberg har läst och agerat i rollen som min kritiska vän. Alla fantastiska människor har tillsammans med mina studiekamrater bidragit med dialoger och kloka tankar på vägen till att komma i mål med denna studie.

Jag riktar även ett stort tack till min man som har stöttat mig i mitt skrivande och sökande efter hur den verklighet som råder kan förstås.

Gunilla Ståhlfors 2016-04-30

Kapitel 1 - Inledning

Den här studien handlar om att synliggöra hur ett arbetslag förstod det gemensamma arbetet under sina möten. Intresset riktas mot hur de med hjälp av varandra kunde utveckla en förståelse för vad som sker, vilket var viktigt för mig som deltagande lärare och specialpedagog. Nu som forskare i denna praktik har jag tillsammans med arbetslagets pedagoger prövat ett nytt arbetssätt under ett aktionsforskningsprojekt. Målet med studien var att visa hur de professionellas tolknings- och tankeprocesser påverkade det invanda sättet att arbeta. Dessutom, genom att pröva ett nytt arbetssätt, eftersträvades en kunskapsutveckling som kunde leda till att förändra och utveckla arbetslagets tidigare sätt att arbeta.

Aktionsforskning utgörs av att pedagogerna själva äger och lyfter fram problemområden de önskar förändra (Rönnerman, 2012). Pedagogerna i denna studie påpekade att tid saknades till reflektion över vad de gör och hur de ska arbeta. Poängen med aktionsforskning var att skapa möjligheter till att förändra och utveckla detta problemområde som pedagogerna lyfte fram. I projektet togs fasta på ett deltagarbaserat förhållningssätt (Rönnerman, Salo & Furu, 2008) som innebar att pedagogerna kontinuerligt och systematiskt reflekterade över utvecklingsarbetets innehåll samt det egna arbetssättet.

Syfte och frågeställningar

Studiens forskningsområde är att synliggöra ett arbetslags möjligheter till professionell utveckling i den rådande mötespraktiken genom att pröva ett nytt arbetssätt. Aktionsforskningen förväntas bidra till att skapa en medvetenhet för hur ett arbetslag gemensamt kan förstå och utveckla det egna vardagsarbetet samt mötespraktiken. Tolkning och förståelse lägger grunden för en gemensam och individuell kunskapsutveckling inom arbetslaget. En utveckling och förändring av handlingar i mötespraktiken kan bli avgörande för hur framtida lokala skolutvecklingsarbeten tar form. Aktionsforskningsprojektets betydelse och de professionellas beskrivningar kommer att analyseras utifrån följande forskningsfrågor:

- På vilket sätt bidrar ett nytt arbetssätt i form av aktionsforskning till att synliggöra kollektivt lärande i arbetslaget?
- Utvecklas en stärkt professionell lärandegemenskap och hur tar den sig i så fall uttryck?

- På vilka sätt bidrar tolkningsprocessen till att utveckla nya handlingsmönster i ett arbetslags mötespraktik?

Avgränsning

Studiens forskningsområde var avgränsat till att pröva ett nytt arbetssätt och att systematiskt söka efter kunskap och förståelse för att förstå en situation i ett arbetslags mötespraktik. Genom att lyfta fram pedagogernas självförståelse under arbetet med ett lokalt skolutvecklingsprojekt skapades ett underlag att gemensamt reflektera över. Gemensam tid blev avsatt inom aktionsforskningsprojektet för att kritiskt granska och problematisera över den verklighet som blev beskriven. Tillsammans skapade vi (deltagarna och jag i min roll som handledare) en gemensam kunskap för hur vi kunde utveckla och synliggöra en professionell utveckling och ett kollektivt lärande. För att kunna besvara studiens frågeställningar kommer olika teorier om professionellt lärande i skolan att presenteras i nästa kapitel.

Disposition

Denna studie är indelad i sex kapitel och detta första introducerande kapitel presenterade en inledning med problemområdet, syfte och frågeställningar, samt en avgränsning. Därefter följer kapitel 2 innehållande en bakgrund, där arbetslagets arbete beskrivs men även tidigare forskning som är relevant för denna studie. Tidigare forskning beskriver flera teorier om arbetslag och kollektivt lärande samt en beskrivning av vad som kännetecknar professionella lärandegemenskaper och dess betydelse för skolutveckling. I kapitel 3 kommer studiens teoretiska utgångspunkter och analysverktyg att beskrivas och i kapitel 4 presenteras den metod som används under utvecklingsarbetet och forskningsprocessen. Resultat och analys beskrivs i kapitel 5 utifrån begreppet mimesis; det förberättade livet, det berättade livet och det förändrade livet. I kapitel 6 presenteras en sammanfattande resultatdiskussion och de slutsatser studien bidragit till.

Kapitel 2 - Bakgrund

Ett arbetslags uppgift är att skapa förutsättningar för att förbättra och utveckla vardagsarbetet så det svarar mot de nationella målen, vilka återfinns i gymnasieskolans läroplan, GYS 11, (Skolverket, 2011). Arbetet kräver att olika metoder prövas, utvecklas och utvärderas för att finna möjligheter till förändring av tidigare mönster, vilket är bakgrunden till att jag ville pröva ett nytt arbetssätt under våra möten. Jag hade förmånen att ett arbetslags pedagoger visade sig vara positiva till att pröva ett nytt arbetssätt i form av ett aktionsforskningsprojekt. De tog möjligheten att kollektivt utveckla en djupare förståelse för hur de arbetade med att utveckla sin verksamhet i mötespraktiken och för att utveckla en gemensam kollektiv förståelse för det vardagsarbete de förväntas utföra.

Kontext

Det här avsnittet inleds med att jag tittar närmare på vad läroplanen beskriver gällande den pedagogiska ledningens och lärarnas ansvar för skolans verksamhet. Därefter beskrivet jag mitt val, varför jag använder aktionsforskning som förhållningssätt och en möjlig lösning på arbetslagets problemområde.

Styrdokument

Den pedagogiska ledningen har inom skolan tillsammans med arbetslagen ett gemensamt ansvar för att skapa förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt, vilket tydligt finns beskrivet i gymnasieskolans läroplan (Skolverket, 2011).

Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar skapar förutsättningar för att skolan ska utvecklas kvalitativt. Skolans verksamhet måste utvecklas så att den svarar mot de nationella målen. Detta kräver att verksamheten ständigt prövas och att resultaten följs upp och utvärderas samt att olika metoder prövas, utvecklas och utvärderas (Skolverket, 2011, s. 8)

Lokala skolutvecklingsprojekt startas allt oftare i skolan som alternativ till uppifrån styrda utvecklingsåtgärder, enligt Ohlsson (2001). Ohlsson betonar att dessa projekt behöver ha anknytning till arbetet på skolan då lokala skolutvecklingsprojekten förväntas leda till lärares lärande och utveckling av kompetens i det dagliga arbetet. Förändringar och nya reformer

kräver nya arenor som tillåter lärare att berätta vad de behöver i vardagsarbetet med eleverna, vilket skapar en gemensam förståelse för vardagspraktiken. Ett sådant lokalt skolutvecklingsprojekt är det som initieras och studeras i föreliggande studie.

Mötespraktikens roll

Ett arbetslag ingår i ett sammanhang där pedagogerna arbetar tillsammans och påverkas av varandra genom kommunikation och deltagande i mötespraktiken. Det är främst den praktik som visar sig i mötesarenor för lärare och andra yrkesverksamma som undersöks i studien, både formella och till viss del informella arenor. Begreppet mötespraktik kan förstås som en organisatorisk del av skolan där de professionella lärarna tillsammans har ansvaret för att skapa en utvecklande och kunskapsskapande vardagspraktik. Organisationen av mötespraktiken är uppbyggd för att stötta lärande och förståelse (Säljö, 2005). Han menar att de professionella i mötespraktiken försöker konstruera en skola som ger säkerhet och nya pedagogiska arbetssätt för att stimulera lärandet. Säljö (2005) belyser vidare att arbetslagets mötesplats är där de professionella inom arbetslaget tillsammans formar redskap som är relevanta för att lösa problem eller för att förenkla arbetet. Gustavsson (2002) visar på att ett ”demokratiskt kunskapssamhälle bygger på ömsesidig respekt och likvärdighet för de olika former av kunskap som finns i olika verksamheter” (s. 17).

Ett ideal om mål- och visionsstyrning utgår ofta från ett behov av att utveckla lärande och kompetens inom till exempel ett arbetslag, vilket har blivit alltmer omtalat och kan ses som en del i arbetet med att uppnå en lärande organisation, enligt Granberg och Ohlsson (2005). Författarna belyser att forskning inom området visar på att förhållandet mellan planen och vardagspraktiken är oklar. Granberg och Ohlsson menar att förhållandet omtolkas emellanåt under genomförandeprocessen eller i efterhand och att kompetensutveckling i arbetslivet är starkt präglad av en inriktning på att få saker och ting att fungera i praktiken, ”Mycket handla först – eventuellt tänka sedan” (s. 229). Studiens mål var att finna nya banor och vägar för ett arbetslag att utveckla och skapa kunskap om vad som kan bidra till en professionell utveckling.

Hur de professionella förstår av varandra spelar roll, menar Ohlsson (2001) och blir avgörande för hur ett arbetslags arbetsprocess tar form och utvecklas. Behovet av kunskap och att lära sig utgår och kännetecknas av människans motivation till att överleva och skaffa sig ett bättre liv, både individuellt och kollektivt (Gustavsson, 2002). Studien startade i den

förståelse och vardag som rådde i ett arbetslag och med en vilja att försöka finna möjligheter till lösningar på ett gemensamt problem. Aktionsforskningen handlade om att tillsammans i arbetslaget reflektera över och arbeta för att förändra den vardagliga situationen.

Problem och utgångspunkt

Arbetslagets problemområde var att pedagogerna saknade tid i mötespraktiken för reflektion och pedagogiska diskussioner över vardagsarbetet, samt att invanda samtalsmönster var odisciplinerade och ostrukturerade. Mötespraktiken var den praktiska möjlighet som fanns uppbyggd och användes, och i vilken ett nytt arbetssätt prövades under arbetet med ett lokalt skolutvecklingsprojekt. Avsikten var att visa på hur ett nytt arbetssätt, genom aktionsforskning, påverkade ett arbetslags medvetenhet och förståelse för det arbetet som kollektivt ska utföras, mot ett gemensamt mål.

Aktionsforskning

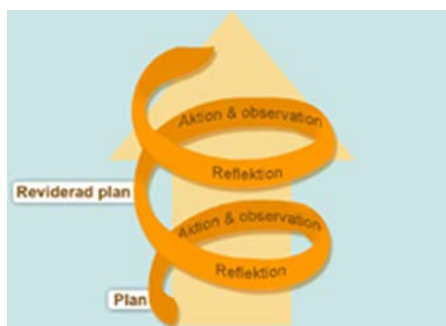
Det kollektiva lärandet är centralt inom aktionsforskning där pedagogernas möten innehåller dialog och reflektion, mötespraktiken blir en given arena där frågor formuleras och erfarenheter delas och resultat diskuteras. Rönnerman (2012) visar på att aktionsforskning inte enbart handlar om utvecklingsprojekt i den egna praktiken utan även leder till ett utvecklat kollektivt lärande. En förståelse för de sammanhang verksamheten ingår i och för den egna praktiken utvecklas vilka ligger till grund när förändringar ska genomföras. Rönnerman (2012) ser aktionsforskning som:

en väg till att utveckla en vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i förskola och skola är att aktionsforskning inte enbart bidrar till ny förståelse och ny kunskap, utan också till förändring *för* något specifikt. Detta sker genom att lärare identifierar ett område för förändring, ställer autentiska frågor som leder förändringsarbetet, genomför aktioner, systematiskt samlar information om vad som sker och analyserar informationen. Genom dialog med andra lärare och forskare utvecklas förståelse för den egna praktiken och dess sammanhang (Rönnerman, 2012, s.226).

Aktionsforskning kom i studien att vara det förhållningssätt som användes för att gynna ett kollektivt lärande och skapa en organisatorisk kompetens. Aktionerna kunde leda till beteendeförändringar i vardagen, genom att nya kommunikations- och handlingsmönster framarbetades och organiserades av pedagogerna själva. Detta förhållningssätt stärks av Ohlsson (2001) som menar att hur pedagoger förstår med hjälp av varandra är avgörande för hur deras arbetsprocess formas och utvecklas.

Opfer och Pedder (2011) poängterar i sin forskningsöversikt, vad gäller forskning om lärares profession och utveckling, att det saknas forskning som visar på komplexiteten i samspelet mellan lärar-skola-lärandeaktivitet. Opfer och Pedder (2011) påpekar att forskningen visar på att lärandeaktiviteter som relaterar till eget provande i praktiken och genomförs av lärare som arbetar tillsammans, får mer genomslag än om lärare passivt förväntas ta emot kunskap eller åker på olika fortbildningar.

Aktionsforskning handlar om att ett kollektiv har behov av förändring inom ett område och tillsammans ställer autentiska frågor inom området, vilka blir ledande i utvecklingsarbetet (Rönnerman & Wennergren, 2012). Kollektivet genomför aktioner och samlar sedan systematiskt in information om vad som sker och analyserar densamma. När dessa element möts och en lärande gemenskap framträder och blir synliggjord, blir de deltagande lärarna mer benägna att diskutera problem, strategier och lösningar. Deltagandet och dialogerna förväntas leda till en förändrad undervisning och att förändra invanda beteenden vilket kan leda till ett pågående kollektivt ansvar snarare än ett individuellt, utifrån att de diskuterar problem, strategier och lösningar.



Figur 1. Aktionsforskningsspiralen hämtad från http://uf.gu.se/samverkan/vara_verktyg/aktionsforskning

Arbetslagets problemområde blev undersökt och synliggjort genom att praktikerna producerade beskrivningar (narrativer) över hur de individuellt uppfattade och förstod sin verksamhet. Öppna anonyma enkätundersökningar kom att synliggöra deltagarnas tolknings- och tankeprocesser under tiden de prövade ett nytt arbetssätt, vilka visade på arbetslagets beskrivna förståelse under arbetet med skolutvecklingsprojektet. Forskningsarbetet bestod av att synliggöra den rådande verksamheten för att ta utgångspunkt i den kunskap och förståelse som redan fanns bland de professionella och utveckla den. Studien var ett försök att pröva ett nytt arbetssätt i form av ett aktionsforskningsprojekt för att synliggöra och förstå hur

arbetslagets tolknings- och tankeprocesser, under arbetet med ett lokalt skolutvecklingsprojekt, skapade och omskapade vad deltagarna förstod och lärde sig. Efter denna kontextuella beskrivning följer avsnitt som behandlar forskning om arbetslag, kollektivt lärande och professionella lärandegemenskaper. Dessa områden ger en forskningsbakgrund till studiens intresseområde.

Arbetslag

Kraven på förändring och anpassning i skolans värld är större än någonsin, samhället omvandlas i allt snabbare takt och det pågår ett intensivt reformarbete inom skolan. De krav som samhällsförändringarna ställer gör att skolan får allt större krav på sig att förändra och utveckla för att svara mot en allt mer global värld. Den snabba utvecklingen leder till att arbetslag i skolan tilldelas ett allt större ansvar för skolans pedagogiska verksamhetsutveckling. Ansvaret består av att utveckla och leda arbetet för att nå en förbättrad måluppfyllelse för den grupp av elever som de ansvarar för. Myndigheten för skolutveckling (U03:011) beskriver begreppet arbetslag på följande sätt, ett arbetslag består av en grupp pedagoger som har ett gemensamt ansvar för en och samma grupp av barn/elever och ligger till grund för hur skolan organiserar de professionella som ingår i ett arbetslag.

Beskrivningen visar tydligt på arbetslagens professionella och gemensamma ansvar för att tillsammans finna arbetssätt som leder till en pedagogisk utveckling och ett kollektivt lärande. Blossing (2003) påpekar att den grundläggande tanken med att organisera skolans arbete i lag är för att gynna en utveckling av skolan och för att skapa goda samarbetsförhållanden. Pedagogerna förväntas, i det lag de tillhör, samarbeta och samverka och ta sitt professionella ansvar vilket innebär att skapa förutsättningar för skolan att utvecklas kvalitativt enligt de lagar och förordningar som skolan har att förhålla sig till. Blossing belyser att:

Skolkulturen såsom sammansatt av en arbetslagskultur, en professionellt-kollegial kultur samt en spontanistisk kultur väcker viktiga frågor om vad det egentligen är lärare samarbetar om i arbetslag. Med en kritisk blick frågar jag mig om lärare i arbetslagen samarbetar om att bevara varje lärarindividuets självstyre – så att varje lärare kan fortsätta att utöva undervisningen såsom han eller hon själv anser bäst gynnar det egna umgänget med eleverna? Landers (1985) resonemang om en begränsad samstämmighet i lärar-kollegiet talar för att så skulle kunna vara fallet. Det lärare sålunda samarbetar om i arbetslagen är sådant som inte inkräktar på det egna självbestämmandet när det gäller undervisningen med de egna elevgrupperna (Blossing, 2003, s.110)

Blossing är således kritisk till att arbetslagskulturen leder till nya handlingsstrukturer i organisationen. Pedagogernas samarbete är skolans syfte när den pedagogiska ledningen strukturerar upp arbetslag i ett försök ta tillvara på effekterna av pedagogernas samarbete, detta leder till att det då blir gruppen och inte individen som ansvarar för en uppgift eller den lokala skolutvecklingen, enligt Granström (2006). Ohlsson (2001) beskriver att utmärkande för projektarbetet är att det finns beskrivna mål och strategier för hur de ska genomföras och att arbetslagen behöver resurser samt en tidsbegränsad avvikelse från den vanliga verksamheten. Arbetslagets samspel blir meningsfullt genom att det delade ansvaret ligger till grund för hela utbildningar samt de resurser, såsom ekonomi, tid etc. som arbetslaget förfogar över. Lärarprofessionalismen har över tid lyfts fram allt mer vilket innebär att pedagogerna själva ska ta ansvar för kvalitetsutveckling och hur innehållet i undervisningen processas fram för att uppnå en ökad måluppfyllelse.

Organisation

Den lärande organisationen har sedan 1990-talets decentralisering blivit ett ideal för utvecklings och förändringsinitiativ i arbetslivet då professionellt arbete är i hög grad organiserat och kontextbundet (Berg, 2003). Staten definierar mål för skolans verksamhet, det blir kommunens uppdrag att finansiera och organisera det pedagogiska arbetet på skolan för att nå verksamhetens mål. En ansvarsfördelning mellan huvudmannen och stat finns tydligt beskrivna i skollagen (SFS 2010:800).

Fowelin (2012) visar i sin studie på en förklaring till hur förmågan utvecklas att vara en lärande organisation, utifrån skolans förhållningssätt till det organisatoriska lärandet. Fowelin förordar den verksamhetsinriktade skolan där en strävan efter verksamhetsutveckling är central för arbetslagen. Fowelin (2012) menar att i de organisationer där det finns ett gemensamt ansvarstagande för helheten och de individuellas professionella utveckling kommer i andra hand, visar på en verksamhet som genomsyras av samarbete. Vanligt förekommande ord inom en lärande organisation är visioner, gemensamma mål och resultat. Fowelin (2012) beskriver den professionsbaserade skolan som den mindre utvecklings- och förändringsbenägna skolan. Fowelin anser att dessa skolors teori bygger på att varje enskild lärare är den som bäst kan bedöma vilka åtgärder som behövs för yrkesutövningen och att det är den egna undervisningen som står i centrum. Fowelins studie visar på att detta individualistiska förhållningssätt skapar hinder för skolans gemensamma lärande och utveckling.

Hargreaves (1998) problematiserar lärares samarbete utifrån ett organisationsperspektiv, han menar att genom att organisera pedagoger i ett arbetslag, skapas inte med automatik en samarbetskultur. Hargreaves (1998) belyser att ”när de tvingas förhålla sig till yttre direktiv, så gör de det på ett selektivt sätt genom att som grupp bygga på sin egen professionella trygghet och den egna omdömesförmågan” (s. 204). Omorganiseringen av pedagoger är nödvändig, menar Hargreaves, då ingen lärare idag kan tillräckligt mycket själv för att klara det arbete som ska utföras. Hargreaves menar vidare att hur individer känslomässigt upplever och kan hantera utveckling varierar. Det verkar inte ha något direkt samband med om förändringen är ett påbud uppifrån eller är initierat från gräsrotsnivå (Hargreaves, 1998). I en arbetsgrupp finns ofta en variation av upplevelser av, inför och under förändringsarbetet som måste hanteras av både de enskilda individerna, gruppen och arbetsledningen.

Inre faktorer

Inre faktorer ligger till grund för det handlingsutrymme som skolan själva skapar utifrån de ramar som bestäms av skolans pedagogiska ledning. Faktorerna tar sig uttryck genom organisation av elever, pedagoger, olika arbetskulturer och omvärldsperspektiv med mera. Scherp (2003) visar på betydelsen av helhetsidén och att organisationen formas av dem som är ansvariga för den pedagogiska verksamheten på skolan. Skolverket (2012) belyser att den egna verksamhetens historia och kultur spelar en stor roll för hur arbetslagens samarbete tar sig uttryck i vardagsarbetet. Skolverket visar även på hur viktigt det är att de professionella söker och identifierar gemensamma utgångspunkter i mötespraktiken och att alla medverkande pedagoger sitter på samma möte med ett gemensamt mål. Scherp (2003) belyser att det från ett skolutvecklingsperspektiv blir viktigt hur pedagogerna kollegialt kan förstå av varandra utifrån det gemensamma uppdraget och att de professionella reflekterar över och kritiskt granskar sin egen verksamhet.

Blossing (2008) menar att grupperingar, mål, kommunikation, beslut, makt, ansvar, normer, belöning och kvalitetssäkring är framgångsfaktorer. Hur skolor väljer att organisera sina ledningsfaktorer, organiserar lärares arbete och undervisningsformer spelar roll (Blossing, 2008). Vidare belyser han vikten för om skolor jämför sig själva med framgångsrika skolor i olika kommuner och uppdaterar sig. Vilket kan förstås utifrån hur de bevakar och reflekterar över sin egen utveckling. Blossing (2008) påpekar att de fenomen och faktorer som leder till framgång i skolan kan vara ett produktivt klimat och en skolkultur där skolan och arbetslagen

fokuserar på centrala lärandemål. En verksamhetsorienterad personalutveckling och effektiva pedagogiska metoder har även visat sig vara delar som leder till framgång (Blossing, 2008).

Problemen som tas upp av Ohlsson (2004) och Blossing (2008) är att det som diskuteras i arbetslagen ofta är av en mer praktisk karaktär. De anser att det sällan reflekteras över undervisning och pedagogiska frågeställningar, trots att skolans organisering av arbetslag rymmer en förväntan om att professionsutveckling ska ske i form av reflekterande samtal. Ohlsson (2004) menar att personal och ledning har svårigheter med att skilja ut vad som ska förändras och vad som ska väljas bort i vardagsarbetet. Ohlsson (2004) belyser att en kultur som kännetecknas av samarbete, framförhållning och flexibilitet främjar utveckling. En kultur som inverkar negativt på utveckling beskrivs bestå av individualism, nuorientering och brist på flexibilitet (Ohlsson, 2004). När det kommer till den lokala skolans arbetslagskultur kan den i flera avseenden verka begränsande för utvecklingsprojektens möjligheter att bidra till en kollektiv utveckling, menar Ohlsson (2004).

Vilka av de inre faktorerna kan visa sig ha en avgörande roll för att skapa och utveckla goda handlingsstrukturer, ett kollektivt lärande och goda professionella lärandegemenskaper? Ericsson (2008) beskriver att en god mötespraktik kännetecknas av arbetsrutiner, rutinerna består av god arbetsordning, mötesstruktur, start och sluttid, att det förs minnesanteckningar utifrån en upprättad dagordning samt att föregående mötesanteckningar följs upp. Det är även viktigt att föra ett urval av vilka punkter på dagordningen som får ta tid och bör prioriteras samt vilka punkter som kan klaras av relativt snabbt. För att säkra processen i arbetslaget mellan mötena är det viktigt att pedagogerna har dagordningen i förväg så att de ska kunna förbereda sig mentalt inför varje mötespraktik.

Arbetsordningarna kan komma leda till att tid frigörs för pedagogiska reflektioner och att arbetslaget får möjligheten att koncentrera sig på uppdraget och nå en tillfredsställelse genom att de viktiga frågorna hinns med. Arbetslag som befinner sig här, i sin utveckling av mötespraktiken, har ofta en tydlig ledare med stor legitimitet i gruppen (Ericsson, 2008), och en professionell utveckling kan komma till stånd genom gemensamma reflektioner och analyser av vardagsarbetet. De professionellas iakttagelser och erfarenheter kan kopplas till tidigare kunskap som finns inom mötespraktiken och leda till att kända begrepp bekräftas och fördjupas, men också till att nya begrepp skapas (Ericsson, 2008).

Yttre faktorer

Hur ett arbetslag definierar sin mötespraktik kan även påverkas av yttre faktorer (Ericsson, 2008). Scherp (2003) definierar yttre faktorer som måluppfyllelse, lön och konkurrens och menar att om de yttre faktorerna prioriteras inom en organisation kan resultatet bli att det hämmar de professionellas och arbetslagens kunskapsutveckling samt deras vilja och kraft att lära och förstå. Ericsson (2008) belyser att hur medarbetare uppfattar ett arbetslags mötespraktik kan variera och skilja sig mellan arbetslag, skolor och kommuner. Pedagoger kan uppleva arbetslagsmötet som något påtvingat eller som ett forum där pedagoger framförallt kan erhålla information. Det vanligast förekommande är uppfattningen om att mötespraktiken är ett forum där pedagogerna får och ger information, utövar ett utbyte av erfarenheter och har en trevlig social samvaro, vilket visar på att det bakom förståelsen finns flera faktorer som påverkar synen på uppdraget, grundutbildning, erfarenhet, förebilder, värderingar med mera (Ericsson, 2008). Scherp (2003) påpekar att om tyngdpunkten ligger på yttre faktorer och villkor inom en organisation, kan faktorna leda till att den inre motivationen och det inre lärandet avtar.

I lärande organisationer är skolledarens viktigaste uppgift att skapa en förståelse för uppdraget hos medarbetarna. Skolledaren bör arbeta för att utveckla en gemensam vision för det arbete som skall göras i arbetslaget för att garantera kvaliteten i den pedagogiska verksamheten. En gemensam vision på skolan har en positiv inverkan på hur lärare upplever sin arbetssituation (Scherp, 2003). När yttre faktorer ges för stort utrymme inom en organisation kan det leda till att utveckla en individualisering hos pedagogerna. Pedagoger socialiseras i kulturer som skapar förutsägbarhet, ordning och mening. Det kollektiva lärandet utvecklar kunskap genom oliktankande och konflikt (Granberg & Ohlsson, 2005), och kulturen blir den pådrivande kraften vid organisationsprocesser och kunskapsutveckling. En klar, tydlig vision och riktning visar sig i litteraturen vara en framgångsfaktor för att skapa trygga, ansvarstagande och utvecklingsbenägna pedagoger i ett arbetslag.

Pedagogisk ledning

En pedagogisk ledning planerar och främjar den professionella utvecklingen och behöver stödja lärarna i deras utveckling mot att tillägna sig en teoretisk förståelse. Ledningen behöver även bistå lärarna med verktyg som ger dem förmågan att utveckla ett självreglerande och utvärderande förhållningssätt till sin vardagspraktik. De hot som finns mot utvecklingsinsatser är att skolor inför konkurrerande förändringar, genom till exempel möten som ligger på

samma tid, vilka kan leda till att de professionsutvecklande satsningarna faller sönder (Timperley, 2008). De möjligheter Timperley beskriver, för att behålla kraften och få utvecklingsarbeten att kunna fortgå, är vikten av en organisatorisk infrastruktur vilken stöder lärarnas professionella utveckling och en självreglerande utvärdering (Timperley, 2008).

När kompetensutveckling är organiserad i skolan sker den i ett formellt sammanhang och med ett formulerat syfte (Langelotz, 2014). Vid spontana samtal mellan lärare sker kompetensutveckling i ett informellt sammanhang, där finns inga formulerade syften, utan utvärdering och reflektion sker i vardagsarbetet och blir faktorer som bidrar till kompetensutveckling (Langelotz, 2014). De professionella beskriver ofta en medveten och reflekterad praxis när de får frågan om hur de arbetar, vilket kan tyda på att det är viktigt för pedagoger att få dela med sig av individuella upplevelser till kollegor (Ericsson, 2008). Eftersom pedagoger inte ser varandra så ofta i vardagsarbetet blir processerna mellan individerna allt viktigare i vardagsarbetet. Det som sker i vardagen och hur det genomförs har ett stort värde och behöver fångas in och delas för att skapa en kollektiv förståelse och kompetens inom arbetslaget. Ericsson (2008) påpekar att mötespraktiken ska leda till att underlätta möjligheterna för arbetslagen att dela varandras förståelse för uppdraget mot målet. Detta gemensamma arbete kan leda till att arbetslagen blir bärare av skolans professionella utveckling.

Lärarkultur

Hargreaves (1998) karakteriserade och urskilde två lärarkulturer som kan finnas i ett arbetslag. Dessa beskrev Hargreaves bestå av en påtvingad kollegialitet eller en samarbetskultur. Hargreaves har över tid utökat dessa kulturer till fyra olika lärarkulturer, den individualistiska kulturen, sårbokkulturen, den påtvingade kollegiala kulturen och den samarbetande kulturen. I den individualistiska kulturen sköter varje pedagog verksamheten på det sätt som han eller hon tycker är bäst och återkoppling på det egna agerandet från kollegor är sällan förekommande. I sårbokkulturen sker samarbetet på skolan i olika smågrupper och den egna gruppens särintresse känns viktigare än skolans mål och obearbetade konflikter kan leda till undergrupper som förhindrar en kommunikation som innefattar hela skolan och dess målkompass. Den påtvingade kollegiala kulturen kännetecknas av ett antal regler som anger hur samarbetet skall organiseras. Hargreaves (1998) utgår ifrån att skolans ledning fastställer tider för konferenser som skall leda diskussioner om utveckling, på mötet kan en del pedagoger välja att inte delta mentalt utan pliktskyldigt finnas på plats. Hargreaves visar även

på att den samarbetande kulturen utvecklas främst utifrån pedagogerna själva, där de arbetar med att utveckla egna idéer och ta eget initiativ, snarare än att utveckla pålagor ovanifrån.

Hur kollegorna samarbetar för att förbättra och utveckla varierar på olika skolor (Blossing, 2008) och de professionella bör vara medvetna om hur traditionen och kulturen kan variera och hur den kan förbättras. Det var i tidigare läroplaner, före 1994, som pedagogerna styrdes mot en individuell praktik. I skolans samarbete skapades en inre styrning utifrån de egna kollegorna och den inre styrningen kunde upplevas positiv och utvecklande men även negativ och bromsande. Ohlsson (2001) menar, att när man studerar ett projekts betydelse för lärarna i en praktik, är en förutsättning att en analys är gjord av det sammanhang som råder där lärarna utövar och utvecklar sin kompetens.

Erfarenheter från utvecklingsarbete i skolan visar dock att relationen mellan projekt, lärares lärande och utveckling av den vardagliga verksamheten är komplex och att projekt sällan leder till utveckling av produkter, modeller eller metoder som med framgång kan implementeras i den avsedda verksamheten (Ohlsson, 2001, s. 105).

Ohlsson (2001) påpekar att allt utvecklings- och förändringsarbete är svårt och krävande och det är viktigt att de professionella samarbetar, deltar, tar initiativ, undersöker och löser problem tillsammans med sina kollegor. Tidsperspektiven är långa när genomgripande förbättringar ska göras och Ohlsson (2001) beskriver att även utvecklingsbenägna verksamheter inte alltid lyckas få förändringar hållbara på lång sikt. Ämnet är intressant för studien då Fowelin, Blossing, Ohlsson, Granström, och Hargreaves är några av de forskare som under 2000-talet har delat med sig av sina teorier. Forskarna menar att skolans professionella måste samarbeta i arbetslagen för att allt utvecklingsarbete numera är svårt och krävande och att de professionella behöver ta ett gemensamt ansvar för att klara det kollektiva uppdraget. De belyser i sina teorier hur olika skolkulturer, tillsammans med inre och yttre villkor, spelar roll för hur arbetslagens mötespraktiker utvecklas. Fowelin m.fl. menar att dessa kulturer och villkor inte är ett resultat av en grundläggande kunskapssyn. De uppstår och skapas i situationen av yrkets faktiska villkor vilket numera betonas bestå av tidsbrist och allt mer administrativa uppgifter. Ohlsson (2004) menar att organisering av pedagoger i arbetslag ofta syftar till att stötta lärares gemensamma lärande i allmänhet snarare än kring ett specifikt syfte. Ohlsson beskrev redan i sina tidigare studier 2001 hur arbetslag som arbetade med lokala skolutvecklingsprojekt visade på att tidsbrist var ett hinder som angavs i arbetet.

Kollektivt lärande

En lärande organisation beskrivs ofta som en organisationskultur som tar med sig, utvecklar och förmedlar nya kunskaper och avsikten är att förändra sin verksamhet till det som krävs för de nya kunskaperna (Granberg & Ohlsson, 2000). Granberg och Ohlsson (2005) utvecklade över tid sina tankar till att många inom den lärande organisationen numera satsar på team och arbetslag. Författarna menar att kollektivt lärande är ett centralt begrepp i dagens forskning, gällande lärande i arbetslivet, och att medarbetarna idag ska samarbeta inom team och arbetslag. Samarbete tolkas av Granberg och Ohlsson som den drivande kraft som behövs för att generera ett kollektivt lärande, varför det blir viktigt i förverkligandet av en lärande organisation. De anser att det finns ett stort intresse för teamorganisationer och lärande.

Det kollektiva lärandet bygger på att människor tillsammans, genom samarbete och kommunikation, skapar en kultur som visar sig genom att de lär sig mer och på andra sätt än vad var och en klarar på egen hand. Genom att människor i grupp formar en gemensam förståelse leder det till ett kollektivt lärande och att den kunskap och kompetens som skapas är ”större” än summan av var och ens individuella kunskap och kompetens (Granberg & Ohlsson, 2005) och Ohlsson (2002). Dessa tankar och idéer utgör förståelsen för det kollektiva lärandets ideologi, en process där människor, i till exempel ett arbetslag, kan samordna sitt handlande genom samspel och kommunikation, vilket leder till en förståelse för varandra och det arbete som skall utföras. Olsson (1996) påpekar att det kollektiva lärandet kan beskrivas och förstås som en process där människors handlingar, berättelser, gemensamma reflektioner och skapande av gemensamma intentioner, blir stegen mot en alltmer förståelseorienterad, handlings-koordinerande och ändamålsenlig process. Olsson (1996) menar dock att samarbete och kommunikation teoretiskt inte bevisas leda till en positiv utveckling för människans kompetens till att utföra uppgifter. Det kan under samarbetet uppstå aktiviteter och processer som kan hämma både individens och lagets kompetensutveckling i till exempel ett arbetslag (Olsson, 1996).

Ohlsson och Granberg (2005) beskriver att det kollektiva lärandet förutsätter interaktiva och kommunikativa handlingar, där människor i team kan skapa en gemensam förståelse för teamets uppgifter och utforma handlingsalternativ för att verkställa dem. Vidare beskriver författarna att kollektivt lärande används på olika sätt och att det inte har utvecklats någon tydlig enighet om begreppets innebörd. Det kollektiva lärandets tillkomstprocesser poängteras

av Döös och Wilhelmsson (2005), och de menar att processerna grundas i interaktioner på en gemensam handlingsarena, oavsett sammanhang och verksamhet. Döös och Wilhelmssons (2005) studie har bidragit till att betona interaktion i handling, snarare än enbart kommunikation och samtal, inom ett teams gränser.

Begreppet kollektivt lärande har, enligt Döös och Wilhelmsson (2005), utformats teoretiskt begripligt utifrån studier av olika mötessamtal genom dialog, samtal och berättelser där arbetslags vardagspraktik har varit i fokus. I studier gällande arbetslivspedagogik har man, när man identifierat kollektivt lärande, hittills ofta utgått från att kommunikationen och interaktionen är verbal och ska ske genom muntliga samtal (Döös & Wilhelmsson, 2005). Studierna visar på att pedagogerna under sina arbetslagsmöten förklarar världen för varandra genom diskussion genom en process som sker ansikte mot ansikte. Processen resulterar i en förändrad förståelse och en utvecklad handlingsberedskap för hur arbetslaget själva kan bygga upp och agera i sin vardagspraktik.

Kollektivt lärande är förknippat av individers lärande i sociala sammanhang men andra forskare betonar att det är relaterat till en organisation (Granberg & Ohlsson, 2005). Ohlsson (2001) anser att motstånd mot kollektiva utvecklingsförsök och samarbete visar på begränsningar: När ett motstånd uppstår gäller det att förändra de organisatoriska förutsättningarna eller invänta enskilda lärares initiativ till samarbete. Ohlsson (2001) påpekar att främjandet av kollektivt lärande ligger i att det organiseras och genomförs så att lärarna själva skapar en kollektiv handlingsstruktur. I strukturen formar pedagogerna kontinuerligt gemensamma uppgifter och uppföljningar genom att de deltar i samtal där de argumenterar för sina ståndpunkter. Ett arbetslags uppdrag formas i kollektivet utifrån hur de professionella tänker, handlar och förstår sitt uppdrag (Ohlsson, 2001). Arbetslagen skapar ett gemensamt handlande vilket gör att de diskursivt kan erövra arbetet i vardagspraktiken. Fowelin (2012) belyser i sin tur att ett arbetslags lärande kan bestå av en samordning av ett individuellt organiserat lärande, men han vill även påpeka att lärarna kan utveckla en organiserad kompetens i det dagliga arbetet genom nya handlingsstrukturer i den rådande organisationen.

Det kollektiva arbetet kan förstås som en väg ut ur lärares tidigare isolering och kan gynna ett vardagsarbets effektivitet och skolutveckling. En utveckling av verksamheten kan betraktas från olika perspektiv eller synsätt (Scherp, 2003). Oavsett hur pedagogerna inom en enskild skola väljer att hantera sin skolutveckling sker det med en utgångspunkt vilken är tagen i ett

eller flera medvetna eller omedvetna perspektiv (Scherp, 2003). Ett kollektivs förmåga att urskilja vad som händer i praktiken, gäller alltså inte som en metod i praktiken, utan arbetslaget innehar ansvarstagandet och förmågan att förändra mötespraktiken utifrån de behov som finns. Lärare blir aldrig färdiga utan förväntas lära hela livet, vilket brukar beskrivas som ”det livslånga lärandet” (Langelotz, 2014).

Utveckling

Professionell utveckling kan ske individuellt likväl som kollektivt. Kollektiv utveckling förordas i både internationell och nationell forskning som betydelsefull för individen, skolan och verksamhetsutveckling (Opfer & Pedder, 2011). Timperley (2008) beskriver att lärares professionella utveckling och kunskapsbyggande oftast börjar utifrån en fråga om elevers behov av utveckling och att kollektivet gemensamt förväntas utveckla och förändra vardagsarbetet med eleverna. Under utvecklingsarbetet måste de professionella utgå från sina egna frågeställningar för att tillsammans skapa möjligheter till att utveckla de kunskaper och förmågor som är meningsfulla i förhållande till deras vardagsarbete med eleverna (Timperley, 2008). I mötespraktiken uppkommer därför ett behov av att bearbeta och utveckla nya lärodomar tillsammans med sina kollegor för att kunna behålla kraften i utvecklingsarbeten. Timperley (2008) menar att det blir viktigt att vara medveten om att det tar mycket kraft och lång tid för lärarna att förändra på ett framgångsrikt och varaktigt sätt. Vidare framhåller Timperley att för att utveckla en professionell skicklighet och för att förändra sin praktik krävs en djupförståelse. Författaren visar på att lärare behöver ett antal tillfällen där de kan ta till sig nya rön och översätta dem till sin egen praktik och att lärandet därför i sig är mer cykliskt än linjärt. De professionella behöver kunna återkomma till idéer de bara delvis förstått allt eftersom de testat dem i sitt vardagsarbets kontext. Timperley (2008) visar på att alla lärandeaktiviteter kräver tillit och utmaning och att obetydligt professionellt lärande äger rum utan utmaningar.

Skolutvecklingsprojekt

Ett skolutvecklingsprojekt är ett ingripande som inverkar på pedagogernas uppgifter och påverkas av den vardags- och mötespraktik där arbetet utförs. Utvecklingsprojekt sätter ingångsprocesser mellan människor och genererar nya villkor för lärande (Ohlsson (2001). Skolverket (2015) beskriver att målet med skolutvecklingsprojekt är att de utgår från lärares egna erfarenheter och vardagsproblem. Arbetslagen förväntas arbeta utforskande för att finna, förstå och implementera lösningar på de problem som är aktuella. Ericsson (2008) påpekar att

det är de professionellas uttalade normer som styr ett arbetslags handlingar under arbetet, vilka avgörs och grundas i förståelsen för uppdraget. Ett skolutvecklingsprojekt kan förstås som skolans strävan efter att förändra eller utveckla sin verksamhet vilket kan avse en mängd olika saker och Scherp (2003) definierar skolutveckling så här:

Med skolutveckling avses förändringar som sker på enskilda skolenheter och omfattar hela eller större delar av skolans verksamhet. Skolutveckling innebär att medvetna och kunskapsbaserade förändringar införlivas i den enskilda skolans skolkultur och blir en naturlig del i vardagsrutinerna (Scherp, 2003, s. 10).

Rönnerman (2012) beskriver arbetslagens möjlighet till ett gemensamt lärande utifrån en annan ingång och menar att det är viktigt att utvecklingen är praxisnära och att det finns en lokal förankring av skolutvecklingsprojekt. Rönnerman menar att om skolutveckling ska kunna äga rum behövs vardagens problem och frågor vara ledande, vilket leder till en utvecklad kvalitet i elevernas lärande. Den humanistiska psykologin är en teori och en inspirationskälla som enligt Rönnerman och Salo (2012) visar att människan inom sig själv kan hitta svaren med hjälp av reflektion. De anser att fokus i teorin vilar på den upplevande människan genom hennes subjektiva och för henne sanna upplevelser. Rönnerman och Salos menar att det är i mötet med det okända som pedagoger börjar reflektera, vilket kan initiera och skapa möjligheter till att börja granska vardagliga rutiner och problem. Mötespraktikens pedagoger är, enligt författarna, i behov av att kunna se händelser ur olika perspektiv för att få syn på och klargöra kollegornas olika förväntningar.

Om utvecklingsprojekt kan organiseras som ingrepp i den pedagogiska verksamheten och kontinuerligt främjar ett kommunikativt handlande, samtalsrationalitet och gemensamma konkreta uppgifter, bidrar de till kollektiv kompetensutveckling och därmed även till skolans pedagogiska utveckling, anser Ohlsson (2001). Ohlsson menar att dessa ingrepp ökar kompetensen över tid genom att pedagogerna använder liknande ord och begrepp. Ett gemensamt språk växer fram och fångas upp mötet med elever, i mötet sker en problematisering av avsikter, mening och handlingar i nuet.

Ohlsson (2001) belyser vidare att den gemensamma reflektionen är ett viktigt inslag i det kollektiva lärandet, Ohlsson visar på att det är reflektionen som bidrar till att de professionella kan skapa sådan förståelse som de inte hade kunnat forma på egen hand. Detta innebär inte att den gemensamma reflektionen ska leda till att alla ska bli överens, det vore en omöjlighet och

inte önskvärt (Ohlsson, 2001). Vidare beskriver Ohlsson (2001) att det blir viktigt att ta reda på vad de lokala utvecklingsprojekten betyder för den enskilde pedagogen och vad det erbjuds för möjligheter till att kommunicera den individuella meningen i mötespraktiken. Detta arbete får betydelse för hur ett kollektivt lärande ska kunna ske genom att de professionella förstår av varandra. Ohlsson (2001) betonar att det är viktigt att alla deltagares mening och avsikter tydligt klargörs i mötespraktiken, och att viktiga argument framförs och kopplas till den egna praktiken och det egna konkreta handlandet. Dessa möten betyder inte att de professionella alltid måste arbeta lika och tillsammans utan ska leda till en gemensam förståelse för uppdraget, då ett professionellt lärarskap innebär att läraren får vara spontan i sitt arbete (Ohlsson, 2001).

Vad förändringarna ska tjäna till när uppmärksamheten riktas mot en förändringsprocess inom ett arbetslag är viktigt och får inte glömmas bort (Hargreaves, 1998). Hargreaves beskriver att utmaningen ligger i att öppna upp för breda valmöjligheter som respekterar lärarnas professionella bedömningsförmåga. Om ett arbetslag får sina behov tillgodosedda vad gäller mandat till att fatta gemensamma beslut, skapas möjligheter till att bygga upp tillit inom samarbetsprocessen. Hargreaves (1998) påpekar att utmaningen ligger i att stödja och ge mandat till skolkulturen och dess deltagare, så att de själva kan utveckla och bidra till kontinuerliga förändringar.

Kollektivets handlingskvalitet visar sig genom att den enskilda kollegan är uppmärksam och ansvarstagande för vad som sker i vardagspraktiken och genom att kollegan kan sina uppgifter och utför dem på ett professionellt sätt. Kollegan förstår sin roll, hur den påverkar och hänger ihop med arbetslagets mål, samt har en förmåga till en flexibel anpassning och lär av sina erfarenheter (Granberg & Ohlsson, 2005). Författarna problematiserar, de menar att människor i det vardagliga arbetslivet inte är sysselsatta med att utveckla sitt logiska tänkande utan att vanliga arbetsuppgifter upptar deras tid. Människorna har fullt upp med att utföra vardagliga arbetsuppgifter och fokusera på att få det att praktiskt fungera (Granberg & Ohlsson, 2005).

Begreppet kollektiv lärande får i detta sammanhang en delvis ny betydelse genom att inte enbart de organisatoriska vinsterna framhålls. Processerna mellan individerna i ett team blir allt viktigare, liksom teamets förmåga att tolka, identifiera och förstå uppdragsgivarens avsikt, vilket är den gemensamma arbetsuppgift som teamet har. Granberg och Ohlsson (2005)

betraktar härmed kollektiv kompetens som teamets potentiella förmåga till kollektiv handling där kompetensen relateras till teamets uppgift.

Professionellas lärandegemenskap

Skolkulturer skapar uppfattningar om oss själva såsom vår omgivning och kan liknas vid ett virrvarr av olika sociala fenomen vilket gör att de är svåra att hantera på ett sammanhängande sätt (Berg, 1999). Ett arbetslags arbete är i hög grad organiserat och kontextbundet samt att det ofta styrs av den skolkultur som råder inom verksamheten (Berg, 1999). Den pedagogiska professionella utvecklingen och den förändrade läroplanen kommer att kräva en ny policy som främjar nya strukturer och organisatoriska arrangemang för lärares lärande, enligt Darling-Hammond och Mc Laughlin (2011). De anser att nya strategier behövs för lärares utveckling och för att främja de visioner som reformerna försöker skapa. Professionell utveckling måste omfatta möjligheter som tillåter lärare att berätta vad det vet, vad de vill lära sig och få möjligheter till detta inom kollektivet.

Professional development today also means providing occasions for teachers to reflect critically on their practice and to fashion new knowledge and beliefs about content, pedagogy, and learners (Darling-Hammond & Mc Laughlin, 2011, s. 83).

Darling-Hammond och Mc Laughlin (2011) visar att det är viktigt att skapa arenor i och utanför skolan där lärare reflekterar och problematiserar över den egna verksamheten, i förhållande till vad den senaste forskningen visar på. Rönnerman (2012) beskriver att professionella lärandegemenskaper blir synliga inom verksamheter genom att lärare agerar som aktiva kunskapsproducenter med delade värden och visioner. Ett kollektivt ansvarstagande består av att använda verktyg för att utveckla kunskap om den egna praktiken, vilket görs genom att systematiskt samla in information om vad som faktiskt görs eller vad och hur eleverna beskriver det som görs. Rönnerman (2012) påpekar att lärarna behöver mötas i möten för att gemensamt reflektera över de resultat, utveckling och lärande som sker i vardagspraktiken med eleverna. När förändringar genomförs ställer det krav på att pedagogerna lär, förändras och börjar agera på ett nytt sätt (Rönnerman, 2012).

Lärandet

Lärande är vår tids modeord (Illeris, 2007). Han menar att samtliga individer har något att bidra med när det gäller lärandet och vill belysa den komplexitet som finns i de fenomen som vi i vardagslag kanske tar för givet. När det gäller professionell utveckling visar Illeris på att;

vuxna lär sig bara sådant som de vill lära sig och som ter sig meningsfullt för dem, vuxna bygger sitt lärande på de resurser som de har tillgång till, vuxna tar så mycket ansvar för sitt eget lärande som de själva vill, och som de har möjlighet att göra, vuxna engagerar sig vanligen inte i sådant lärande som de inte har något intresse av eller som de inte kan se meningen med. Illeris (2007) visar på att lärande skapas utifrån tre dimensioner som ska samspela, vilka han anser måste finnas med för att det ska uppstå en läroprocess.

- Innehållet är vad det handlar om, innehållet av det som lärs, kunskap, förståelse och färdigheter samt om att komma till insikt för att få en förståelse som kan leda till att skapa en kapacitet.
- Kapaciteten, i sin tur, kan därefter leda till att det skapas mening och en sammanhängande förståelse, det hela handlar om att få till en drivkraft som handlar om att vilja, att vara motiverad, en förmåga att ta till sig och att lära sig samt att integrera ny kunskap med den tidigare.
- Det samspel som därefter sker handlar i sin tur om hur vi interagerar mellan den individ och omgivning som berörs av den aktuella situationen men även sammanhanget och om samhället i stort.

Illeris belyser att detta sätt att tänka kring lärande motsvarar det moderna samhällets krav på lärande som kompetensutveckling. För att möjliggöra en ny utveckling om ny kunskap och lärande är det viktigt att formen av lärande uppmärksammas och att det sker ett erkännande av det kollektiva lärandet som en del av verksamhetens officiella praktik. Ellström (2004) delar tidigare forskares beskrivna teorier om att det krävs ett utrymme för ett kritiskt reflekterande vilket bör vara kopplat till det vardagliga arbetet och de rutiner som är utmärkande inom verksamheten. Handal och Lauvås (2002) anser å andra sidan att varje lärare ett eget privat, integrerat och ständigt föränderligt system av kunskaper och värderingar vilka är betydelsefulla för pedagogens aktuella undervisning. Handal och Lauvås menar att denna teori är subjektivt sett den starkaste faktorn för lärarens egen pedagogiska praktik. Dialogen med lärare måste följaktligen utgå från den enskilda lärarens praktiska teori för att försöka få läraren att medvetet formulera och utveckla sin teori och för att göra teorin mottaglig för förändringar. De menar att rutiner i form av oreflekterade och vanemässiga handlingar som dagligen utförs, är ofta omedvetna och svåra att komma åt och reflektera över.

Tidigare forskning framhåller att skickliga lärare låter erfarenhet, praktik och teori samspela (Langelotz, 2014). En lärare som kan dra nytta av goda och mindre goda händelser i vardagspraktiken genom att reflektera över sin roll och sin undervisning, kan därefter söka efter nya sätt att förhålla sig till genom att pröva nya idéer och lärdomar. Professionella pedagoger i ett arbetslag kan förstås vara de som upplever ett behov av att tillämpa en kunskapsutveckling. Utvecklingen kan ske och förstås genom att arbetslag kopplar teori till praktik och gemensamt skapar ett förhållningssätt till den egna undervisningen i vardagen. Den professionella dimensionen avser, enligt Rönnerman och Salo (2012), att utveckla engagerade medarbetare och kollegor samt att utveckla den personliga dimensionen om en livslång tillväxt som människa.

Samspel

Ett samspel mellan individer i ett kollektiv som strävar mot målet att försöka förstå och förbättra pedagogers lärande, visar sig vara utvecklande (Opfer & Pedder, 2011). När dessa element möts och en lärande gemenskap blir synlig i mötespraktiken, blir de deltagande lärarna mer benägna att diskutera problem, strategier och lösningar. Samspel har visat sig vara ett sätt att utveckla och kan leda till en förändring i undervisningen och lärarnas beteenden. Nya samtalsmönster leder till en önskan om att förstå och leder till ett pågående kollektivt ansvar snarare än ett individuellt, i sökandet efter ny kunskap (Opfer & Pedder, 2011). Kemmis m.fl. (2014) belyser att praktiker på individuell nivå alltid är placerade i tid och rum och att de professionella blir uppbyggda och komponerade av de förutsättningar som finns. Om och hur de professionella utvecklas beror på samspelet, av vad som sägs och görs, samt hur deltagarna relaterar till varandra i mötespraktiken. Kemmis belyser att allt hänger samman i ett gemensamt projekt och skapas genom att människor agerar tillsammans.

Samspelet, lusten att lära, dialogen och medskapande av de vuxnas lärande, blir här viktigt att belysa då förståelsen och lärandet utgör en viktig del av denna studie. Alla delarna får betydelse och påverkar hur arbetslagens professionella gemensamt kan förändra mötespraktikens samspelsmönster för att bidra till att utveckla en professionell lärandegemenskap. Ericson (2008) påpekar att det behövs professionella lärandegemenskaper i arbetslagen, pedagogerna behöver tillsammans arbeta fram nya handlings- och arbetsstrukturer för att skapa en god och fungerande mötespraktik.

De professionella behöver för att utveckla ha tillgång till mötespraktikens dagordning, vilket blir viktigt för att kunna arbeta med att säkra den fortgående processen mellan de professionellas arbetslagsmöten (Ericsson, 2008). De professionella kan då koncentrera sig på uppdraget och nå en tillfredsställelse genom att alla viktiga frågor hinns med (Ericsson, 2008).

Reflektion

De professionella lärandegemenskapernas kraft skapas, anser Rönnerman (2012), när lärare möts i grupp för att tillsammans reflektera över, resultat, utveckling och lärande. När det systematiska arbetet, med att dokumentera vad som sker i vardagsarbetet blir synligt, skapar dokumentationen ett underlag. Detta underlag kan användas för gemensamma dialoger där lärarna får möjlighet att pröva sina egna erfarenheter med andra pedagogers erfarenheter. I samtalet möts olika erfarenheter genom att nya prövningar och idéer diskuteras. Reflektionen behövs för att kunna synliggöra hur verkligheten förhåller sig i olika miljöer och utifrån skilda upplevelser, därefter kan det egna resultatet relateras till aktuell forskning. När de professionella lär av varandra i samtal och dialog, kommer lärandet först och förändringen därefter (Scherp, 2003). Scherps teori utgår från en annan synvinkel vilken kan förstås utifrån ”lärande samtal”. Scherp menar att de professionella fördjupar det egna lärandet genom att dela med sig av erfarenheterna i det pedagogiska vardagsarbetet. Vidare visar han på att lärande samtal kan bidra till arbetskamraternas och skolans lärande om hur man på bästa sätt kan bidra till barnens lärande och utveckling. Blossing (2008) påpekar att de professionellas lärande formas utifrån hur pedagoger gemensamt griper sin an processen vid ett förbättringsarbete och att syftet med arbetet är att förbättra de delar av verksamheten där man har upptäckt brister.

Skolverket (2013) visar på Timperlys modell som beskriver att det professionella lärandet startar i och med en process där lärarna identifierar vilka kunskaper och förmågor eleverna behöver för att nå målen. Därefter behöver de professionella i arbetslaget identifiera vilka kunskaper och kompetenser de behöver för att hjälpa sina elever att nå kunskaperna och kompetenserna. Ohlsson (2004) belyser att arbetslaget är en organisatorisk förutsättning för att pedagogerna inom en organisation ska kunna hantera förändringar. Ohlsson har en egen teori som inte stöder Timperlys, han menar att dessa reflektioner *förväntas* ske i organisationen av de professionella lärandegemenskaperna, vilket inte alltid sker (Ohlsson, 2004).

Ohlsson (2004) delar däremot uppfattningen om att det finns ett behov av att reflekterande dialoger förekommer i arbetslagen för att deltagarnas professionella utveckling ska kunna ske. Skolans arbetslag förväntas fungera såsom en lärande organisation för sig själva, för elevernas utbildning och ta ansvar för verksamhetsutveckling (Ohlsson, 2004). Även Blossing (2003) ställer sig kritisk gällande arbetslagens arbete och menar att vad lärare samarbetar om i arbetslaget är sådant som inte kommer att inkräkta på det egna självbestämmandet när det gäller hur de utformar undervisningen i mötet med eleverna. Blossing (2003) hänvisar till Ohlsson,

Å ena sidan sker det ett diskursivt organiserande av det kollektiva lärarskapet, uttryckt genom till exempel satsningar på arbetslag och samverkan, å andra sidan sker ett tyst, implicit, organiserande av det individuella lärarskapet (Ohlsson, 2003, s. 114).

Arbetsituationen i arbetslag kan beskrivas som två parallellt organiserade processer, enligt (Ohlsson, 2004). Ohlsson påpekar att skolutveckling ska betraktas som en dialektisk och konfliktfylld process. Olin (2009) menar att processen är nödvändig för att hantera nya situationer som uppstår inom skolans värld. Förståelsen för situationer leder det till att de professionella lättare kan förklara och påverka så att konflikterna blir konstruktiva. Konflikter är nödvändiga för utveckling och kollektivet går in i konflikter på arbetet när det känns viktigt. Konflikterna kan definieras som att någon har ett önskemål som någon annan blockerar, vilket innebär att en reaktion uppstår. Reaktionen kan i sin tur beskrivas som ett affekttillstånd t.ex. ilska, sorg, glädje, intresse, förvåning och rädsla, vilka kan uppstå i samband med förändringar.

Hur ett arbetslag hanterar förändring på arbetsplatsen kan beskrivas som ett samspel av intentioner och intressen på olika nivåer i organisationen, det individuella, interpersonella och intergruppnivån (Olsson, 1998). Langelotz (2012) belyser att goda relationer mellan professionella i ett arbetslag är en fråga som sällan tas upp som ett eventuellt problem och hon poängterar att det inte går att tvinga fram ett gott samarbete. När det handlar om lärares professionella utveckling är det av vikt att alla inom organisationen delar skolans vision i att stödja elevernas lärande och utveckling (Langelotz, 2014).

Hur olika pedagoger tolkar kursplaner och mål är en annan faktor som får betydelse. Rönnerman och Salo (2012) påpekar att tolkningen kan göra skillnad utifrån tre dimensioner, ett yrkesperspektiv, ett kollektivt perspektiv och ett institutionellt perspektiv. Rönnerman och

Salo hänvisar till att kursplaner är skolans politiska instrument oavsett om de är lokala, nationella eller globala och att kursplanerna får betydelse genom hur pedagoger i ett arbetslag väljer att tolka in och relatera till dem. Detta påverkar arbetsutvecklingen i vardagspraktiken och det krävs en medvetenhet om att alla tre dimensionerna ständigt är närvarande, utmanar samt överlappar varandra.

Fowelin (2012) anser att det är en stor utmaning för dagens skola är att bli till en lärande organisation. Utmaningen består av att skapa en organisation där medarbetarna lär sig systematiskt och medvetet av sina erfarenheter och omsätter lärdomarna i ständigt nya förbättrings- och handlingsstrukturer över tid (Fowelin, (2012). Enskilda lärares tillväxt varierar inom skolan utifrån omständigheter och sammanhang (Opfer & Pedder, 2011). De anser att skolan styrs inifrån genom verksamhetens skolkoder, vilka är ett resultat av ett kraftspel mellan inre och yttre faktorer. Faktorerna gör att det inte är den grundläggande kunskapssynen som är styrande när ett arbetslag skapas utan att laget skapas i situationen av yrkets faktiska villkor. Fowelin (2012) beskriver att utgångspunkten blir att bevara och befästa skolans och organisationens kompetens, då all förändring bottnar och bygger på att vi lär oss något nytt och börjar tillämpa det vi lärt oss. Kompetensen skapar nya handlingsstrukturer i organisationen vilka skapar lärande organisationer (Fowelin, 2012).

Sammanfattningsvis visar litteraturen att arbetslagens praktik styrs utifrån den skolkultur som råder. Kollektivt formar de professionella i arbetslaget sitt gemensamma uppdrag utifrån hur de individuellt tänker, handlar och förstår sitt uppdrag. Den kollektiva förmågan och kompetensen formas och omformas genom processer mellan arbetslagens individer och påverkar hur de tillsammans får vardagens praktiska arbete att fungera runt den gemensamma uppgiften. Arbetslag skapas i situationen av yrkets faktiska villkor och författarna (Opfer & Pedder, 2011) poängterar att en samspelskomplexitet saknas i forskningen om lärares profession och utveckling.

Jag kommer i nästa kapitel beskriva den teoretiska ram jag använt för att kunna söka efter ett arbetslags samspel och gemensamma förståelse för vad de gör i mötespraktiken men även för att synliggöra hur en kunskapsutveckling eventuellt tog sig form i arbetslaget.

Kapitel 3 – Teori

En teoretisk ram behövs för att skapa förståelse och denna studie utgår från ett arbetslags deltagare samt min egen självförståelse för vad vi förväntas uträtta tillsammans under våra möten. Aktionsforskning syftar till ett deltagarbaserat förhållningssätt och till att skapa reflekterande praktiker. Hermeneutiken sätter fokus på arbetslagets gemensamma förståelse för det arbete som utförs genom att synliggöra individuella och kollektiva tolkningar i de gemensamma diskussioner och texter som studeras. Valda delar av dessa två teorier bidrar till studiens utgångspunkter och perspektiv.

Intresset riktas mot ett arbetslags gemensamma förhållningssätt till det vardagsarbete som skall utföras. Målet är att visa på vilka möjligheter de professionella har för att utveckla en förståelse och en kunskap för hur de tillsammans kan utveckla den rådande praktiken. Genom en hermeneutisk ansats kommer ett arbetslags vardagspraktik bli undersökt och kritiskt granskad gemensamt av mig och praktikerna. Ansatsen utgår från att synliggöra de tanke- och tolkningsprocesser som pågick under arbetet och hur studiens deltagare tolkade in det gemensamma arbetet. Processer i en mötespraktik skapas utifrån deltagarnas individuella förhållningssätt vilka i sin tur påverkar beteenden, handlingar och samarbete i vardagspraktiken.

Studien är ett försök att gemensamt synliggöra deltagarnas uttalade, dolda tolknings- och tankemönster inom arbetslaget för att undersöka om dessa kan förstås och förklaras. Kunskapen kan komma att förklara och synliggöra tidigare arbetssätt, strukturer, diskussioner och handlingar. Arbetslagets samspel i den rådande mötespraktiken blev undersökt och beskriven genom att praktikerna producerade tre berättelser över tid. Studiens ontologiska utgångspunkt är att det finns en förståelse hos praktikerna som är viktig för hur de väljer att agera. Studien syftar till att synliggöra praktikernas förståelse och därmed bli föremål för reflektion, därmed finns en möjlighet att förändra både förståelse och handlingar.

Epistemologin, om vilken kunskap denna studie kan leda till, är en tolkning av sanningen i relation mellan individen och gruppen som utgår från en hermeneutisk ansats genom Paul Ricoers (1993) teori. Tolkningen kom till stånd genom att arbetslaget valde att pröva ett nytt arbetssätt, i form av aktioner, vilket skapade möjligheter till att analysera relationerna mellan individen och gruppen. Underlaget skapades genom en narrativ metod där deltagarna individuellt beskrev hur de upplevt arbetet under utvecklingsarbetet. Begreppet narrativer kommer i studien att beskrivas närmare under kapitel 4. Ricoeurs teori utgår från att kommunikationen som framträder i texter kan visa på en kamp mellan människors olika perspektiv och självförståelse. Genom att visa på vilka olika tankar och teorier som ligger bakom de olika perspektiven, kan konflikten bli synlig och leda till att en ny förståelse skapas (Kristensson Ugglå, 1999).

Tre återberättelser skapades över tid genom praktikernas beskrivningar av det arbete som upplevdes i mötespraktiken, dessa tre underlag låg till grund för deltagarna att reflektera och tolka tillsammans. Aktionsforskningsprojektet skapade reflekterande praktiker och arbetet kom att bestå av en pendling mellan närhet och distans över de tre underlag som blev synliga. Under tolkningsprocessen förväntades möjligheter till utveckling bli till en gemensam förståelse och ett lärande, vilket kunde komma till stånd genom en deltagarbaserad forskning. Studien kan genom forskning, förändring och en utvecklad förståelse leda till att förklara ett arbetslags problemområde genom en kunskapsutveckling inom ett bestämt arbetslag.

Studiens arbetssätt, i form av ett aktionsforskningsprojekt, skapade tillsammans med ett systematiskt producerat och insamlat materialet grunden för denna studies genomförande. Gärdenfors (2011) påpekar att syftet med lärande är att förstå vilket kan ta tid och är en process i sig och en hermeneutisk ansats med Paul Ricoeurs (1993) teorier som grund, fick en avgörande betydelse för studiens resultatbeskrivning vilket kommer presenteras i kapitel fem.

Aktionsforskning - samverkan i praktiken

Aktionsforskning är ett förhållningssätt där forskningen bedrivs deltagarbaserat och interaktivt för att skapa möjligheter till förändring och utveckling (Rönnerman, 2012). Rönnerman beskriver vidare att aktionsforskning innefattar handlingar som griper in i praktiken för att deltagarna tillsammans ska kunna utveckla och förändra invanda mönster i vardagsarbetet. I aktionsforskning betonas vikten av det kollektiva mötet hos pedagogerna,

vilket stärker lärarnas produktion av kunskap genom ett delat ansvar över vad som sker inom praktiken (Rönnerman, 2012). Carr och Kemmis (1986) stödjer aktionsforskning genom dess tolkande och/eller hermeneutiska ansats. Forskarna menar att det krävs och är nödvändigt att ett självreflexivt tänkande kommer till stånd för att åstadkomma förändring.

Aktionsforskning stärker lärares produktion av kunskap. I den egna praktiken sker förbättring genom att information systematiskt samlas in och sammanställs till nya underlag, underlagen analyseras och bildar en grund för nya insikter och slutsatser (Rönnerman, 2012). Rönnerman beskriver att regelbundna möten mellan pedagoger innehållande dialoger om vad som sker inom praktiken, leder till att skapa en fördjupad förståelse och reflekterande pedagoger. Förståelsen skapas genom att de egna lärdomarna och lösningarna dokumenteras, kommuniceras tillsammans med kollektivet, samt prövas med aktuell forskning för att pröva tillförlitligheten (Rönnerman, 2012). När aktionsforskningen förankras i praktiken behövs kollektiv tid frigöras för de pedagoger som deltar och deltagarna behöver arbeta tillsammans för att skapa en lärande och forskande kultur i den egna mötespraktiken. Olin (2009), anser att arbetssättet utmärker sig genom att det utvecklas efter hand utifrån frågeställningar i praktiken, vilka har ett särskilt fokus på demokrati, deltagande, mänsklig utveckling och en tilltro på kunskap genom handling. Rönnerman (2012) visar även på att forskning om arbetsliv betonar att alla människor påverkas av att bli lyssnade till på ett nytt sätt av sina arbetskamrater och att de då kan släppa fram outtalade känslor på ett bättre sätt. Genom att verkligen lyssna till varandra i ett arbetslag och tänka till över vad någon annan säger ges möjlighet till förändring (Rönnerman, 2012).

Opfer och Pedder (2011) påpekar att en deltagande lärandegemenskap är av betydelse för att få till förändring av praktiken. Forskarna anser att deltagandet skapar ett kollektivt ansvar när lärare diskuterar problem, strategier och lösningar. Scherp (28 januari 2014) refererade till att Skolverket i allt högre grad börjat anamma ett lärandeperspektiv på skolutveckling utifrån en betoning av det kollegiala lärandet som en utvecklingskraft medan politiken håller fast vid en styrningsmodell vilken är baserad på kontroll, inspektion och ”marknadisering” av skolan. Rönnerman (2012) beskriver att Mc Laughlin och Talbert anser att, när lärare tillsammans för samtal och reflekterar över sin egen vardagspraktik leder det till handlingar vilka ger ökade resultat och utveckling bland eleverna, vilket i sin tur leder till en ökad måluppfyllelse. Rönnerman delar författarnas åsikt och påpekar att det för att lyssna aktivt krävs en genuin önskan om att verkligen vilja lära och förstå genom att ta del av en annan människas tankar.

I den här studien används aktionsforskning som ett nytt sätt att mötas och för att skapa förutsättningar för arbetslagets pedagoger och mig själv, att förstå och förändra den egna praktiken inifrån. Genom aktionsforskningsprojektet skapades möjligheter till att genomföra aktionerna och genomföra ett deltagarbaserat förhållningssätt.

Kritisk hermeneutik - hur människor förstår enskilt och tillsammans

Jag startar här med en beskrivning av vad hermeneutik är och vilken uppgift hermeneutiken har för denna studie. Hermeneutik är en teori som studerar förståelse kopplad till den mänskliga förmågan att tänka och att förhålla sig till det meningsfulla. Ödman (2007) menar att hermeneutik är en förståelseinriktad filosofi som har en ambition att förena olika förståelsehorisonter. En förförståelse är en beskrivning av en individs erfarenheter och av hur han eller hon använder sin tradition. När människan upplever en händelse i livet försöker hen förstå med hjälp av tolkning, och tolkningen grundar sig på det hon tidigare upplevt, förförståelsen (Ödman, 2007). Genom att tolka ett lärande kan en förståelse skapas och utifrån förståelsen kan människan finna motivation till nya beteende- och handlingsmönster inför kommande situationer. Verkligheten kan tolkas utifrån ett flertal olika perspektiv i ett försök att förstå och Olin (2009) visar på att ”för att förstå förändring är därmed de yrkesverksammas förståelse och kunskapande intressant och viktigt att synliggöra och studera” (s.59). Traditionen finns när människor träder in i olika världar och ofta vidareutvecklar vi den tradition vi ”föds” in i. Varje skola har sin tradition och kultur, när nya medarbetare träder in kan den rådande traditionen komma att ifrågasättas och förstås. Medarbetaren ser på arbetslagets arbete med nya ögon och kan börja ifrågasätta avsikter och mening, vilket kan leda till utveckling av invanda mönster.

Förförståelsen är människans grund att utgå ifrån, grunden skapar möjligheter till att öppna upp och för att ta emot det okända och främmande. Grunden för humanvetenskap bör vara en hermeneutisk undran, en vilja att förstå och därmed skulle den hermeneutiska uppgiften förklaras med att förståelsen är grundläggande för människan (Olin, 2009). Hermeneutiken och förståelsen balanserar mellan att traditionen bestämmer oss och att vi bestämmer traditionen.

Ricoeur (1993) hävdar att begreppen förklara, som av tradition härstammar från naturvetenskap, och begreppet förstå, som förknippas med humanvetenskap, hör hemma inom

all vetenskaplig verksamhet. Ricoeur anser att pendlingen mellan förklaring och förståelse, vilket sker i processer mellan människor, skapar möjlighet till utveckling då många olika uppfattningar och idéer skall bli till en gemensam medvetenhet. Ricoeur (1993) påpekar att denna pendling gör att den tolkande personen lättare kan se frågor som finns i texten "följa den tankeriktning som öppnas genom texten, att ge sig iväg mot textens gryningsland" (s. 60). Olin (2009) beskriver hermeneutiken utifrån Ricoeurs och Habermas perspektiv, vilket står för ett samhälle där kommunikation och möten kan fungera fritt, utan tvång och makt, samt att individer utifrån ett helikopterperspektiv har förmågan att distansera sig i en pendling mellan igenkännande av tradition och att kunna distansera sig av densamma. Olin påpekar att dessa båda filosofer ställde sig kritiska till traditionens och auktoriteters makt. Olin beskriver vidare att Ricoeur har ytterligare en teori inom hermeneutiken, att den inte enbart har till uppgift att skapa förståelse utan också kan fungera som en kritisk vän, vilket han beskriver som misstankens hermeneutik.

Misstankens hermeneutik var det förhållningssätt som denna studies pedagoger och jag, som forskare i min egen praktik, använde oss av vid analysarbetet och kritiska granskningar av insamlad data. Syftet var att tolka för att förstå ett arbetslags problemområde och kunna förklara detsamma. Genom kommunikationen förväntades en gemensam problematisering äga rum över det underlag som blev synligt, vilket skulle kunna leda till att gemensamt både förstå och förklara problematiken. Ricoeur fokuserar inte på subjektet utan på kommunikationen, vilket beskrivs som den hermeneutiska grundprincipen (Kristensson Ugglå, 1999). Ricoeurs teori utgår från att människorna inte behöver komma överens utan kan frigöra sig och komma till ny insikt genom kommunikation. Kommunikation leder till att individer kan se fenomen på helt nya sätt, och gör att människan därigenom kan skapa ny kunskap (Olin, 2009).

Utifrån ett hermeneutiskt perspektiv kommer arbetslaget under utvecklingsarbetet problematisera om det kollektiva vardagsarbetet håller för en kritisk granskning, genom att den egna verksamheten blir undersökt av deltagarna. Arbetet består av ett analytiskt och systematiskt sökande i de producerade underlagen efter vilka faktorer som möjliggör eller hindrar kollektivt lärande. Förståelsen och lärandet förväntas leda till att utveckla en starkt professionell lärandegemenskap. Underlagen kommer att utgöra grunden för de yrkesverksammas förståelse och kunskapande i ett arbetslags mötespraktik och tolkningarnas kamp och konflikt kan bidra till att förändra och utveckla den egna och gemensamma

förståelsen. Det är, enligt hermeneutiken, i språket, vad som sägs och hur det förhandlas, men även det underliggande motivet och den strukturella förklaringen för hur människan valde att agera, som förståelsen finns. Genom att pendla mellan närhet och distans, vilket även kan beskrivas som att zooma in och zooma ut, kan en förståelse komma att utvecklas. Ricoeur (1993) menar att det inte räcker med att ställa genuina frågor utan att det måste till någon form av metod. Denna studies metod kommer jag att beskriva under kapitel 4.

Mimesis

Begreppet mimesis handlar om hur människor förstår det som händer över tid, det vill säga hur livet levs och tolkas (Olin, 2009). Mimesis är också sammankopplat med ett narrativt moment, eftersom det som skett och upplevelsen av det, omskapas till en medveten erfarenhet genom berättandet. I studien har mimesis använts för att presentera resultatet från det empiriska underlaget från pedagogerna, över tid. Mimesis bildar en struktur i förhållande till arbetslagets praktiska verksamhetsutveckling, som därmed blir beskrivet i studien som; det förberättade livet, det berättade livet och det förändrade livet. Det viktiga är att se spåren, minnet är en reflektion och vår resurs för att få tillgång till en föregående verklighet (Ricoeur, 1985). Mimesis har bildat utgångspunkt för en strukturerad analys där pedagogernas tolkningar studerats och presenteras efter varandra utifrån den ordning som aktionerna utfördes. En hermeneutisk utgångspunkt är, enligt Olin (2009), liksom i aktionsforskning, att ”den kunskap som utvecklas i praktiken är av betydelse för vad som sker i det pedagogiska arbetet” (s.75).

Det kommande metodkapitlet beskriver studiens utvecklingsarbete och forskningsprocess. Kapitlet visar på hur aktionerna undersöker deltagarnas tolknings- och tankeprocessen under arbetets gång genom narrativer. De tidigare nämnda teorierna, aktionsforskning samt kritisk hermeneutik skapar den teoretiska ramen och ligger till grund för såväl utvecklingsarbetet som forskningsarbetet i arbetslaget.

Kapitel 4 – Metod

Kapitlet indelas i två delar, den första består av en beskrivning av det utvecklingsarbete som genomförts på skolan. Den andra delen fokuserar på forskningsprocessen.

Utvecklingsarbetet

Den röda tråden inom studien består av ett aktionsforskningsprojekt där arbetsgången beskrivs utifrån aktionsforskningsspiralen, vilken förklarades under rubriken kontext i kapitel 2. Arbetet startade utifrån ett arbetslags problembeskrivning och i forskningsprocessen har aktionsforskningens metodologiska ansats blivit betydande utifrån att en situationsrelaterad förståelse förväntas uppnås via aktioner. Aktionerna syftade till att pedagogerna tillsammans skulle få möjlighet att reflektera och problematisera (kritiskt granska) över ett underlag från eleverna. Detta arbete i sig skulle medvetandegöras genom att pedagogerna fick skriva och diskutera hur det kollektiva samarbetet fungerat. Avsikten var att utveckla en medvetenhet om hur tidigare mönster påverkat vardagsarbetet i mötespraktiken. Dessa nya insikter förväntades skapa nya möjligheter för arbetslaget och leda till en utvecklad gemensam förståelse för hur arbetet i mötespraktiken kunde förstås. Kunskapsutvecklingen förväntades leda till att deltagarna gemensamt kunde argumentera och förklara varför de var i behov av att utveckla nya och förändrade beteenden i mötespraktiken.

Vårterminen 2014 gav rektor arbetslaget i uppdrag att utföra ett lokalt skolutvecklingsprojekt och jag såg en möjlighet att under arbete genomföra ett aktionsforskningsprojekt. Förslaget med att göra en aktionsforskningsstudie presenterades för kollegiet och att syftet var att pröva ett nytt arbetssätt för att synliggöra arbetslagets kollegiala lärande och utveckla en starkt professionell lärandegemenskap. Dåvarande rektor, som oftast deltog på våra arbetslagsmöten, gav mig tillåtelse att bedriva studien i arbetslaget och i egenskap av den forskande praktikern hade jag ett forskarintresse för de processer som förväntades komma till stånd i aktionsforskningsarbetet. Alla deltagarnas självförståelse var av lika stor betydelse för hur arbetslagets kollektiva lärande och en utvecklad professionell lärandegemenskap skulle kunna synliggöras. Utvecklingsarbetet förväntades leda till en gemensam förståelse för vardagsarbetet med eleverna och till att utveckla nya handlingsmönster i mötespraktiken. Arbetslagets pedagoger behövde inte komma överens utan målet var att de skulle kunna frigöra sig från mötespraktikens tradition genom att komma till nya insikter (Olin, 2009). Pedagogerna ställde sig positiva till att pröva aktionsforskning för att skapa möjligheter till att

utveckla och förbättra det egna arbetet samt för att synliggöra arbetslagets kollegiala lärande. Aktionsforskningsprojektet planerades in tillsammans med arbetslaget för att utföras under arbetslagets arbete med ett lokalt skolutvecklingsprojekt.

Innehållet i aktionerna bestod av en ny arbetsstruktur där jag nu agerade i handledarrollen. Efter varje aktion skulle arbetsprocessen utvärderas genom att varje deltagare individuellt beskrev hur de upplevt arbetet med ett nytt förhållningssätt i vardagspraktiken. Arbetslaget hade tidigare fått i uppdrag av rektor att välja ut tre områden av elevenkäten att utveckla inom det lokala skolutvecklingsprojektet. För att kunna genomföra studien planerades tre aktioner och varje aktion skulle innehålla två arbetsmöten. Inom skolans rådande organisation fanns varje vecka inplanerad tid för arbetslagsarbete, där studiens inplanerade aktioner fick ta 30 minuter i anspråk av de 90 minuter som fanns schemalagd. Studiens tre aktioner ägde rum från 3 september till 1 oktober 2014.

Arbetslagets skolutvecklingsprojekt

Det lokala skolutvecklingsprojektet handlade om arbetslagets arbete med att identifiera möjligheter till pedagogisk utveckling och förändring utifrån 2014 års elevenkät. Elevenkäten är regiongemensam och undersöker trivsel och trygghet, delaktighet och inflytande, skolmiljö, kunskap och lärande, bemötande och helhetsintryck. De områden som arbetslaget fått låga skattningar på av eleverna, låg till grund för upprättandet av en handlingsplan för vad och hur arbetslaget skulle utveckla den egna vardagspraktiken. Enkäten visade på elevernas behov av förändring och utveckling, inom yrkesprogrammets vardagsarbete, för att uppnå en ökad måluppfyllelse. Arbetet skulle utföras i varje arbetslag och de professionella tog tillsammans med den pedagogiska ledningen ansvar för att arbeta fram förbättringar vilka skulle dokumenteras.

Ett första steg, för att arbetslaget skulle kunna starta upp aktionsforskningsprojektet tillsammans med mig, var att jag i min handledarroll gav pedagogerna uppdraget att identifiera vilka tre områden de individuellt ansåg var i behov av utveckling utifrån elevenkäten. Identifieringen gjordes genom att deltagarna fick ta del av elevenkäten en gång till och välja ut de tre områden som de ansåg viktigast. Vid studiens första arbetsmöte, under aktion 1, sammanställdes pedagogernas olika förslag. Förslagen blev synliggjorda genom att jag, nu i min roll som handledare, upprättade en tankekarta på tavlan för att synliggöra allas tankar och tolkningar. Utifrån det synliga underlaget fick pedagogerna tre röster att lägga på

områden de ansågs vara av prioritet. Röstningen gav ett resultat på tre områden som arbetslaget tillsammans ansåg vara viktigast att utgå ifrån när vi nu skulle utveckla och förbättra vår verksamhet.

Studiens tre aktioner förväntades leda till ett möte mellan två kunskapsfält det teoretiska och det praktiska men även till en kunskapsutveckling och förändring för både arbetslaget och mig som forskare i min egen praktik. Genom att jag i rollen som handledare kunde bidra med ett undrande förhållningssätt och delta som en reflekterande praktiker i arbetslaget, kunde det kritiska ifrågasättandet leda till att nya insikter kommer till stånd (Rönnerman, 2012).

Min roll i utvecklingsarbetet

Det var spännande att klä sig i rollen som den forskande praktikern och inta handledarrollen under aktionsforskningsprojektet, vilket gav mig möjligheten att studera min egen praktik. Somekh (2006) visar på att en viktig dimension blir att jag som forskare behöver motstå frestelser att söka efter det jag vill eller förväntar mig att se samt hur jag hanterar data från pedagogerna som inte delar mina övertygelser. Min roll som forskare och handledare var att ha en mer passiv roll, inom arbetslaget arbete, under aktionens första arbetsmöte samtidigt som jag förväntades leda utvecklingsarbetet.

Handledarrollen som forskaren bör ha i utbildningsfältet diskuteras av Carr och Kemmis (1986). De beskriver sina teorier om vilken roll forskningen och forskaren bör ha i relationen till lärares arbete. Carr och Kemmis menar att de yrkesarbetande i samarbete med handledaren ska upprätta text och dokumentation och att den reflekterande praktikern skapas genom att gå från observatör till aktör. Reflekterande praktiker skapas genom att handledaren diskuterar tillsammans med de professionella i ett arbetslag om deras egen kunskapssyn och de egna erfarenheterna håller för en kritisk granskning. Denna studie innehöll båda momenten och deltagarnas kunskapssyn och erfarenhet diskuterades och tolkades tillsammans med mig i rollen som den forskande praktikern under aktionens andra arbetsmöte.

Inför varje aktion fick deltagarna uppdraget av mig att tänka till över elevernas behov och hur de individuellt önskade utveckla arbetet med eleverna i vardagspraktiken. I det nya arbetssättet, i form av ett aktionsforskningsprojekt, eftersträvade jag därefter under aktionerna att alla deltagarna skulle uppleva sig delaktiga och få ett lika stort talutrymme. Efter varje aktions första arbetsmöte besvarade deltagarna en enkätundersökning där de individuellt

beskrev hur de upplevt den nya arbetsprocessen. Pedagogerna kunde besvara enkäten direkt efter mötet eller lämna in enkätsvaren i mitt skåp eller på min arbetsplats. De olika alternativen erbjöds utifrån min förförståelse att vi är olika och behöver mer eller mindre betänketid.

Mitt arbete blev att göra en tolkning av den verklighet som kom att bli beskriven genom deltagarnas gemensamma underlag och ingen egen beskrivning av verkligheten, vilket beskrivs av Alvesson och Sköldberg (2008). Studien hade en induktiv logik på basis att iakttagelserna av underlaget försökte komma fram till en förklaring av något. Induktiv metod innebär att vi på basis av data försöker komma fram till en förklaring eller en modell av någonting, vilket beskrivs av Alvesson och Sköldberg. Upplevda svårigheter, i min roll som handledare, bestod av en ökad stressnivå då deltagares enkätsvar inte kom in i tid. En annan utmaning bestod av att en deltagares enkätunderlag saknades efter en aktion, trots en allmän påminnelse på möten. Mitt analysarbete, bestående av att sammanställa, tolka, se mönster och förstå informationen, kan ha påverkats av dessa faktorer genom att en tidspress uppstod och kan ha påverkat mitt arbete med att upprätta återberättelsen.

Tillsammans kunde arbetslaget och jag, utifrån det systematiskt insamlade materialet, skapa en distans genom reflektion och observation av arbetslagets vardagsarbete. Arbetslaget intog rollen av reflekterande praktiker och vi arbetade för att skapa en gemensam förståelse för det arbete som ägde rum och blev synliggjort i mötespraktiken. Kommunikationen underlättade att förklara avsikter och mening för varandra och för att inte ta saker för givet. Under aktionsforskningsprojektet bestod även min handledarroll, under det lokala skolutvecklingsprojektet, av att hålla tidsplanen och att dokumentera de förbättringar som pedagogerna arbetade fram. Arbetet skulle parallellt resultera i en handlingsplan, vilket jag skulle skicka till vår rektor. Handledarrollen kan bestå av en lärare, utvecklingsledare eller forskare (Rönnerman, 2012).

Forskningsprocessen

Forskningsprocessen beskriver vilka som deltagit i studien samt hur data samlats in, bearbetats och analyserats. Därefter lyfts forskningsetiska överväganden fram och studiens validitet och trovärdighet diskuteras.

Arbetslagets deltagare och dess möten

Deltagare i studien var ett arbetslag bestående av pedagoger från tre yrkesförberedande program på gymnasiesärskolans nationella program. Deltagandet i studien var frivilligt vilket framhölls både muntligt och skriftligt i samtyckesformuläret (bilaga 1). Mötespraktikens gemensamma arbetslagsmöte fanns redan inlagt i pedagogernas schema vid aktionsforskningsprojektets start.

Mitt mål var inte att uppnå någon slags konsensus utan det handlade mer om att få fram olika uppfattningar och förståelse av invanda mönster, vilket stärks av Kvale och Brinkmanns (2009) beskrivning av målet med en fokusgrupp. Studiens forskningsprocess var ett bidrag till en praktikinära kunskapsutveckling och syftade till att skapa en gemensam förståelse för hur ett arbetslag tillsammans äger och skapar innehållet i sin egen mötespraktik. Syftet har inte varit att studera enskilda pedagoger utan den gemensamma arbetsprocessen inom en mötespraktik.

Narrativer - insamling av data

I studien användes en narrativ metod för att skapa studiens informationsunderlag. Arbetslagets texter, narrativer, utgjorde studiens dokumentation vilka systematiskt producerades och reproducerades under studiens gång. Deltagarnas enkätsvar utgjorde studiens empiriska material och beskrev det pedagogiska arbetet och den pedagogiska självförståelsen. Narrativer samlades in under studiens tre aktioner.

Narrativ dokumentation består i studien av praktikernas producerade vardagsberättelser från vardagsarbetet. Texterna beskriver vad de själva upplevt i arbetet tillsammans med arbetslaget och hur de förstått en händelse eller företeelse. Texterna innehåller ett pedagogiskt vardagsspråk och texten ska varken innehålla reflektioner eller analyser, utan endast berättelser om hur de upplevt arbetsprocessen (Hedegaard, 2011).

Underlaget var tänkt att synliggöra deltagarnas för-givet-tagna tanke- och tolkningsprocesser och de professionellas självförståelse fanns lagrade i texterna och utgjorde tillsammans en viktig del för denna studie. Det insamlade materialet sammanställdes av mig genom att de anonyma texterna analyserades och kategoriserades. Arbetslagets individuella beskrivningar av arbetsprocessen skapade tillsammans tre gemensamma återberättelser.

Tre återberättelser låg till grund för att kunna kvalitetsutveckla det pedagogiska arbetet, tillsammans med mina loggboksanteckningar över intressanta händelser. Berättelserna låg till grund för att deltagarna tillsammans skulle kunna identifiera hur arbetslagets problemområde kunde förstås och texterna sammanställde deltagarnas formulerade tankar om problem eller problemlösningar. Det insamlade materialet beskrev den arbetsprocess som skett under varje aktion och förväntades stämma väl överens med mötespraktikens verklighet utifrån deltagarnas självförståelse. Döös och Wilhelmsson (2005) påpekar att viktiga ingredienser för att lära ihop är att handla tillsammans och att se varandra i aktion, vilket leder till att se resultat och erfara konsekvenser av vad andra gör.

Mitt metodval, att använda mig av enkäter för att samla in arbetslagets beskrivningar, kom att påverka det underlag som samlades in. Praktikernas individuella berättelser av hur omvärlden kunde förstås blev till tre återberättelser, en för varje aktion, vilka analyserades och problematiserades utifrån Ricoeurs teori, för att förstå och förklara. Narrativets separata händelser kom att organiseras till en meningsfull helhet genom memisis och bygger på att alla narrativa texter har en början, en mitt och ett slut i en bestämd ordning. Den översättning som ägde rum i mötet med texten kunde leda till att läsarens upplevelse av sin egen tid förändras (Ricoeur, 1985). Ricoeurs teori verkade för en förändring av individens uppfattning, den mänskliga förståelsen, vilket han menade uppstår genom att man beskriver sitt eget liv, beskriver och beskriver igen för både sig själv och andra. Narrativer handlar i studien om de professionellas vardagsberättelser vilka bildade underlagen för mig och arbetslaget att arbeta utifrån. Enkätsvaren förväntades visa på vad deltagarna formulerar som ett problem och hur problemet skulle kunna lösas (Hedegaard, 2011).

För Ricoeur (1993) är inte texten målet, utan texten är ett redskap i människans strävan efter att försöka förstå sin omvärld och sig själv, genom en övertygelse om att det finns viktig information att tillgå i narrativer över tid. Ricoeur (1985) menar att det är viktigt att ta hand om det egna livet och leva det fullt ut så länge man kan, begreppet bygger enligt teorin på att

se sitt liv med öppna ögon och se det för vad det är och då gäller det inte bara handlingar som leder till fysiska förändringar utan även moralisk utveckling, känslomässiga eller intellektuella förändringar.

Efter noga övervägande, efter metodval för datainsamling, fattade jag beslutet att använda mig av anonyma enkäter för att inte begränsa deltagarnas möjligheter att beskriva fritt och känna trygghet. Min roll som aktionsforskare är subjektiv och jag har i vardagen mycket kontakt med det arbetslag jag nu även studerar vilket kunde lett till en inverkan på namngivna enkätsvar. Påminnelser om enkätsvar utgjorde inga problem i min handledarroll, då jag på våra möten kunde påminna mer allmänt om jag saknade enkätsvar. När jag utformade enkätundersökningen var jag helt klar över att syftet med mina frågor, vilket var att fånga varje deltagares uppfattning av den nya arbetsprocessen. Aktionernas arbete skulle systematiskt leda till att samla in texter genom enkätundersökningar, vilka skulle bli länken mellan praktik och teori, och leda till en utveckling (Trost, 2001). Mitt verktyg var en viktig del för validiteten då jag i min studie sökte efter tysta, dolda tanke- och tolkningsmönster hos deltagarna. Förståelsen för avsikter och meningar kunde komma att synliggöras och det gemensamma kollektiva lärandet förväntades ge möjligheter till förklaringar till vad som påverkade deltagarnas handlingsmönster i interaktionen med varandra.

Tidsramen var knapp och min roll som handledare blev ett viktigt inslag för att arbetslaget skulle lyckas med att processa fram förslagen, över hur de kunde förändra och utveckla sin verksamhet. Varje enkät bestod av öppna frågor gällande självförståelsen och det egna lärandet under arbetet i mötespraktiken, före, under och efter (bilaga 2). Beskrivningarna skapade ett anonymt men för arbetslaget giltigt gemensamt informationsunderlag. Tre enkätundersökningar genomfördes, en efter varje aktions första arbetsmöte. Texterna förväntades beskriva hur praktikerna utvecklade självförståelsen efter varje utförd aktion. I dokumentationssammanhang är det relevant att förhålla sig kritiskt och reflekterande till vilken kunskap vi efterlyser, hur den förväntas bli producerad och vilket syfte jag har med att producera och synliggöra kunskap (Hedegaard, 2011).

Bearbetning av data

Informationsunderlaget förväntades visa på hur pedagogernas självförståelse och arbetslagets gemensamma förståelse utvecklades genom deltagarnas beskrivna tolknings- och tankeprocesser under studiens tre aktioner. Målet med narrativer var att belysa arbetslagets gemensamma verklighet genom praktikernas beskrivningar varför enkätundersökningarna

samlades in systematiskt. Vardagspraktiken förväntades bli synlig och ligga till grund för arbetslagets pedagoger att gemensamt analysera över efter varje enkätundersökning. Materialet tolkades, faktorer och mönster synliggjordes av mig, de insamlade underlagen skapade en ny berättelse i form av en återberättelse, och förstärktes med citat från deltagarnas beskrivna verklighet. Återberättelsen bestod av tre kategorier, individuellt, kollektivt och intressant, dessa kategorier förväntades stå för det centrala i undersökningen och leda till svaret av forskningsfrågorna. Valet föll sig naturligt då deltagarnas beskrivningar av självförståelsen visade på individuella tänk, kollegiala tänk, och intressanta tankar. Syftet med kategorisering var att visa på de problem och de möjligheter som pedagogerna utgick från. Jag valde att använda mig av kategorierna då litteraturen visade på att dessa kunde vara orsaker till mötespraktikens upplevda problem. Det systematiska insamlade underlagen utgjorde grunden för hur vi tillsammans skulle kunna utveckla en gemensam förståelse för vardagspraktikens avsikt och mening.

Presentation av data för arbetslaget

Återberättelsen presenterades för arbetslaget under arbetsmöte 2 och underlaget stod öppet för diskussion, reflektion och analys under reflektionsmötet. Underlaget bestod av en beskrivning från arbetslagets gemensamma arbete i mötespraktiken. Beskrivningen innehöll information om hur arbetet upplevts och fungerade vilket kunde leda till en förståelse för innebörden av arbetet och vad arbetslaget tillsammans var i behov av att utveckla. För att synliggöra arbetslagets kollektiva lärande krävdes i denna studie en konfrontation mellan olika bilder och deltagarnas erfarenheter, teorier och värderingar. Det handlar enligt Rönnerman (2012) om att ta tillvara den kompetens som finns och att skapa möjligheter till att utmana den.

Arbetet med återberättelserna kan kopplas till den förståelse och kunskap som utvecklades individuellt och gemensamt efter varje analystillfälle och slutförd aktion. Deltagarnas gemensamma och individuella förståelse, för hur vardagspraktikens arbete upplevdes och fungerade, väntades finna sig under reflektionsmötet genom deltagarnas roll som reflekterande praktiker. En gemensam förståelse för mötespraktikens roll och det arbete som utfördes och förväntades utföras, kunde leda till en ökad medvetenhet för arbetslagets kollektiva lärande. Utvecklingsarbetet förväntades även leda till att utveckla en starkt professionell lärandegemenskap genom nya samarbetsformer. Dessa väntades leda till och visa sig genom att arbetslaget tillsammans analyserade över vardagsarbetet och dess utveckling för att gemensamt finna nya vägar till att utveckla verksamheten.

Syftet med aktionernas dialoger och reflektioner var att öppna upp för deltagarnas många sätt att se på verksamheten och för verklighetens komplexitet (Hedegaard, 2011). Reflektionsmötets diskussioner utgick från arbetslagets många tanke- och tolkningsmönster, vilka blev synliga i underlaget. Gemensamma analyser skapade en individuell och gemensam förståelse för vilka mönster deltagarnas olika synsätt skapade inom praktiken. Analysen är en viktig del inom aktionsforskningen för att synliggöra ett arbetslags möjligheter till framtida förbättringar. Målet i denna studie var att öppna upp och skapa en ökad förståelse för den verklighet som blev presenterad efter varje aktion, med hjälp av varandras tolkningar. En distans från verksamheten arbete kunde uppnås genom prövandet av ett nytt arbetssätt. Aktionsforskningsspiralens struktur skapade en möjlighet inom arbetslagets ordinarie vardagsarbete och arbetslaget fick kollektivt se mötespraktikens gemensamma arbete med nya ögon. En kunskapsutveckling kunde komma till stånd om vilka faktorer eller beteenden som var i behov av att förändras för att råda bot på arbetslagets problem men även möjligheter att utveckla densamma. I Ricoeurs hermeneutik finns det en grundtanke att texten ska öppna sig för läsarna (Kristensson Ugglå, 1999), vilket ska underlätta att bättre förstå och komma bakom pedagogernas föreställningar och för-givet-taganden. Forskningsprocessen syftade till att synliggöra och skapa förståelse för hur invanda samtals-, beteende- och handlingsmönster kunde påverka praktiken och för hur samspelet kunde utvecklas till det bättre för eleverna. Enkätundersökningens deltagarfrekvens varierade över aktionernas tid, vilket ledde till att återberättelsens underlag som presenterades vid reflektionsmötets start varierade över tid med frekvensen 8 st., 9 st. och 5 st. av arbetslagets 10 deltagare.

Ett insiktsfullt tolkningsarbete bör även inbegripa ett erfarenhetsöverskridande tolkningsintresse (Gustavsson, 2001). Gustavsson menar att dagens bildning kan förstås såsom en hermeneutisk prestation då mötespraktiken består av en relation mellan det kända och det okända, ett öppnande för nya yrkesvägar och lärande genom aktionsforskning. Den nya kunskapen och lärandet förväntades bidra till att förändra och utveckla den individuella och gemensamma förståelsen för det nuvarande arbetet i praktiken. Jag har genom mina egna loggboks- anteckningar dokumenterat våra dialoger under reflektionstillfällena och speciellt fokus har riktats mot nya upptäckter och upptäckter av ny förståelse. Studiens resultat kommer utifrån återberättelsen att beskrivas i resultatdelen utifrån Ricoeurs (1993) teori genom *en början "det förberättade livet", en mitt "det berättade livet och ett slut "det förändrade livet"* och det berättade livet beskriver arbetsprocessen under studiens tre

aktioner. Kristensson Uggla (1999) beskriver att Ricoeur på detta sätt formar en människas identitet genom tre former av nutid: Det förflutna nuet (minne), det pågående nuet (uppmärksamhet) och det kommande nuet (förväntan). Citaten kommer i resultatredovisningen illustrera deltagarnas personliga upplevelse av arbetsprocessen och narrativerna förväntades beskriva den utveckling som ägde rum under aktionerna genom arbetsprocesserna. Processen förväntades pågå tills forskaren och deltagarnas förståelse och livsvärld förenades i ett giltigt resultat, med förbehållet att förståelsen för någon deltagares tankar och tolkning gick förlorad, på grund av frånvaro.

Loggboken

Mina egna loggboksanteckningar fördes under hela aktionsforskningsprojektet. Under varje aktions första arbetsmöte bestod min handledarroll av att strukturera och leda arbetet genom att upprätta en gemensam tankekarta. Min praktiska roll var även att dokumentera pedagogernas förslag till utveckling inom det lokala skolutvecklingsprojektet och ansvara för att enkäterna delades ut till deltagarna.

Handledarrollen innehöll olika arbetsuppgifter under aktionernas två arbetsmöten. Under aktionernas första arbetsmöte var jag aktiv under hela mötet, vilket ledde till att mina loggboksanteckningar blev nedskrivna efter mötets slut. Under aktionernas andra arbetsmöte, efter jag hade presenterat återberättelsen, satt jag med vid bordet tillsammans med arbetslaget och vi reflekterade, tolkade och analyserade tillsammans. Detta resulterade i att mina anteckningar inte blev lika omfattande under aktionernas första möte som under reflektionstillfället där jag kunde anteckna under mötets gång. Förutsättningarna ledde till att mina egna loggboksanteckningar i huvudsak kom från arbetsmöte två. Fokus låg på att dokumentera deltagarnas reflektioner, tolkningar, analyser och resultatet av vår kritiska granskning som utfördes tillsammans under reflektionstillfället. Anteckningarna kom att bestå av intressanta beskrivningar och citat över hur deltagarna utvecklade sin förståelse med hjälp av varandra, genom att konfrontera sina tankar och tolkningar under diskussioner. Deltagarnas tolkningsprocesser var spännande att följa och blev en viktig del inom aktionsforskningsprojektet för att synliggöra möjligheter till framtida förbättringar.

Loggboksanteckningarna hjälpte mig i min egen process, de underlättade för mig när jag tolkade för att komma fram till en analys av praktikernas beskrivningar. Hjälpen bestod av att jag lättare kunde distansera mig från förgivettagandet när jag analyserade

informationsunderlaget. Ett exempel på en sådan beskrivning är ”att vi är i olika fas i spiralen” denna faktor hade jag över huvud taget inte tänkt på. Visst hade jag konstaterat att alla deltagare inte medverkat under de tre aktionerna men inte vilka konsekvenser det fick för förståelsen för aktionsforskningen. En kollegas beskrivna verklighet för hur deltagarna uppfattade och tolkade arbetsprocessen blev viktigt för min egen förståelse. I min värld hade alla deltagarna deltagit lika många varv i aktionsforskningsspiralen och en liknande förståelse för processen, men så visade det sig inte vara. Citaten i resultatredovisningen, vilka kommer från enkätsvaren, mina loggboksanteckningar och mötesanteckningar, är valda för att bidra till en ökad förståelse för arbetsuppgifter och lärprocesser. Olin, (2009) visar på att ”inom aktionsforskning och inom annan kvalitativ forskning är loggboken ett av de viktigaste verktygen men också ett av de svåraste” (s. 108). Det krävdes träning för att sortera ut vad jag var i behov av att skriva ner och hur jag skulle skriva ner det. I studiens litteratur finns intressanta inslag vilka jag har antecknat i min loggbok under studiens gång, dessa kom att underlätta för mig när jag skulle föra diskussioner och argumentera. Loggboken blev mitt stöd under aktionsforskningsprojektet och kommande presenterar jag det arbetstidsschema som upprättades tillsammans med arbetslaget.

Arbetstidschema av utvecklingsarbete, insamling av data och tolkningsprocess

Tabell 1. Schematisk bild av utvecklings- och tolkningsarbetet

Vt. 2014	Information om vårt lokala skolutvecklingsprojekt och min önskan om att pröva ett nytt arbetssätt i mötespraktiken genom ett aktionsforskningsprojekt.
2014-08-13	Insamling av samtyckesformulär och gemensam tidsplanering.
2014-09-17	Aktion 1 - Arbetsmöte 1
2014-09-24	Arbetsmöte 2 – Reflektion, tolkning och analys
2014-10-01	Aktion 2 – Arbetsmöte 1
2014-10-08	Arbetsmöte 2 – Reflektion, tolkning och analys
2014-10-15	Aktion 3 – Arbetsmöte 1
2014-10-28	Arbetsmöte 2 – Reflektion, tolkning och analys

Aktionerna 1, 2 och 3:s första arbetsmöte avslutades med en enkätundersökning vilken besvarades av pedagogerna och skapade studiens narrativer. Dessa sammanställdes till en återberättelse och underlaget presenterades av mig i min handledarroll för arbetslaget under arbetsmöte två. Under mötet reflekterade, tolkade och analyserade vi tillsammans över de empiriska underlagen.

Arbetsmöte 1: Identifierade deltagarnas upplevelse av arbetsprocessen i mötespraktiken

Själva arbetsmötet på 30 minuter gick ut på att synliggöra alla pedagogers individuella tankar och idéer till förbättringar inom skolutvecklingsprojektet genom en tankekarta på tavlan. I min handledarroll fördelade jag pedagogernas gemensamma dialog utifrån underlaget. Genom en omröstning kom deltagarna fram till vilka förslag som skulle leda till att förändra och utveckla vardagsarbetet med eleverna på bästa sätt. Efter arbetsmötet undersöktes deltagarnas upplevelser över hur de upplevt den gemensamma arbetsprocessen med ett nytt arbetssätt. Varje deltagare fick under 10 minuter, anonymt besvara de tre enkätfrågorna,

- Vad tänkte/kände du inför vårt första utvecklingsområde? (analys)
- Hur upplever du resultatet av vårt arbete idag och varför? (strategi)
- Vad tar du med dig från vårt arbetslagsmöte idag? (implementering)

De narrativa underlaget har använts på två sätt, dels i en första analys av mig och därefter till att skapa en sammanställning av arbetslagets gemensamma arbetsprocess. Sammanställningen bestod av deltagarnas citat vilka kategoriserades av mig för att kunna besvara studiens frågeställningar. Sammanställning blev till en återberättelse, ett gemensamt underlag att presentera för arbetslaget på arbetsmöte 2.

Arbetsmöte 2: Arbetslagets reflektion, tolkning och slutliga analys över den av mig presenterade återberättelsen, en synlig kollektiv lärandeprocess inom arbetslaget.

Arbetslagsmötet på 30 minuter startade med att jag presenterade återberättelsen, gemensamt tid fanns därefter till att gemensamt i dialog analysera över underlaget. Det var alltid lika spännande att delta och studera hur arbetslaget med hjälp av varandra, gemensamt kunde förstå det rådande vardagsarbetet i mötespraktiken. Vardagsarbetet blev studerat, tolkat och problematiserat över, hur det kunde förstås och förklaras och vad arbetet innebar för verksamheten.

Forskningsetiska hänsynstaganden

I denna studie har jag förhållit mig till de fyra grundläggande krav som finns enligt, vetenskapsrådets forskningsetiska principer, vilka kallas informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002).

När det gäller informationskravet så skall jag som forskande praktiker informera de som berörs om den aktuella forskningsuppgiftens syfte, vilket jag gjorde den 13 augusti 2014. Jag informerade även om att deltagandet var frivilligt och att deltagarna hade rätt att avbryta sin medverkan när de ville. Om någon hade velat avbryta hade det givetvis fått konsekvenser då vi endast var 11 st. som kunde ingå vid studiens genomförande. Ett avhopp hade försvårat arbetet med att genomföra studien då underlaget blivit tunt vilket i sin tur lett till att trovärdigheten minskat. Denna risk finns alltid i mindre grupper vilket måste beaktas, om situationen uppstått kunde det blivit till ett etiskt dilemma. Det kan vara svårt för deltagare att säga nej i en så liten studie och deltagarna kunde känt sig tvungna att delta. Ingen av pedagogerna önskade dock korrigera något när vi planerade tillsammans inför studiens genomförande. Yrkesetiken gör att det är viktigt att deltagarna inte övertalas till att svara och ibland kan gränsdragningen bli svår, enligt Trost (2001). Langelotz (2014) visar på att kollegialt lärande är mycket komplext och inte bara bidrar till ett utvecklande och demokratiserande utan också till disciplinerande processer för såväl enskilda lärare och lärarlag inom mötespraktikerna. Aktionsforskning kan enligt Rönnerman (2012) vara lyckat för att utveckla det kollegiala lärandet och bygger på en samverkan mellan ett arbetslag och den forskande praktikern vilket kan leda till en ny förståelse genom att data samlas in för att kunna belysa arbetslagets möjligheter och genom aktioner skapa reflekterande praktiker, vilket var viktigt att informera deltagarna om. Det är betydelsefullt att säkerställa vad som är giltig kunskap i denna studie och i vems intresse. Hedegaard (2011) beskriver att det är av stor vikt i rollen som forskare att arbeta för att inta ett kritiskt och reflekterande förhållningssätt till den kunskap som söks och hur kunskapen förväntas bli synlig samt syftet med att synliggöra den.

Vad gäller samtyckeskravet så handlar det om att deltagare själva har rätt att bestämma över om de vill medverka eller inte. Under ett arbetslagsmöte delade jag ut samtyckesblanketten vilken diskuterades, blanketten innehöll information om handlingsplanens upprättande, aktionsforskningsprojektets syfte, en plan för genomförandet och samtyckte till att delta

genom att prova en narrativ dokumentationsmetod. Arbetslagets samtliga deltagare lämnade ett aktivt samtycke till att delta i studien och jag bifogar samtyckesblanketten för studien.

Konfidentialitetskravet består av att deltagarna inte ska kunna identifieras av någon utomstående och om känsliga uppgifter om enskilda deltagare skulle förekomma bör de som deltar underteckna en förpliktelse om tystnadsplikt. Pedagogerna har i studien besvarat enkäterna anonymt och den aktuella skolan är inte nämnd med namn, varför jag anser att denna förpliktelse inte är nödvändig. Studien syftar inte på person, utan på ett arbetslags gemensamma förståelse för hur de utvecklar sin verksamhet varför de citat som finns delgivna i resultatdelen är anonyma och inte ska kunna härledas eller identifieras av utomstående. Citaten har redovisats utifrån deltagarnas beskrivningar av arbetsprocessen och mina loggboksanteckningar under de utförda aktionerna och det är okänt vilka deltagare som deltagit under varje aktion. Arbetslagets pedagoger kan gå att härleda utifrån mitt namn men inte till vilken deltagare som beskrivit vad.

Nyttjandekravet innebär att insamlad data beskriven av deltagarna endast får användas i forskningsändamål. Inför uppstarten av aktionsforskningsprojektet informerade jag både skriftligt och muntligt om syftet med studien och att enkätsvaren är en del i min master-upsats och att materialet kommer att användas i det syftet.

Studiens trovärdighet och giltighet

Mitt arbete bestod av att tolka den verklighet som blev beskriven (Alvesson & Sköldberg, 2008) vilken jag återgav och presenterade för arbetslaget i form av en återberättelse och var underlaget för ett arbetslag att analysera över. I mötet mellan mig, som den forskande praktikern, och ett arbetslags professionella sökte vi systematiskt efter möjligheter och begränsningar som hade betydelse och kan vara helt avgörande för hur framtida utvecklingsprojekt och uppdrag tar sig form. Vi analyserade hur återberättelsen kunde förstås och om arbetslagets verksamhet höll för en kritisk granskning utifrån studiens två teoretiska utgångspunkter, Ricoeurs kritiska hermeneutik och aktionsforskning.

Resultatredovisningen kommer att presenteras i nästkommande kapitel som visar på vilken kunskapsutveckling som skett under aktionernas gång vad gäller det kollektiva lärandet och en stärkt professionell lärandegemenskap. Vi kan utifrån studiens förutsättningar inte förvänta oss ett liknande resultat inom en annat arbetslags mötespraktik, då skolkulturer och invanda

mönster kan se helt annorlunda ut. Genom denna studie har den röda tråden mellan verklighet, metod och tolkning skapats och studiens läsare blir de som kan uttala sig om dess validitet. Aktionsforskningsprojektets syfte var att forskningens bidrag skulle komma att öka nyttan för den verksamhet som studerades, enligt Olin (2009), samt att aktionsforskning utvecklar en unik förståelse och kunskap.

Trovärdigheten och giltigheten kan leda till svårigheter när det gäller att uppnå det analytiska avstånd som krävs i vetenskapliga arbeten när vi forskar i vår egen praktik. Det krävs en medveten genomförd distansering när man forskar om något så välkänt som den egna praktiken. Ericsson (2008) påtalar att det behövs professionella lärandegemenskaper i arbetslagen, pedagogerna behöver tillsammans arbeta fram nya handlings- och arbetsstrukturer för att skapa en god och fungerande mötespraktik. Denna studie har krävt att jag, för att komma bakom mina egna föreställningar och omskapa den egna förståelsen, kritiskt skulle kunna blicka tillbaka på tidigare händelser, så att praktiken blev objektifierad (Rönnerman & Olin, 2004). Min innanför kunskap kan dock ha gett fördelar och underlättat för mig i min roll som handledare att skapa dialog och förtroende med pedagogerna. Metoden, det narrativa, där texten blev redskapet för deltagarna att försöka förstå sin omvärld och sig själv, skapade studiens intressanta underlag. Övertygelsen om att det fanns viktig information att tillgå i narratives över tid, kom att erbjuda mig och min studie ett teoretiskt redskap för att kunna omtolka och producera kunskap, genom att tillsammans med arbetslaget skapa en ny förståelse utifrån ett inifrånperspektiv.

Genom forskningsprocessens innehåll, utifrån hur jag beskrivit metod, genomförande och resultat, har jag gjort ett försök att uppnå reliabilitets- och validitetskraven. I studien har två forskningsteorier använts, aktionsforskning och hermeneutik. Ricoeurs argumentation blev intressant och betydelsefull genom pendlingen mellan förståelse och ett kritiskt kunskapsintresse och teorin kommer ligga till grund för resultatredovisningen vilken presenteras i nästa kapitel.

Kapitel 5 – Resultatbeskrivning och analys

Resultatet presenteras över tid i kronologisk ordning utifrån Ricoeurs (1985) begrepp mimesis. Strukturen på mimesis i resultatbeskrivningen: det förberättade livet, det berättade livet och det förändrade livet, det vill säga utifrån den ordning i vilken aktionerna och arbetsområdena utfördes.

Det förberättade livet

Arbetslagets samarbete i mötespraktiken hade förändrats över tid när nya rektorer med nya visioner och organisationsidéer hade kommit och gått in och ur pedagogernas arena. I min loggbok kunde man läsa att jag vid denna tid tyckte att det fanns ett behov av att reflektera över den egna vardagen, vilket kunde bero på att arbetslaget över tid haft rörelse och omsättning i och av sina medarbetare. Vardagsarbetet påverkades genom att pedagoger sökte nya arbeten, fick andra arbetsuppgifter eller blev omplacerade. Omsättningen av medarbetare hade föranletts av ett sakta sjunkande och nu halverat elevunderlag under de sex år som jag arbetat på skolan. Reformen läroplan för gymnasiesärskolan (2013) även kallad GYS 13 kräver år 2018 att lärare som undervisar i kärnämnen har speciallärarkompetens för att vara behöriga att undervisa i kärnämnen. Detta resulterade i att lärare valde eller kände sig tvungna att fortbilda sig och att flera pedagoger valde att arbeta deltid.

Min tolkning av arbetslagets behov skedde i ett visst ögonblick när en pedagog i arbetslaget under arbetet i mötespraktiken uttalade, *”Vi behöver avsätta tid till att reflektera över vårt arbete, vad vi gör och inte gör”*. Citatet startade en fundering utifrån min egen roll som lärare och specialpedagog över hur vi skulle kunna utveckla arbetslagets förståelse för den verklighet som råder. Mötet skapade en pedagogisk utgångspunkt för mig då jag uppfattade att flera pedagoger än jag upplevde ett behov av att gemensamt förändra och utveckla

arbetslagets samspel. Samspelet kunde tolkas bestå av invanda beteende- och handlingsmönster när arbetslaget tillsammans i mötespraktiken arbetade för att utveckla vardagsarbetet med eleverna. Mötespraktiken saknade en struktur i utvecklingsarbetet vilket stärkte min övertygelse om att ett aktionsforskningsprojekt skulle kunna leda till att visa på arbetslagets möjligheter, hur vi tillsammans skulle kunna förändra det rådande samarbetet och möta arbetslagets behov. Behovet kunde tolkas bestå av att få tid till att berätta och bli lyssnad på, ett försök att synliggöra vad vardagsarbetet innebar för var och en i vardagsarbetet med eleverna.

Mötespraktiken hade ingen bestämd samtalsledare och jag tolkade att frustration uppstod under samspelet när flera pedagoger talade om olika saker samtidigt under mötet. Konsekvenserna blev att det pågående arbetet blev otydligt i vad som skulle reflekteras över eller beslutas och samarbetet i praktiken ledde oftast inte fram till beslut. Pedagogernas många erfarenheter togs inte till vara, enligt min tolkning, vilket gjorde att förståelsen och lärandet uteblev. Jag tolkade att arbetslagets pedagoger inte upplevde sig delaktiga och inte kunde förstå avsikt och mening med mötet. Frågan jag ställde mig, utifrån den förståelse jag hade var, varför det såg ut som det gjorde i mötespraktiken och vad vi kunde göra? Jag hade fått en kunskap om, i min pågående utbildning, att aktionsforskning är ett förhållningssätt som bidrar till att stödja och utveckla kollektivt lärande och stärkta professionella lärandegemenskaper. En utvecklad förståelse för den egna praktiken kunde tolkas leda till att pedagoger gick från ett individuellt till ett kollektivt ansvarstagande. En tro på förändring låg till grund för mitt förslag att pröva ett nytt arbetssätt i form av aktionsforskning som ett sätt att utveckla och förändra vardagsarbetet i mötespraktiken.

En förklaring till behovet av förändring som jag skrev ner i min loggbok var att mötespraktiken saknade en tydlig arbetsgång och struktur. En tolkning kunde vara att vår rektorsroll varit tillsatt av fyra olika personer under de sex år som jag arbetat på skolan. Min tes var att neddragningar och de många förändringar som skett inom arbetslagets organisation och resurser, kunde tolkas orsaka en tendens av missnöje och irritation.

De professionella visade en positiv inställning inför planeringen av aktionsforskningsprojektet och deltog aktivt under planeringen av aktionerna. Min tolkning blev att det fanns en vilja till att pröva aktionsforskning som ett nytt förhållningssätt inom mötespraktiken när arbetslaget stod inför uppdraget att utveckla invanda handlingsmönster i vardagsarbetet med eleverna genom ett lokalt skolutvecklingsprojekt. Det nya arbetssättet blev synliggjort för arbetslaget

genom våra inplanerade aktioner och inför genomförandet bad en av deltagarna mig att påminna hela arbetslaget om vilket område som var aktuellt att arbeta med inför varje aktion. Pedagogen beskrev en önskan att alla deltagare skulle få en påminnelse på torsdagsmötet veckan innan, samt ett påminnelsemail på måndagen i samma vecka som den kommande aktionen. Denna önskan kan i detta skede tolkas som ett tecken på att deltagarna ville förbereda sig. Det fanns ett behov av att pröva en ny form av förberedelse, innan arbetet med att utveckla viktiga behovsområden för våra elever påbörjades. Det förändrade mönstret tolkades öka motivationen och energin i arbetslaget inför det kommande arbetet.

Det berättade livet

Studiens första aktion startade med att arbetslaget skulle komma med förslag och besluta sig för vilka förbättringsområden som skulle skrivas in i handlingsplanen gällande det lokala skolutvecklingsprojektet. Min handledarroll bestod av att jag skulle leda deltagarna genom arbetsprocessen, detta arbete utförde jag genom en ny struktur under tre aktioner. Under studiens genomförande arbetade jag ständigt för att tydliggöra min självförståelse för aktionsforskning samt förtydliga upplägget av forskningsprocessen för arbetslaget. Deltagarnas upplevelser av arbetet under aktionerna, utvärderades individuellt vid arbetsmötets slut genom en enkätundersökning.

AKTION 1

Beskrivningar om tankar och känslor inför starten av aktion 1.

Beskrivningen av deltagarnas förförståelse inför vår första aktion visar sig genom deltagarnas narrativer (bilaga 3), dessa beskrev tankar och känslor som synliggjordes genom enkätundersökningens första fråga, vad tänker/känner du inför vårt första utvecklingsområde? *”Känner? Vårt arb. ska luta sig på beprövad erfarenhet & forskning. Inte känslor. Känslor är isf en del i relationsarbetet med och mellan eleverna vilket jag anser är bärande i antimobbningens område”. ”Samprojekt är viktiga”. ”Bra att diskutera antimobbingen i arbetslaget”. ”Det är skönt att få tid och tänka och prata om viktigt arbete. Viktigt att också prata om allas olika syn och värderingar när vi jobbar mot ett gemensamt mål”. ”Bra att få arbeta och tänka till ang. dessa frågor”. ”Att det är ett viktigt område som det är bra att vi tar upp och belyser än mer”.*

Citaten kan tolkas som att deltagarna inför första arbetsmötet upplevde att avsikten med arbetet var bra. Deltagarna upplevde att det var viktigt att tid fanns avsatt till att prata och

tänka tillsammans om elevernas uttalade behov i mötespraktiken. Min analys blev att en ny mötesstruktur välkomnades då problemen i mötespraktiken kunde leda till att de inte kom i mål med olika arbetsuppgifter, vilket stärks av citatet. *"Det är bra att en person lägger upp strukturen"*. Resultatet tolkas här inte visa på en självförståelse för det kollektivt lärandet som förväntas ske inom en mötespraktik, att arbeta fram en problemlösning. Resultatet kan tolkas som att pedagogerna har ett behov av att kommunicera om en gemensam fråga. Problemet kan tolkas och förstås vara att deltagarna inte upplever sig ha tid att reflektera över sin egen betydelse att utveckla vardagsarbetet med eleverna.

Beskrivning av processen i arbetsmöte 1 under aktion 1

Intressant var när processer av förändring genom deltagares eget tolkande kom till stånd och kunde uppfattas, *"Det som kom fram var många olika tankar o funderingar. Utifrån perspektiv som man själv inte tänkt på"*. Resultatet kunde tolkas innebära att pedagogen såg nya möjligheten till utveckling och ett kollektivt lärande blev synligt. Citatet kan tyda på att en ny förståelse uppkom genom en självreflektion under arbetsprocessen och flera av citaten visade på nya insikter framkom genom att arbetet i mötespraktiken bröt invanda samtalsmönster. *"Kreativa tankar genererar fler kreativa idéer"*, *"Vi har samlat sätt på hur vi kan jobba vidare, det är en bra början"*. Citaten kunde tolkas innebära att deltagarna under det nya arbetssättet uppfattade möjligheter till utveckling genom att de fick syn på varandras idéer, tankar och åsikter.

"Överskådligt, att det var bra med en summering med hjälp av brainstorming på tavlan". *"Bra summering av våra tankar"*. I mitt analysarbete tolkades dessa som att behovet av en tydlighet av det pågående arbetet blev utfört, genom att jag i min handledarroll uppförde en tankekarta på tavlan, vilket beskrivs av Rönnerman (2012) som ett gemensamt underlag att reflektera utifrån. I mina loggboksanteckningar läser jag egna noteringar om att deltagarna medverkade aktivt, vilket jag tolkar som en bekräftelse på det nya samspelets roll. En deltagande lärandegemenskap anser Opfer och Pedder (2011) vara av betydelse för att få till förändring av praktiken. Forskarna menar att deltagandet skapar ett kollektivt ansvar när lärare diskuterar problem, strategier och lösningar.

Beskrivningar om tankar och insikter efter arbetsmöte 1 under aktion 1

Enkätundersökningens tredje fråga utgick från att deltagarnas skulle beskriva vad de tog med sig tillbaka in i verksamheten från dagens arbetsmöte, *"Hyfsat samsynta"*. *"Att vi är många som har många idéer och som vill eleverna väl☺ En positiv känsla"*. *"Tycker att det blev ett*

bra resultat. Hur vi ska förebygga mobbning och att det kom upp många olika tankar och funderingar". Citaten kan tolkas som att vikten av elevernas behov av mer trygghet lyfts fram och att ett nytt arbetssätt skapat möjlighet för alla deltagare att reflektera över samma mål vilket Rönnerman (2012) kännetecknar professionella lärandegemenskaper utifrån delade värden och visioner. Resultatet blir viktigt då aktionsforskningens mål är att bidra och stödja ett kollektivt lärande och stärka de professionella lärandegemenskaperna. "Vi vill mycket men får försöka fokusera på kanske ett eller två områden" citatet visar på en viss försiktighet och ett avvaktande. Ett annat citat visar på något som skulle kunna vara en begränsning för att utveckla det kollegiala lärande, "Lite har hört det förut". Beskrivningen tycks inte utgöra något hinder för pedagogen att delta i utvecklingsarbetet, vilket kan tolkas som att det inte hände något nytt under mötet eller att det ändå inte blir några bestående förändringar. Deltagarnas beskrivna förståelse gav mig en ökad kunskap och en övergripande helhet för arbetslagets olika avsikter och mening över hur det gemensamma arbetet kollektivt kunde förstås och genomfördes. Problemet är att balansera mellan berättelserna och förförståelsen och min egen förförståelse kan givetvis ha påverkat hur jag valde att placera deltagarnas beskrivningar, inom de olika kategorierna, inför upprättandet av återberättelsen. Analysen blev att det nya samarbetet under första arbetsmötet lett till nya insikter för deltagarna och mig själv, genom att se vardagsarbetet med nya ögon.

Arbetsmöte 2 - reflektionsmöte

Mötet inleddes genom en presentation av återberättelsen, se bilaga 3. Återberättelsen hade upprättats av mig utifrån enkätsvaren för att synliggöra arbetslagets möjligheter till utveckling. Återberättelsen var underlaget som visade hur arbetslagets gemensamma arbete hade upplevts och fungerat under mötet och stod öppet för arbetslaget att tillsammans med mig reflektera över. Reflektionsmötet bestod av att vi, med hjälp av varandra, analyserade materialet. Vi tolkade över vilka faktorer som påverkade samarbetet för att skapa en gemensam förståelse för den verklighet som visade sig. Det var fritt att under mötet ställa frågor och föra gemensamma dialoger över resultatet. De reflekterande praktikerna hade tillsammans under analysarbetet, med hjälp av varandras tankar och tolkningar, format en förståelse för hur de kollektivt kunde förstå den vardagspraktik som blev synliggjord. När deltagarna kunde enas om en gemensam förståelse för hur vardagsarbetet fungerade, kunde arbetet förstås och ses med nya ögon.

I mina loggboksanteckningar står det att arbetslaget nu fått en medvetenhet om att de var många som hade idéer och ville eleverna väl. När deltagarnas dialoger startade utifrån det presenterade underlaget började de genast reflektera och tolka den verklighet som synliggjordes. Detta kan tolkas innebära ett tydligt behov av att få berätta hur de upplevde vardagsarbetet. Det står även att tonen var bra och att deltagarna var engagerande på reflektionsmötet och att arbetsbelastning nämndes som ett hinder för utveckling och beskrevs under mötet som ”många bollar i luften” och ”stress”. Vidare tog en deltagare under dialogerna upp samarbetet i mötespraktiken, vilket beskrevs som *”Väldigt spretiga, vi måste försöka hålla oss till ämnet. Vi behöver skärpa oss. Vara tysta när någon annan pratar. Vi får hålla oss”*. Uttalandet innebar och kunde tolkas som en bekräftelse på att de problem som initialt uttalats gällande den rådande mötespraktiken, fortfarande kvarstod. Dock framkom en förklaring på hur problemet kunde lösas genom citatet. Den gemensamma analysen av tidigare samtalsmönster skapade en gemensam förståelse för att det krävdes en förändring och utveckling av tidigare invanda samtalsmönster i mötespraktiken, vilket var en förändring i sig.

En annan deltagare reflekterade över resultatet av första aktionens arbetsmöte, *”summeringen på mötet gjorde att vi fick 2 utgångspunkter”* vilket jag tolkade som att jag i min handledarroll behövde bli tydligare genom att medvetet leda deltagarna till målet och att hålla fokus under våra arbetsmöten. I loggboken från reflektionsmötet läser jag att min tolkning blev att deltagaren av vana inte såg den utveckling som ägt rum, utan att den tidigare frustrationen fanns kvar. Deltagare väljer ett sätt att se bland många eftersom pedagogen tillskriver det en specifik betydelse bland många möjliga (Hedegaard, 2011). Tvivlet om att det nya arbetssättet, i form av aktionsforskning, skulle kunna leda till en utveckling kunde tolkas bestå. Loggboksanteckningarna beskriver även att deltagarna under mötet kom fram till att hjälpas åt att trätta ner arbetet för att komma i mål. De beskrev att de nu hade en bas att arbeta vidare på inför vårt fortsatta utvecklingsarbete.

En deltagare beskrev tiden som ett hinder, *”Vill skolan ha en handlingsplan, så får de ge oss tid”*. I loggboken står följande citat i anslutning till hindret *”vem lyfter problemet med tiden till vår rektor”?* Lagets teamledare tog med sig frågan och lovade lyfta problemet till vår rektor och citatet *”Nu måste vi hårdra”* tolkar jag som att deltagaren ansåg att det var rektors uppgift att lösa frågan om tiden.

Tillsammans reflekterade och analyserade vi över att arbetslaget greppade över för mycket och en diskussion fördes över hur andra skolor arbetade med denna fråga om antimobbing. En deltagare menade att det borde finnas en gemensam central utvecklingsplan, *”Ja, vi har ju fått kritik från Skolverket för detta”*. En annan deltagare ställde frågan *”Hur arbetar ledningen med området? Finns det någonstans vi kan gå”*. Ansvarsfrågan för arbetslagets arbete diskuterades och under mötet. I min roll som handledare försökte jag medvetet fokusera på målet att kritiskt granska och analysera den verklighet som rådde, vilket jag inte lyckades med. Analysen blev att blickarna riktades mot andra individers och/eller organisationers handlande och agerande för att finna svar till de egna beskrivna problemområdena.

Sammanfattningsvis ger deltagarnas analys efter aktion 1 en beskrivning om att de fått en förståelse för den gemensamma vilja som finns inom arbetslaget för att lösa de rådande problemen i mötespraktiken, vilket jag i min loggbok dokumenterat som en *”bra och engagerad ton”* på reflektionsmötet. Min analys av min egen arbetsinsats visar på att arbetslaget i nuläget lägger stort fokus på att felsöka utanför den egna praktiken, vilket gör att jag är i behov av att reflektera över min egen handledarroll. Metoden för att samla in data för att skapa ett gemensamt underlag att reflektera utifrån, visade sig dock fungera bra. Analysen av första aktionens resultat blev utifrån praktikernas beskrivningar att arbetslaget i samarbetet med mig inte nått hela vägen fram för att nå Ricoeurs (1993) teori, att pendla mellan att förstå och förklara. Hos mig började dock en medvetenhet bli tydlig om handledarens roll och betydelse för utvecklingsarbetets fortsättning

AKTION 2

Beskrivningar om tankar och känslor inför starten av aktion 2.

Beskrivningarna kan här tolkas visa på arbetslagets nya förståelse, vilken blir synliggjord i texterna under aktionsforskningsprojektets andra aktion (bilaga 4). Citaten visar på att en ökad energi infunnit sig bland deltagarna, *”Bra att veta vart vi ska jobba emot, och vilka kursmål vi ska jobba emot!”*. *”Hoppfullhet att vilja jobba formativt. Kul med dessa tankar”*. En deltagares citat visar på att arbetssättet avgränsar arbetsområdet *”Bra diskussioner, bra att avgränsa så att vi verkligen håller oss till kursmål och kriterier och inte gapar efter för mycket”*. *”Att det finns mycket att diskutera o att det finns mycket att arbeta med”*. *”Det var viktigt för vår samsyn”*. Citaten kan tolkas som att arbetssättet inspirerade och skapade en

upplevd delaktighet. Stressen låg dock kvar och blev synlig genom följande citat, *"Vi försöker göra bra, tänker och diskuterar men vet inte vad som kommer ut av det. Hade hellre pratat vidare om stress". "Svårt att skala ned till synliga arbetsmål, hur gör vi!"*. Beskrivningarna kan tolkas som att förståelsen och lärandet inom arbetslaget varierar och att deltagarna har olika uppfattningar vad gäller utvecklingsområdets möjligheter och begränsningar. Dokumentationen beskrivs som en viktig del i det nya arbetssättet genom citatet *"Bra att ha med på/i protokollet"*. Min analys blir att tid för reflektion och analys nu upplevs variera bland deltagarna i vardagsarbetet, vilket var ett av arbetslagets upplevda problemområde.

Beskrivning av processen i arbetsmöte 1 under aktion 2

Beskrivningarna visar på att flera av deltagarna här ser nya möjligheter med att pröva ett nytt arbetssätt, vilket i texterna beskrivs genom citat som *"omväxlande", "konstruktiva diskussioner", "tydligt", "vi får inte ge upp detta arbete! Inspirerande"* samt *"Strukturerat och effektivt"*. Flera citat visar på att deltagarna beskriver arbetssättet vara organiserat och effektivt vilket kunde tolkas som en tro på att aktionsforskning kan leda till nya handlingsmönster. En ny förståelse för avsikter och mening har skapats genom att vardagspraktiken blivit synlig vilket innebär att möjligheter och begränsningar för vad som kan utveckla arbetslagets kollektiva lärande blir synligt.

Vidare visar texterna på att strukturen tydliggörs genom den nya strukturen, *"Strukturerat, mer med i tanken, bra att synliggöra och få idéutbyte", "Strukturerat och effektivt. Görbart att "börja i det lilla" men önskar ändå helheten-riktningen", "En liten kick"*. Citatet kan tolkas att aktionerna leder till en arbetsprocess som har fokus på innehållet, vilket underlättar för deltagarna i mötespraktiken att hålla sig till ämnet.

De farhågor som beskrivs under processen är *"jag vet inte riktigt, vill vänta och se om det kommer ut något ur detta så småningom. Vet inte om det blir något konkret resultat av det just nu, kanske senare"*. *"Väcker nya tankar men också frustration för vi behöver arbeta med det och tiden räcker inte"*. Citaten visar på att delar av arbetslagets pedagoger upplever att de är i behov av tid. Deltagarna som avvaktar blir lika intressanta att analysera över som de som står i startgröparna. Lärandet kan tolkas utifrån Illeris (2007) genom att vuxna tar så mycket

ansvar för sitt eget lärande som de själva vill och som de har möjlighet att göra. Olin (2009) påpekar att ”för att förstå förändring är därmed de yrkesverksammans förståelse och kunskapande intressant och viktigt att synliggöra och studera” (s.59).

Beskrivningar om tankar och insikter efter arbetsmöte 1 under aktion 2

Enkätundersökningens tredje fråga bestod av vad deltagarna tog med sig in i verksamheten från dagens arbetsmöte vilket visade sig genom följande citat, ”Bra och effektivt, vi kan om vi får tiden”. Beskrivningar kan här tolkas som att ett kollektivt lärande blev synligt genom att pedagogerna delade individuella perspektiv och bekräftas genom citatet ”*Idéer hur jag kan jobba med kursmål och kriterier. ”Ny tändning! Ge inte upp”!! ”Många tankar om hur jag arbetar med kursmål”, ”Synliggöra och reflektera över kursmålen”.*

Här tolkar deltagare i arbetslaget att det nya arbetssättet genom aktionsforskning kunde bidra till ett kollektivt lärande och en stärkt professionell lärandegemenskap genom citaten, ”*Det blir ett kollegialt lärande*”. ”*Många nya tankar*”. ”*Att vi var organiserade och strukturerade*”. ”*Bra och effektivt, vi kan om vi får tiden*”. ”*Vi kan om vi får chansen*” ”*och hur kan vi hjälpas åt att tydliggöra lärandet*”. Beskrivningarna visar även på en del farhågor genom citaten ”*Diskussionen kring stress hos gruppens medlemmar*”. ”*Är inte säker på om alla var delaktiga i beslutet (om nu att börja i det lilla var ett beslut)*”? Här tolkar jag att deltagare beskriver att det som är sant för mig är sant för mig och det som är sant för dig är sant för dig. Förståelsen för det arbete som gemensamt ska utföras har inte blivit till en utvecklad gemensam förståelse. Min analys blev att arbetslaget professionella inte har en gemensam förståelse för att de tillsammans kan göra skillnad genom att utveckla nya handlingsmönster, jag konstaterar att behov finns för att förstå sin egen roll för att kunna synliggöra arbetslagets kollektiva lärande.

Arbetsmöte 2 - reflektionsmöte

Presentationen av det insamlade materialet genomfördes med liknande struktur, genom att jag presenterade återberättelsen, se bilaga 4, ett underlag att gemensamt analysera och reflektera över.

I min loggbok läser jag att deltagarna var intresserade och direkt började diskutera och reflektera över de olika verklighetsuppfattningar som fanns beskrivna genom återberättelsen och jag läser reflektioner som, ”*Upplevelsen är olika och vad tyckte jag själv*”? ”*Intressant*

att höra det som inte blev sagt". Citaten kan tolkas som att några deltagare blev undrande över hur olika verkligheten kunde uppfattas inom en mötespraktik. Deltagarna beskriver under reflektionstillfället att de upplevde sig vilsna under 1:a varvet och nu under 2:a aktionen upplevde de sig mer fokuserade *"vi har lärt oss en arbetsgång"*.

I loggboken finns fler reflektioner antecknade utifrån deltagarnas dialoger, *"Vi har inte gjort det på det sättet innan, så vi kan också ta oss an utvecklingsområden"*. *"Vi höll fokus och var strukturerade"*. *"Att mötena efter det har blivit mer konstruktiva"*. *"För ett år sedan var det rena kaoset – vi är på väg någonstans. En fråga i taget = bra!"*. Citaten visar på att fenomenet lärande här blir synligt utifrån ett prövande och ifrågasättande av givna eller förgivettagna kunskaper, invanda mönster, föreställningar och olika verksamheter. I beskrivningen av ett arbetslags tolkning om det gemensamma underlag höll för en kritisk granskning, läser jag *"fler som hjälptes åt att hålla fokus"*, *"vaktade lite på oss själva"*. *"Intressant, tror att vi tänker utifrån samma sak"*. Här beskriver citatet, enligt min tolkning, att arbetslaget nu har en medvetenhet och en gemensam förståelse för hur de kan utveckla sin vardagspraktik. Arbetslaget tolkar genom reflekterande praktiker att en kunskapsutveckling har skett om vilka beteende- och handlingsmönster som är i behov av en förändring och utveckling.

Följande beskrivningar var intressanta att tolka och kritiskt granska, *"Är inte riktigt här har haft fokus på så mycket annat"*. *"Var inte med förra veckan men idéer föder idéer"*. *"Överkurs för mig efter att ha arbetat i 7 veckor, får inte plats i min hjärna"*. Citaten visar på okända faktorer för arbetslagets deltagande pedagoger och mig själv. Hur arbetslastningen för en deltagare som är ny på jobbet leder till att kraften att utveckla inte finns. Resultatet visar på att livets faktiska villkor gör att delar av arbetslaget har fokus på faktorer som ligger utanför det gemensamma arbetet i mötespraktiken. I loggboken läser jag att en deltagare inte kunde delta i den gemensamma arbetsprocessen, detta kan tolkas vara en anledning till och påverka den gemensamma förståelse som höll på att utvecklas inom arbetslaget för det rådande arbetet i mötespraktiken.

Analysen blir att metoden att samla in data till ett gemensamt underlag att reflektera utifrån visade sig nu vara framgångsrikt. Arbetssättet skapade reflekterande praktiker genom en pendling mellan självförståelsen och en utveckling av arbetslagets gemensamma förståelse med hjälp av texterna. Analysen visar på att en problematisering och tolkning av

vardagsarbetet genomfördes under mötet, vilket skapade en medvetenhet och förklaring för hur problemen kunde lösas. Genom deltagandet möttes pedagogernas olika tanke- och tolkningsmönster, detta arbete visade sig få betydelse för arbetslagets möjligheter att förändra och utveckla samarbete i mötespraktiken.

AKTION 3

Beskrivningar om tankar och känslor inför starten av aktion 3.

Aktionernas tolkningsprocesser och betydelse av dessa blev synliggjord genom deltagarnas tankar inför tredje aktionen. Deltagarnas beskrivningar kunde tolkas och förstås utifrån det nu kända återkommande strukturen. Citaten beskriver *”En väg fram, vi har fäst tankar på pränt”* vilket kan tolkas som att problemen i mötespraktiken inte längre uppfattades. *”Det går i linje med BFL (Bedömning för lärande) så det känns fint att diskutera på flera håll”*, citatet kan förstås som att arbetslagets vardagsarbete nu följer skolans gemensamma fortbildningssatsningar vilket skapade en ökad förståelse för det arbete som bör ske i arbetslagets mötespraktik. Andra beskrivningar visar på *”Stort behov av detta. Viktig fråga. Svårt att genomföra”*. *”Visa eleverna vad yrket kräver i kunskap gärna med hjälp utifrån. På ett tidigt stadium”*. Citaten kunde tolkas visa på den självförståelse och erfarenhet som deltagaren nu utvecklat samt nuvarande pedagogiska åsikter om undervisningens innehåll. Citatet visar även på ett behov som kan tolkas ligga utanför mötespraktikens kollektiva lärande.

”Att vi kan göra det tydligare och koppla ihop det mer för våra elever”. Min analys blev av citatet att en ny medvetenhet kommit till stånd för den kraft arbetslaget äger tillsammans. Kunskapen bestod av en förståelse för samspelets betydelse i mötespraktiken och den kraft och vilka som fanns. Analysen visar på en ny vision och en stärkt professionell lärandegemenskap blev synlig genom lärandet. Lärandet skulle genom återberättelsen bli reflekterat och tolkat av deltagarna, vilket skulle kunna leda till en ökad måluppfyllelse för eleverna.

Beskrivning av processen i arbetsmöte 1 under aktion 3

Återberättelsen visar på en viktig händelse *”Upplevde att vi inte var helt i konsensus. Idag var det ok att inte tycka lika”*. Citaten kunde förklaras med att det nu fanns en önskan om att arbeta för att ta del av varandras kunskap och erfarenheter. I min loggbok står skrivet att

deltagarna på kort tid kom fram till en medvetenhet för hur de kunde utveckla och förbättra. Detta kunde tolkas som att arbetslaget nu var mer fokuserade på att finna mönster över gemensamma möjligheter och begränsningar än vikten av att finna trygghet i gruppen, genom att vara i koncensus. De nya medvetenheterna beskrevs genom, *"Vi har blivit mycket bättre på att vara konstruktiva i diskussioner. Nytt sätt att tänka"*. *"På kort tid, så kom vi fram till några viktiga punkter, som bra synliggör hur vi går vidare"*. *"Strukturerat, bra att samtalsledaren hjälpte till att summera"*. Citaten kan tolkas som att arbetet effektiviserats och att fokus låg på att lösa vardagsarbetet uppgift som var klar och tydlig. Ett annat citat kunde tolkas som, jag är med, *"Okej"*.

Beskrivningar om tankar och insikter efter arbetsmöte 1 under aktion 3

Enkätundersökningens tredje fråga om vilka insikter deltagarna tar med sig tillbaka in i vardagsarbetet, visar enligt beskrivningen på att *"När diskussioner leder till punkter, som vi kan arbeta vidare med, så minskar stressen. Vi vet var vi startar diskussionen nästa gång!"*. Citatet kan tolkas visa på att det nya arbetssättet med en samtalsledare och en synlig dokumentation gynnade det kollektiva lärandet och utvecklande av en starkt professionell lärandegemenskap. Förhållningssättet kan tolkas som tidsbesparande och leda till en minskad stressfaktor för deltagarna. *"Jag skulle vilja att vi arbetade med fler områden på detta sätt. Tid effektivt och bra sätt att komma vidare"*. Citatet styrker min tolkning att arbetssättet blivit accepterat som tidsbesparande och beskrivs nu som en av lösningarna för ett utvecklat samarbete i mötespraktiken. Min analys blir att arbetslaget närmar sig en gemensam förståelse för arbetssättets betydelse genom att flera deltagare påtalar att stressen minskat genom en gemensam känd struktur. Tiden har genom hela utvecklingsarbetet visat sig vara ett upplevt problem för arbetslagets möjlighet till utveckling. Analyser blev att ett nytt arbetssätt, i form av aktionsforskning, visar sig lösa arbetslagets tidsproblem vilket i sin tur skapar möjligheter för att vidareutveckla kollektivt lärande och en starkt professionell lärandegemenskap.

En starkt professionell lärandegemenskap kan tolkas visa sig i återberättelsen genom beskrivningen, *"Att vi, som XXXXX sa, tänker att vi ser och tänker det samma, men ju inte alla gör det ibland och det är viktigt och intressant"*. Citatet är ett tecken på att deltagaren börjar upptäcka olikhet som ett viktigt inslag. Genom samtalet när olika erfarenheter möts och nya prövningar diskuteras stärks de professionella lärandegemenskaperna. (Rönnerman, 2012). Analyser blir att ett deltagarbaserat arbetssätt genom dialogerna haft betydelse för arbetslagets samarbete och för att synliggöra hur verkligheten förhöll sig för deltagarna i olika

miljöer och utifrån skilda upplevelser. I min handledarroll sammanställde jag nu det lokala skol-utvecklingsprojektets handlingsplan, vilken vuxit fram vid sidan om utvecklingsarbetet, och lämnade in densamma till rektor 2014-10-15.

Arbetsmöte 2 - reflektionstillfälle

Utvecklingsarbetets sista återberättelse (bilaga 5), presenterades för arbetslaget och vi började tillsammans analysera och reflektera över en frågeställning som kom upp, *"Är vi en grupp - ett kollektiv - eller kollegor"*. *"Från kollektiv-kollegialt lärande, vi startar från en högre nivå nästa möte"*. *"Vi är inne i en grupprocess när vi talade om olika lärande"*. Citaten kan tolkas visa på en gemensam förståelse för den verklighet som här beskrivs av arbetet i mötespraktiken. *"Det handlar inte om gruppen utan vad vi gör"*. Analysen visar på att arbetslaget under mötet kommer fram till en ny förståelse. Ett lärande har kommit till stånd genom hur de tillsammans reflekterar, uppfattar och beskriver betydelsen av det gemensamma vardagsarbetet.

Analysen i arbetslaget visar på tolkningsprocessernas betydelse för att skapa en gemensam förståelse och medvetenhet för vad pedagogerna kollektivt förväntas uträtta i mötespraktiken. Kunskapsutveckling blir synlig genom att en grupprocess pågår hela tiden, vilket tolkas genom citaten, *"Tratta ner det - en gemensam grupp"*. *"Sättet att arbeta på är positivt - vad sa vi nu då? - bra när vi gjort det"*. *"Har vi fattat ett beslut/summering, kan vi revidera det, det är bra att ha fattat ett beslut. Känns skönt och avprickbart"*. Analysen visar på att arbetslaget här fokuserar på undervisningen och att lärandet blev tydligare i gruppen.

Reflektionerna av mötesstrukturen fanns beskrivna i min loggbok och beskrev följande uttalanden, *"Tänka på tiden och hålla i sig själv"*. *"Pratar för mycket, olika roller. Vi har blivit bättre på att hålla i bordet"*. *"Blir någonting för att vi måste göra det - chans till reflektion - snabb process - har fått en form på det"*. Analysen visar på att självförståelsen för det arbete arbetslaget förväntas uträtta tillsammans inom den organisatoriska mötespraktiken, har blivit mer tydligt och klart för deltagarna. Den upplevda verklighet som synliggjorts visar sig genom tyngdpunkten på analysen skapat en förståelse för att arbetslaget behöver ta ansvar för sig själva och sin egen roll i samspelet. Ett gemensamt ansvarstagande i arbetslaget för att tiden används på ett konstruktivt sätt genom konstruktiva samtal.

I mina loggboksanteckningar läser jag om arbetslagets analys av utvecklingsarbetets sista reflektionsmöte, gällande arbetsprocessen, *"Processen gick otroligt fort. Alla var inte med i*

beslutet, hur kommer det sig att det inte blev synligt. Är det så att vi kommer överens på ytan men hur gör vi egentligen ute. Är det beslutat på mötet så är det, då får man hålla sig på toppen av isberget. Tiden gör att processen skyndar på". Citaten kan tolkas som att delar av arbetslaget under arbetsmötet upplever att arbetet gick för snabbt fram. De reflekterande praktikerna har i analysen beskrivet att de skapar väl förankrade beslut men citatet visar på att det finns deltagare som inte ser det gemensamma arbetet med nya ögon. Min analys av resultatet blir att problem-områden kvarstår för någon eller några deltagare, denna tveksamhet har varit synligt under utvecklingsarbetets gång, en viktig lärdom att ta med sig tillbaka in i vardagsarbetet.

Analysen blir sammanfattningsvis att studiens tre aktioner haft betydelse för att utveckla arbetslagets medvetenhet och förståelse för det gemensamma arbetet som utförts i den egna mötespraktiken. Aktionsforskningsspirals arbetssätt tillsammans med en hermeneutisk ansats visade sig bidra till en kunskapsutveckling, genom reflekterande och analyserande praktiker. Förståelsen för det gemensamma arbetet kunde utvecklas genom att arbetslagets olika tolkningar blev synliga och granskade och synliggjorde kollektivt lärande. En professionell lärandegemenskap visade sig utvecklas och bidra till arbetslaget förmåga att se det gemensamma vardagsarbetet med nya ögon. Studien bidrog till att synliggöra kollektivt lärande och att utveckla en starkt professionell lärandegemenskap genom ett aktionsforskningsprojekt. Förståelsen och lärandet utvecklades genom arbetslagets utvecklade självförståelse och gemensamma förståelse för hur de tillsammans kan göra skillnad i vardagsarbetet med eleverna. Denna kunskap kan få en avgörande betydelse för hur framtida utvecklingsarbeten tar form. Människan är i behov av olika långa tidsperspektiv för att förändra och utveckla en kultur, varför handledning kan tolkas vara nödvändigt under en längre tid i en förändringsprocess, då förändring och lärande i en skolkultur tar tid.

Det förändrade livet

Det visade sig att min handledarroll utvecklades under det lokala skolutvecklingsprojektet genom min förståelse för betydelsen att medvetet hålla fokus på målet under aktionerna. Min tolkning var att arbetslagets vardagsarbete ständigt utsattes för konkurrens av andra uppdrag och uppgifter som brådskade under utvecklingsarbetets aktioner. Mötenas struktur och en tydlig handledarroll under aktionerna var något som visade sig och lyftes fram som positivt för arbetslagets utveckling i det redovisade resultatet. Mitt lärande utvecklades under studien

genom att jag ständigt var i behov av att medvetandegöra mig och reflektera över mina olika roller inom arbetslaget. Rollerna bestod av en lärarroll, en specialpedagogroll och nu som en forskande praktiker i partnerskap med Göteborgs universitet. Min önskan var att arbetslaget skulle få en upplevelse av att aktionsforskningsprojektet blev relevant och nyttigt för att synliggöra kollektiva lärande, då aktionsforskning innebär att forska och förändra samtidigt. Somekh (2006) visar på att vi kan uppnå situationsrelaterad förståelse inom arbetslag via aktioner som förenar praktiska mål med etisk förståelse.

Efter aktionerna avslutats fann jag i arbetslagets dokumentation beskrivet hur arbetet med eleverna utvecklades utanför mötespraktiken, som en följd av arbetslagets gemensamma arbete. Dokumentationen var skriven av olika deltagare i mötespraktiken och visade på hur arbetslaget arbetat med gemensamma projekt kopplat till arbetet i mötespraktiken. *”Vi har arbetat både förebyggande och enskilt med eleverna. De gemensamma projekten vi har gjort är bra för alla elever, de lär känna varandra. Alla är bra på något. Vi har blivit bättre på att fånga upp elever, de spelar inte ut oss”*. Dokumentationen visade på att arbetslaget gemensamt arbetat med att upprätta ett årshjul. Arbetet kunde tolkas som att det fanns en gemensam förståelse för att det var viktigt att synliggöra när och var under verksamhetsåret olika handlingar skulle planeras, utföras och utvärderas. *”Kursmål: koppla dem till årshjulet. Synliggör t.ex. med uppstarten, marknadsdag och Malmö tror vi blev tydligare för elever med kursmål, det gjorde vi bra! – Att regelbundet ta upp det på lektionstid koppla till kursmål gör vi!”*. Min analys av dokumentationen var att arbetslaget genom aktionsforskningsprojektet hade tillägnat sig en ökad förståelse för samarbetets roll och fördelarna med att dela varandras erfarenheter och kunskaper. Mötespraktiken är platsen där arbetslaget gemensamt har ett ansvarstagande för vardagsarbetet med eleverna och analysen visar på en stolthet över det arbete som utförts av arbetslaget under Ht. 2014.

Arbetslagets gemensamma analys och reflektion av det arbete och den utveckling som sker, under Vt. 2015, visar sig avta genom att minnesanteckningar och dokumentationen blir allt mer svårtolkad. Aktionsforskningsprojektet avslutades i mitten av oktober 2014 och under uppstarten av vardagsarbetet 2015 visar dokumentationen på en otydlighet om vilket arbete som ägde rum i vardagspraktiken. Dokumentationen visade på frågeställningar som, *”Studieplanerna – hur gör vi?”*. *”Hur ska strukturen se ut på våra a-lag?”*. Jag ställer mig frågan vad som hänt med arbetsglädjen och tron på arbetslaget förmåga, deltagarnas nya förhållningssätt till samarbete och medvetenheten över betydelsen för vad de gör tillsammans.

Det kollektiva lärandet och de stärkta professionella lärandegemenskaperna går inte längre att uppfatta i dokumentationen. Min tolkning blir att den förståelse och kunskapsutveckling som utvecklats och synliggjorts under aktionerna, har avstannat och tidigare invanda mönster har återuppstått. Min analys blir att när handledarrollen inte stöttar utvecklingsarbeten återgår arbetet till tidigare invanda mönster. Analysen blir att en handledarroll krävs för att hålla kvar kraften i arbetet och kan förstås vara viktig i dessa sammanhang.

Dokumentationen visar sig bli mer kortfattad och resultatet kan inte tolkas visa på en synlig utveckling. Beskrivningar som *"Kan vi bestämma ett arbetsområde som vi jobbar med?"*, *"Vilka är våra behov?"* kan utläsas och citaten kan tolkas som att arbetslagets pedagoger har allt mindre information att dokumentera vad gäller den gemensamma utvecklingen i vardagsarbetet med eleverna. Resultatet visar på att deltagarnas förståelse för hur de tillsammans kunde utveckla sin mötespraktik, genom att använda sig av en samtalsledare och den struktur som prövades i aktionsforskningsprojektet, inte har blivit till en ny kultur i mötespraktiken. Detta kan tolkas bero på att det inte var tydligt om eller vem som hade mandat att driva det utvecklande arbetet vidare. Analysen blir att ett nytt förhållningssätt, i form av aktionsforskning, hade behövt en fortsatt handledning och stöttning för att arbetslaget skulle få möjligheten att implementera ett nytt förhållningssätt i vardagspraktiken.

Kapitel 6 – Diskussion

Diskussionsdelen inleds med en summering av studiens viktigaste resultat och beskriver synliggörandet av arbetslagets kollektiva lärande genom forskarens och pedagogernas utvecklade förståelse för det arbete som skett i mötespraktiken. Tolkningsprocesserna visar på arbetslagets roll och var helt avgörande för hur utvecklingsarbetet och kunskapsutvecklingen tog form.

Resultatet i sammanfattning

Denna studie handlar om att synliggöra hur ett arbetslag förstod det gemensamma arbetet under sina möten. Vid utvecklingsarbeten är det viktigt att den utveckling vi eftersträvar är praxisnära och att det finns en lokal förankring (Rönnerman, 2012). Målet med studien var att visa på hur de professionellas tolknings- och tankemönster påverkade arbetslagets invanda arbetssätt. Rönnerman (2012) anser, om skolutveckling ska kunna äga rum behövs vardagens problem och frågor vara ledande och arbetet leder då till en utvecklad kvalitet i elevernas lärande.

Studiens resultat visar på hur ett nytt arbetssätt i form av ett aktionsforskningsprojekt bidragit till att skapa en medvetenhet för hur arbetslaget gemensamt kunde förstå och utveckla

vardagsarbetet med eleverna. En individuell och gemensam analys av arbetslagets intentioner och värderingar har visat sig skapa en ny förståelse och bidragit till en gemensam och individuell kunskapsutveckling i arbetslaget. Utvecklingsarbetet kom till stånd genom att arbetslaget tog möjligheten att tillsammans analysera över det vardagsarbete som blev synligt och om det stämde överens med de pedagogiska mål som de hade intentionen att arbeta utifrån. Utvecklingsarbetets teoretiska ram skapades utifrån en hermeneutisk ansats och aktionsforskningens samverkan mellan teori och praktik. Studiens resultat visar på att en ny förståelse skapats genom ett systematiskt sökande efter kunskap och förståelse. Studien tog sitt avstamp från ett arbetslags problemområden, resultatet visar på att de påverkande faktorerna var förändrad organisation med personalförändringar, rektorsbyten, minskat elevunderlag, brist på tid och struktur och en ny reform. Det kollektiva lärandet visade sig bli synligt i arbetslaget genom en medvetenhet för hur de tillsammans kunde genomföra och utveckla vardagsarbetet med eleverna. En ny förståelse utvecklades för hur tidigare problemområde kunde lösas i mötespraktiken genom arbetslagets gemensamma ansvarstagande. Pedagogerna visade i resultatet att de utvecklat en förståelse för det vardagsarbete de förväntades utföra genom att de såg på mötespraktikens roll med nya ögon. Resultatet visar på att ett nytt arbetssätt skapade förutsättningar för att utveckla en förståelse genom reflekterande och tolkande praktiker. Blossing (2008) belyser att de professionellas lärande formas utifrån hur pedagoger gemensamt griper sin an arbetsprocessen vid ett förbättringsarbete och att syftet med arbetet är att förbättra de delar av verksamheten där pedagogerna har upptäckt brister. Studiens aktioner genomfördes i enlighet med aktionsforskningsspiralen och har undersökt arbetslagets tanke- och tolkningsprocesser och dess betydelse för samspelet i den rådande vardagen.

Studios tre forskningsfrågor preciserades utifrån ett hermeneutiskt och praktiskt kunskapsintresse. 1. På vilket sätt bidrar ett nytt arbetssätt, i form av aktionsforskning, till att synliggöra kollektivt lärande i ett arbetslag? 2. Utvecklas en stärkt professionell lärandegemenskap och hur tar den sig i så fall uttryck? 3. På vilka sätt bidrar tolkningsprocessen till att utveckla nya handlingsmönster i ett arbetslags mötespraktik?

Aktionsforskningens betydelse för att synliggöra kollektivt lärande i arbetslaget

I relation till forskningsfråga 1 handlar studien om att synliggöra arbetslagets möjligheter att genom aktionsforskning finna lösningar på upplevda problem i mötespraktiken. Det nya arbetssättet, i form av aktionsforskning, visade sig påverka och utveckla förståelsen för det kollektiva lärandet i arbetslaget. Det kollektiva lärandets ideologi bygger på att människor tillsammans genom kommunikation och samarbete skapar en kultur som blir synlig, genom att de tillsammans formar en gemensam förståelse (Olsson, 1996). Syftet med att skolan organiserar en mötespraktik är att de professionella tillsammans har ansvaret för att skapa en utvecklande och kunskapsskapande vardagspraktik (Olin, 2009).

Resultatet visade på att praktikernas bidrag med narrativer skapade ett gemensamt underlag för arbetslaget att analysera och reflektera över. En förståelse för den egna praktikens vardagsarbete utvecklades genom arbetslagets tolkning under dialoger (Rönnerman, 2012). Underlagen visade på att tidigare handlingsmönster legat till grund för ostrukturerade diskussioner och att pedagogerna under sina möten felsökte utanför den egna praktiken. Jag konstaterar utifrån resultatet att arbetssättet blev accepterat av arbetslaget och beskrevs som en av lösningarna för ett utvecklat samarbete i mötespraktiken. Ericsson (2008) påpekar att en god mötespraktik med arbetsrutiner skapar ett utrymme och en delaktighet vilket leder till en gemensam utveckling av praktiken. De problem som blev synliggjorda möjliggjorde och utvecklade en ny medvetenhet och förståelse inom arbetslaget för det arbete de förväntades utföra tillsammans. En lärande organisation beskrivs av Granberg och Ohlsson (2000) som en organisationskultur vilken tar med sig, utvecklar och förmedlar nya kunskaper. Avsikten är att förändra sin verksamhet till det som krävs för de nya kunskaperna. Granberg och Ohlsson (2005) påpekar att processerna mellan individerna i ett arbetslag blir allt viktigare då deltagarnas förmåga att tolka, identifiera och förstå uppdragsgivarens avsikt, blir avgörande då detta är arbetslagets gemensamma uppgift.

Det nya arbetssättet visade sig i resultatet leda till en känd arbetsgång vilken beskrevs leda till mindre stress för pedagogerna. Ett nytt förhållningssätt visade sig skapa utrymme för ett kritiskt reflekterande vilket är kopplat till det vardagliga arbetet och arbetets rutiner (Ellström, 2004).

Ett deltagarbaserat arbetssätt fick betydelse för hur arbetslaget kunde utveckla en förståelse för varandra och för det arbete de gemensamt förväntades utföra. Jag konstaterar att den gemensamma förståelsen blev synlig genom beskrivningen ”det handlar inte om gruppen utan vad vi gör”. Citatet i resultatet beskriver ett deltagande förhållningssätt vilket blev effektivt genom en kommunikation i god ton under konstruktiva möten. Jag konstaterar också att arbetslagets fokus på uppgiften utvecklades, genom att de tillsammans planerade, reflekterade och utvärderade samt att protokollen skapade en tydlighet i var de skulle börja nästa gång, vilket visade sig effektivisera vardagsarbetet och minska stressen.

Aktionsforskningen synliggjorde arbetslagets tro på medskapandets kraft. Samsynen visade sig genom en medvetenhet om att, när arbetslaget fokuserade på att finna gemensamma möjligheter, inspirerade arbetet till att tydliggöra kollektivt lärande. Pedagogerna fick syn på den röda tråden i vardagsarbetet med att utveckla elevernas utbildningar. Upptäckten skapade en formativ bedömning av arbetslagets utveckling genom att arbetslaget reflekterade över alla olika idéer och mening med vardagsarbetet. Blossing (2003) menar att ett produktivt klimat med fokus på lärandemålen och effektiva pedagogiska metoder leder till utveckling. Det kollektiva arbetet visade sig vara en väg ut ur arbetslagets problem genom att medskapandet gynnade ett arbetslags effektivitet och skolutvecklingsförmåga. Granström (2006) påpekar att syftet med ett arbetslags samarbete är att det leder till ett gemensamt ansvar för vardagsarbetet. I resultatet kan man ta del av arbetslagets resa vilken finns beskriven som, från kaos till en väg att utvecklas. Kunskapsutvecklingen visade sig leda till ett gemensamt ansvarstagande för att förändra tidigare beteende- och handlingsmönster samt en vilja att delta och utveckla arbetet i mötespraktiken. Langelotz (2014) framhåller att skickliga lärare låter erfarenheter, praktik och teori samspela.

Resultatet visar även på en del tveksamheter som fanns för arbetslagets möjligheter till utveckling. Jag konstaterar ett tvivel över vad som kommer ut av diskussionerna och om svar kommer att ges över hur de ska göra. Ohlsson (2004) och Blossing (2003) hävdar att det som diskuteras i ett arbetslag ofta blir praktiska lösningar i vardagen. Forskarnas uppfattning visade sig i resultatet genom ”Väcker nya tankar men också frustration för vi behöver arbeta med det och tiden räcker inte”, tid och stress visade sig i underlaget vara faktorer som skapade frustration. Jag konstaterar att tidigare erfarenheter inom arbetslaget påverkade resultatet genom deltagarnas variation av självförståelse och lärande. Blossing (2003) ställer sig kritisk till att ett arbetslags kultur leder till nya handlingar i organisationen och menar att tidigare

mönster och kultur påverkar ett arbetslags möjligheter till förändring. Ohlsson (2001) påpekar att under utvecklingsprojekt finns beskrivna mål och strategier för genomförandet och arbetslaget behöver tillgång till tid och resurser utanför det ordinarie vardagsarbetet. Aktionsforskningsprojektet använde sig av det ordinarie tidsutrymme som fanns att tillgå och det förändrade livet visar på att arbetslagets utveckling avtog. Skolkulturen spelar roll och Fowelin (2012) anser att kulturen uppstår inom yrkets faktiska villkor. Resultatet visade på tolkningar som ”Att det finns mycket att diskutera och att det finns mycket att arbeta med”. Vi försöker göra bra, tänker och diskuterar men vet inte vad som kommer ut av det”. Blossing (2003) framhåller att det är viktigt att studera den egna verksamhetens kultur vilken spelar roll för arbetslagets handlingsutrymme.

Internationell och nationell forskning förordar kollektiv utveckling. Arbetssättet ses som betydelsefullt för individen, skolan och verksamhetsutvecklingen (Opfer & Pedder, 2011). Resultatet visar på att aktionsforskningsprojektet skapade ett deltagarbaserat arbetssätt genom reflekterande praktiker. Förhållningssättet gav arbetslaget en förståelse och medvetenhet för den kraft de utgjorde tillsammans samt en kunskap om vilka handlingsmönster som var i behov av att utvecklas inom praktiken. Tillkomstprocessen menar Döös och Wilhelmsson (2005) skapas i processerna genom interaktionen på en gemensam arena och de betonar interaktion i handling som betydelsefullt.

I det följande diskuteras definitioner av begreppet kollektivt lärande och studiens utvecklingsarbete relateras till de definitioner som tidigare beskrivits i litteraturen. Granberg och Ohlsson (2005) anser att det kollektiva lärandet förutsätter interaktiva och kommunikativa handlingar och att människor i team kan skapa en gemensam förståelse för teamets uppgifter och utforma handlingsalternativ. Granberg och Ohlsson (2005) påpekar vidare att begreppet används på olika sätt och att det inte finns någon tydlig enighet om begreppets innebörd. Granbergs och Ohlssons två definitioner består av att det kollektiva lärandet är förknippat med individers lärande i sociala sammanhang eller att det är relaterat till en organisation. Fowelin (2012) menar att lärare utvecklar en organisatorisk kompetens i det dagliga arbetet genom nya handlingsstrukturer i den rådande organisationen.

Aktionsforskningsprojektets spaning synliggjorde arbetslagets kollektiva lärande genom en samverkan mellan arbetslaget och mig som den forskande praktikern. Värdet med aktionerna blev arbetslagets möjligheter till förändring genom en ny medvetenhet för hur de tillsammans

kunde hålla fokus genom en ny struktur och ett förändrat förhållningssätt. Ett gemensamt ansvarstagande kunde leda till att utveckla de gemensamma arbetsuppgifterna i vardagsarbetet med eleverna och arbetssättet beskrevs i resultatet som inspirerande och att det skapade en upplevd delaktighet. Opfer och Pedder, (2011) uppfattning är att deltagandet skapar ett kollektivt ansvar när arbetslaget diskuterar problem, strategier och lösningar. Aktionsforskningen, i form av ett förändrat arbetssätt, underlättade för pedagogerna att komma i mål med sitt praktiska uppdrag och den återkommande arbetsstrukturen löste arbetslagets strukturella problem vilka inte längre blev lika synliga och betonade under aktionerna. Ericson (2008) bekräftar att pedagoger tillsammans behöver arbeta fram nya handlings- och arbetsstrukturer för att skapa en god och fungerande struktur i den rådande praktiken.

Utvecklades en stärkt professionell lärandegemenskap och hur tog den sig i så fall uttryck?

När utvecklingsprojekt organiseras över tid främjas ett kommunikativt handlande och en samtalsrationalitet över vardagspraktikens gemensamma uppgifter (Ohlsson (2001). Ohlsson beskriver att ett gemensamt språk utvecklas inom praktiken under projekttiden vilket ökar kompetensen och leder till att pedagogerna gemensamt kritiskt kan granska verksamhetens handlingar, avsikter och den verklighet som råder.

Resultatet visar på att under aktionernas samarbetande och deltagande kultur, där arbetslagets pedagoger deltog i undersökandet av sin egen praktik, kunde värden och visioner delas inom arbetslaget. De reflekterande praktikernas narrativer gav arbetslaget ett gemensamt underlag att föra konstruktiva diskussioner över där elevernas behov av mer trygghet lyftes fram, vilket i resultatet blev ett uttryck för en stärkt professionell lärandegemenskap (Rönnerman, 2012). Jag konstaterar att mötespraktikens pedagoger var i behov av att se händelser ur olika perspektiv för att få syn på och klargöra olika förväntningar (Rönnerman & Salo, 2012). Lärare behöver utmanas och ett professionellt lärande byggs utifrån tillit och utmaningar, genom att pedagogerna prövar sina idéer (avsikt och mening) i vardagsarbetet (Timperley, 2008).

Hargreaves (1998) påpekar att det i en arbetsgrupp ofta finns en variation av upplevelser av, inför och under förändringsarbetet som måste hanteras både av de enskilda individerna,

gruppen och arbetsledningen. En förståelse för de eventuella effekter som kan uppstå i form av rädslor, ilska, glädje med mera i samband med förändringar kan leda till ett arbetslag kan utveckla mer konstruktiva samtal i mötespraktiken. Olin (2009) påpekar att konflikterna och processerna är nödvändiga.

En förståelse för hur olika verkligheten kunde uppfattas i arbetslaget tillsammans med en kunskap om samspelet betydelse för framtida utveckling, blev till ett uttryck för arbetslagets stärkta professionella lärandegemenskap. Ericsson (2008) menar att skolan är i behov av professionella lärandegemenskaper och resultatet visar på att arbetslaget under aktionerna agerade ansvarstagande genom att tillsammans analysera och reflektera över underlagen. Arbetslagets nya medvetenhet utvecklade en önskan att ta del av varandras kunskaper och erfarenheter för att skapa en gemensam förståelse för vardagspraktiken. En förklaring till resultatet, att pedagogerna tillsammans började sätta ord på och hålla fokus på undervisning och lärande i sin vardagspraktik, blev att det var i mötet med det okända som pedagogerna börjar reflektera (Rönnerman och Salo, 2012). Under utvecklingsarbetet visade sig i resultatet hur engagerade deltagare inom arbetslaget tillsammans sökte efter ny kunskap. Rönnerman och Salo (2012) belyser vikten av att utveckla engagerade medarbetare och kollegor för att utveckla den personliga dimensionen, om en livslång tillväxt som människa. En medvetenhet om att tryggheten i gruppen inte bestod av att nå koncensus under mötena blev synliggjord och resultatet visar på att det under utvecklingsarbetet utvecklades en gemensam förståelse för att olikheter berikar i vardagsarbetet. Gustavsson (2002) beskriver att ett demokratiskt kunskapssamhälle bygger på en ömsesidig respekt och likvärdighet för den kunskap som finns inom arbetslaget. Kompetenserna i arbetslaget blev relaterad till arbetslagets förmåga och tog sig uttryck genom analysen "Vi har inte gjort på det här sättet innan, så vi kan också tå oss an utvecklingsområden". Kemmis m.fl. (2014) anser att de professionellas utveckling stärks av samspelet utifrån vad som sägs och görs samt hur de relaterar till varandra i mötespraktiken. En stärkt professionell lärandegemenskap visade sig även genom att pedagogerna beskrev sig som medskapande till att synliggöra och utveckla arbetslagets lärande. Granberg och Olsson (2005) beskriver att dagens mål och visionsstyrning har skapats genom ett behov av att utveckla lärandet och kompetens inom arbetslag, vilket benämns som en lärande organisation.

Hargreaves (1998) menar att den samarbetande kulturen skapas genom att pedagogerna själva utvecklar egna idéer och tar eget initiativ. I studiens resultat visar sig ett delat ledarskap och beslutande genom konstruktiva diskussioner och att arbetslaget beskriver olikheterna som

viktiga och intressanta. Arbetslagets förändring och utveckling av en starkt professionell lärandegemenskap gav sig uttryck i narrativerna under aktionernas gång genom att deltagarna gick från en jag-form till att beskriva en vi-form. En starkt professionell lärandegemenskap visade sig utvecklas och bidrog till arbetslagets förmåga att se vardagsarbetet med nya ögon.

På vilket sätt bidrog tolkningsprocessen till att utveckla nya handlingmönster i ett arbetslags mötespraktik

Studiens tredje frågeställning handlar om hur tolkningsprocessen bidrog till att utveckla nya handlingmönster i arbetslagets mötespraktik. Analysarbetet bestod av pedagogernas tolkningar av det underlag som stod öppet för reflektion. Tillsammans reflekterade och tolkade arbetslaget över beteenden som blev synliga och de kunde tillsammans sortera bort felkällor genom att koncentrera sig på, individuella avsikter och meningar, faktorer och egenskaper, för-givet-taganden. Arbetet kunde skapa nya mönster för den egna självförståelsen men kunde inte upptäckas eller förstås i det gemensamma underlaget.

Arbetslaget utvecklade tillsammans ett nytt gemensamt pussel genom dialoger och diskussioner och vardagsarbetet kunde ses med nya ögon. Tolkningsprocesser bidrog till en gemensam förståelse för det vardagsarbete som ägt rum och för de handlingmönster som var i behov att utvecklas.

Resultatet visade, som tidigare nämnts, på en medvetenhet om att det som är sant för mig inte nödvändigtvis behöver vara sant för dig. Problemet under tolkningsprocessen blev synligt genom deltagarnas förmåga att balansera mellan narrativerna och den egna självförståelsen.

Resultatet visade på hur en gemensam förståelse för arbetslagets mötespraktik kunde utvecklas genom en pendling mellan förståelse för problemen och en förklaring till orsakerna inom arbetslaget. En pågående tolkningsprocess pågick under studiens utvecklingsarbete med förankring i hermeneutiken utifrån Ricoeurs (1993) teori. Den teoretiska ramen bidrog tillsammans med aktionsforskningen till en kunskapsutveckling i arbetslaget för hur de kunde gemensamt förstå arbetslagets mötespraktik.

Resultatet tog upp de problemområden som arbetslaget beskrev i det förberättade livet, ”Vi behöver avsätta tid till att reflektera över vårt arbete, vad vi gör och inte gör”. Jag konstaterar att återberättelsen under varje aktion beskrev hur det gemensamma vardagsarbetet upplevdes

och fungerade. Deltagarnas tanke- och tolkningsprocesser blev undersökta och ifrågasatta genom de reflekterande praktikerna inom arbetslaget. Frågorna bestod av vad invanda handlingsmönster innebar för arbetslagets möjlighet till utveckling inom verksamheten. Dessa tolkades gemensamt och kunde därefter förklaras genom arbetslagets analyser. Utvecklingsarbetet visade sig skapa en ny gemensam förståelse inom arbetslaget genom att pedagogerna problematiserade över de berättelser som systematiskt skapades och samlades in under studiens gång. Underlaget låg till grund för och visade på arbetslagets möjligheter till utveckling genom reflekterande praktiker (Rönnerman, 2012).

Genom pedagogernas tolkningsprocesser kunde arbetslagets problem förstås och förklaras vilket skapade en kollektiv medvetenhet. Medvetenheten mognade till idéer över hur de gemensamt kunde utveckla och förändra invanda handlingsmönster i mötespraktiken. Deltagarna visade sig under aktionerna även utveckla en medvetenhet för den egna rollen och det egna ansvarstagandet under samarbetet i mötespraktiken. Arbetslagets möten visade sig bli mer konstruktiva under utvecklingsarbetets gång och nya insikter, genom pedagogernas självförståelse för elevernas behov, kom i centrum. Insikterna utvecklades genom delade värden och visioner bestående olika idéer, tankar, åsikter och kunskap för den verklighet som rådde. Arbetslagets möjligheter avancerade för att inom mötespraktiken utveckla nya handlingsmönster i vardagsarbetet med eleverna.

Hermeneutiken består av ett försök att förena olika förståelsehorisonter (Ödman, 2007). Ett arbetslags förståelse och kunskapande för vardagspraktiken är viktigt att synliggöra och studera för att förstå förändring (Olin, 2009). En professionell utveckling behövs inom skolan för att möta de visioner som nya reformer försöker skapa. Darling-Hammond och Mc Laughlin (2011) påpekar att lärare behöver få tillåtelse att berätta vad de vet, vad de vill lära sig och att det är viktigt att de får möjligheter till detta inom kollektivet och på arenor utanför skolan. Ett arbetslags tradition spelar roll och kan ifrågasättas och hermeneutiken utifrån Ricoeurs teori skapade möjligheter till en tolkningsprocess inom arbetslaget. Genom berättelserna kunde arbetslaget pendla mellan att förstå och förklara den vardagspraktik som blev synlig över utvecklingsarbetets tid (Ricoeur, 1993). Studiens resultat visade på hur deltagarnas tanke- och tolkningsinriktningar kunde följas och utvecklas, arbetet skapade över tid en gemensam förståelse för vardagsarbetet i den rådande mötespraktiken. Resultatet visar på hur praktikernas upprättade texter skapade möjligheter för deltagarna att genom ett helikopterperspektiv distansera sig och synliggöra arbetslagets tradition och kultur.

Skolkulturen bestod av tidigare invanda mönster vilka förklarades genom praktikernas beskrivna upplevelser, funktion och innebörd i studiens narrativer.

Tolkningsprocessen kan förklaras genom Ricoeurs (1995) kritiska teori om att deltagarna inte behöver komma överens utan kan frigöra sig och komma till nya insikter. Carr och Kemmis (1986) beskriver detta som ett självreflexivt tänkande och att deltagarna genom kommunikationen kunde skapa en ny kunskap, vilket jag konstaterar överensstämmer med studiens resultat.

En förändrad mötespraktik

Resultatet visar på att ett nytt arbetssätt, i form av aktionsforskning, föll väl ut och skapade en gemensam förståelse för arbetslagets vardagsarbete med eleverna. En förändrad mötespraktik blev synlig genom de mötesanteckningar som skrevs efter arbetslagets möten. Dock visade det sig i arbetslagets minnesanteckningar att den fortsatta utvecklingen blev allt mer osynlig och att tidigare frågeställningar återkom. Jag konstaterar att arbetslagets gemensamma förståelse och det lärande som kommit till stånd under utvecklingsarbetet, genom att deltagarna systematiskt studerat den egna verksamheten över tid, inte blev bestående. Resultatet visar på att ett problem kan vara att få en balans mellan berättelserna (vi bestämmer traditionen) och att traditionen bestämmer oss.

Fowelins (2012) beskrivning om vad som är dagens skolors stora utmaning, att bli en lärande organisation, blev till ett resultat även i denna studie. En ny kultur kan inte påvisas i resultatet och jag konstaterar att utvecklingsarbetet hade behövt pågå under en längre tid för att bli bestående. Ohlsson (2004) påpekar att kulturen i arbetslaget spelar roll för möjligheten att bidra till en kollektiv utveckling.

Skillnaderna i process och utfall av deltagarnas utvecklade självförståelse, vilket är lika intressant, blir synligt i resultatet och belyses i relation till Ricoeurs (1993) teori. Jag konstaterar att deltagarna vid aktionernas start hade liknande förutsättningar för att utveckla självförståelsen för ett arbetslags möjligheter till utveckling. Resultatet visar på att variationer fanns på hur deltagarna tolkade arbetslagets möjligheter. På vilka sätt kan dessa skillnader förklaras och förstås? En förklaring är att deltagarnas egen förförståelse utgjorde grunden för hur de tog till sig möjligheter och nya insikter. För att förstå deltagarnas handlande kan

Ricoeurs förklaringar användas (Olin, 2009). En förklaring som betonas är att begär och yttre faktorer kan leda till avsikter och motiv för att förändra eller inte förändra invanda mönster samt till att rättfärdiga beteenden och handlingar. Scherp (2003) lägger fokus på förståelsen för uppdraget genom en gemensam vision. Gärdenfors (2011) menar att syftet med lärande är att förstå vilket kan ta tid och är en process i sig och självförståelsen leder till nya mönster vilka kan lösa invanda problem. Granberg och Ohlsson (2005) beskriver i sin tur att kulturer som skapar förutsägbarhet, ordning och mening, leder till att utveckla det kollektiva lärandet och utveckla kunskap genom oliktankande och konflikt. Jag konstaterar att studiens resultat kan förstås utifrån deltagarnas tidigare erfarenheter och kunskap samt förståelsen av mening och avsikt. Lärandet påverkades av tidigare händelseförlopp hur de upplevt samarbetet inom den rådande mötespraktiken och samarbetets betydelse. Vuxna tar så mycket ansvar för sitt eget lärande som de själva vill och som de har möjlighet att göra (Illeris, 2007).

Studiens resultat uppvisar initialt en utveckling och stolthet över det gemensamma arbete som utförts gemensamt inom mötespraktiken. Några månader efter avslutade aktioner konstaterar jag i arbetslaget minnesanteckningar att nya frågor blir synliga över hur pedagogerna ska lösa vardagsarbetet med eleverna. Den kunskapsutveckling som blev synlig under utvecklingsarbetet visade sig ha inte lett till ny kultur och en i nuläget förändrad mötespraktik. Det nya arbetssättet var en praktisk strategi för att få samarbetet i vardagspraktiken att bli mer utvecklande, jag konstaterar att aktionerna utvecklade förståelsen men att pedagogernas samspel återgick till invanda mönster utifrån vardagsarbetets faktiska villkor. Detta kan jämföras med Olins (2009) studie som med hjälp av ett hermeneutiskt perspektiv kom fram till att det är rimligt att tänka sig att de tolkningsprocesser som kommer till stånd bland lärare, får en närmare koppling till det lokala sammanhanget än till styrdokumentens krav, realiserat exempelvis genom kortvariga projekt. Min förhoppning är dock att den förståelse och kunskap som utvecklades kommer att leda till en ny kultur i arbetslaget över tid.

Villkor för ett utvecklat kollektivt lärande

För att kunna förstå pedagogers syn på kollektivt lärande och stärkta professionella lärandegemenskaper visar Timperley (2008) att utvecklingen sker utifrån de egna möjligheterna och de behov som finns och att de professionella behöver återkomma till de idéer de bara delvis har förstått. Granberg och Ohlsson (2005), Ohlsson (2002) menar att

forskningen belyser att kollektivt lärande bygger på att människor tillsammans genom kommunikation och samarbete, skapar en kultur som visar sig genom att de lär sig mer och på andra sätt än vad var och en klarar på egen hand. De menar vidare att när människor i grupp formar en gemensam förståelse leder det till kollektivt lärande och att den kunskap och kompetens som skapas är ”större” än summan av var och ens individuella kunskap och kompetens.

Resultatet i denna studie förväntades visa på hur arbetslaget uppfattade och förstod uppdragsgivarens mening och avsikt med att organisera och skapa arbetslaget samt förståelsen för att de själva ansvarar för att forma sin mötespraktik. Opfer och Pedder (2011) påpekar att hur ett arbetslag förstår sitt uppdrag är sannolikt avgörande för hur de gemensamt kommer att skapa och organisera samarbetet så att det kollektiva lärandet möjliggörs då arbetslag skapas i situationer av yrkets faktiska villkor. Utifrån den kunskapsutveckling som resultatet visade på kan stöd, i form av fortsatt handledning, vara en fråga att prioritera i arbetslaget för att utveckla det gemensamma vardagsarbetet i mötespraktiken.

Ett obetydligt lärande äger rum utan utmaningar (Timperley 2008). Opfer och Pedder (2011) menar i sin tur att det inom skolan finns skolkoder som styr verksamheten. Skolkoderna är ett resultat av det kraftspel som sker mellan inre och yttre faktorer vilket gör att det inte blir den grundläggande kunskapssynen som är styrande när ett arbetslag skapas utan att laget skapas i situationen av yrkets faktiska villkor. Forskarna visar i studiens litteratur på olika faktorer som kan påverka ett arbetslags utveckling och jag konstaterar att det i texterna finns fler faktorer som hade behövs arbetas vidare med om projektet skulle leda till något varaktigt.

Den verklighet som blev beskriven, liknar enligt min mening, Fowelins (2012) i vilken han ställer sig frågan hur man gör för att skapa ett klimat där personalen ser de positiva möjligheterna som en förändring kan innebära, istället för att fastna i motstånd mot förändring. Till skillnad från min studie lyfter han blicken från arbetslaget och utgår från skolans organisatoriska lärande vilket han delar in i tre delar.

1. Det individuella lärandet där erfarenheter sprid och synliggörs i möten och träffar, vilket därefter visar sig i det dagliga arbetet genom att kollegor delar med sig.

2. Genom att samordna det individuella lärandet ses det som en gemensam uppgift med en röd tråd vilket resulterar i gemensamma reflektioner över den egna praktiken. Skolan ses då som ett team, en helhet där människorna är organiserade.
3. Resultatet blir en organisatorisk kompetens vilket leder till att bevara och befästa skolans kompetens, vilket leder till nya handlingsstrukturer i organisationen.

Till skillnad från denna studie greppar Fowelin (2012) över en större helhet och ifrågasätter hur förmågan att vara en lärande organisation påverkar hela ”skolans förhållningssätt till det organisatoriska lärandet” (s. 15). Detta kännetecknas i hans studie genom ett gemensamt ansvarstagande för helheten och att individuell professionell utveckling kommer i andra hand, samarbetet genomsyrar hela verksamheten och ord som visioner, gemensamma mål och resultat är vanliga. Skillnaderna i studierna kan ligga i utgångsläget då denna studie har intentionen att utveckla och synliggöra ett arbetslags kollektiva lärande och att utveckla en stärkt professionell lärandegemenskap inom en mötespraktik, vilken blir en liten del av hela organisationen. Dock menar jag att skolans kultur och tradition påverkar ett arbetslags möjligheter till förändring. Jag konstaterar att Fowelin menar att uppgiften blir att vända ett motstånd till förändring till en möjlighet då ett individualistiskt förhållningssätt begränsar skolans gemensamma utveckling och lärande.

Studierna belyser olika faktorer men har ett liknande fokus att bidra till förändring och utveckling av arbetslivet inom lärande organisationer. Fowelin (2012) hänvisar i sin studie till Andy Hargreaves beskrivning om att förändringar inom utbildning är lätta att föreslå men besvärliga att driva igenom och enormt svåra att hålla vid liv, vilket kommer bli till en slutsats även för denna studies resultat. Resultatet i min studie visar i likhet med Fowelin (2012) att ett arbetslags lärande kan bestå av en samordning av ett individuellt organiserat lärande men Fowelin visar också på att lärarna kan utveckla en organiserad kompetens i det dagliga arbetet genom nya handlingsstrukturer i den rådande organisationen. Min pedagogiska utgångspunkt med denna studie var att prova ett nytt arbetssätt genom ett aktionsforskningsprojekt då kraven på pedagogisk professionell utveckling och förändrade läroplaner, enligt Darling-Hammond och Mc Laughlin (2011) kommer kräva en ny policy för att främja nya strukturer och organisationer för lärares framtida lärande, de menar att det gäller att skapa nya arenor då professionellt arbete i hög grad är organiserat och kontextbundet.

Genom studien konstaterar jag att resultatet blir generaliseringsbart och allmänt kan användas inom området för att visa på betydelsen och vikten av ett arbetslags gemensamma förståelse för den egna praktiken och det arbete som ska utföras. Förståelsen för den verklighet som råder och för de sammanhang vilket praktiken ingår i blir central och skapar möjligheter för ett arbetslag att arbeta praktikorienterat och förbättringsinriktat.

Metoddiskussion

Det redovisade resultatet i denna studie är en representation av arbetslagets vardagsarbete. Resultatet hade sett annorlunda ut genom en annan teoretisk ansats eller genom att undersöka ett annat arbetslags vardagsarbete. Studien påverkades således av mina val, utifrån förförståelse, teori och metod och blev en representation av deltagarnas lärande ur ett hermeneutiskt perspektiv, utifrån Ricoeurs (1993) teori. Det teoretiska perspektivet avgör på vilket sätt ett fenomen framträder i vardagen.

Ur studiens två teoretiska perspektiv, aktionsforskning och hermeneutik utifrån Paul Ricoeurs teori, har intresset för kunskapsbildning i form av tolkningsprocesser skapat. Teorierna blev sammankopplade med mimesis som tillsammans med praktikernas narrativer i resultatet kom att beskriva arbetslagets avsikt och mening med vardagsarbetet före, under och efter utvecklingsarbetet. Intresset för kunskapsbildning i form av tolkningsprocesser är en gemensam aspekt inom aktionsforskning och kritisk hermeneutik. Båda teorierna syftar till att skapa en god mötespraktik. Min utgångspunkt var att synliggöra vilka invanda mönster arbetslaget kunde upptäcka med hjälp av varandra för att se vardagsarbetet med nya ögon. Resultatet visade på att metoden med att praktikerna producerade texter, narrativer, fungerade bra. Det skapade ett giltigt underlag för arbetslaget att utveckla ifrån då arbetslaget bara har tillgång till verkligheten utifrån hur de uppfattar och iakttar den (Hedegaard, 2011). Resultatet visar på deltagarnas olika perspektiv och förståelse för avsikt och mening genom texterna. Dessa har inneburit att arbetslaget har utvecklat en förståelse för hur pedagogerna iakttar och uppfattar den pedagogiska verkligheten. Jag konstaterar att narrativen över tid skapade underlagen för de tre återberättelser som behövdes för studiens genomförande, vilka innehöll en beskrivning av arbetslagets gemensamma vardagsarbete i mötespraktiken. Resultatet har visat på hur underlaget låg till grund för arbetslaget att analysera över och har lett till att vidga arbetslagets horisont genom att pendla mellan närhet och distans. Resultatet visar på hur teori och praktik tillsammans genom aktionsforskningen har utvecklat en förståelse med hjälp av

varandra, de reflekterande praktikerna skapade nya insikter och en gemensam förståelse för det vardagsarbete som blev synligt. Olin (2009) menar att ett arbetslags mötespraktik förväntas utföra de uppdrag som krävs av verksamheten, vilket innebär att de måste agera ansvarigt utifrån den kunskap och förståelse de har.

Jag konstaterar att min metod med att använda mig av narrativer som modell för att undersöka deltagarnas upplevda vardag skapade det informationsunderlag jag hade förutsatt mig. Metoden fungerade som studiens länk mellan teori och verklighet. Aktionsforskningsprojektet bestod av forskning för att leda till förändring och utveckling. För att tillföra och stärka studiens resultat kunde studien möjligtvis kompletteras med djupintervjuer och en triangulering, men studiens tidsbegränsning vilken jag fick förhålla mig till, gjorde att det inte fanns utrymme. Triangulering beskrivs av Alvesson och Sköldberg (2010) som att ”man med hjälp av olika slags metoder säkrare kan bestämma ett visst fenomen” (s. 179).

Min avsikt med aktionsforskningsprojektet var att förbättra och utveckla vardagspraktiken tillsammans med arbetslagets pedagoger. För min egen del funderade jag över vilka dolda avsikter och meningar vad som kunde ligga till grund för mötespraktikens problemområden och vad dessa innebar för samarbetet. Arbetet i mötespraktiken är viktigt för att utveckla vardagsarbetet med eleverna och min undran var vad som låg till grund för att tiden gick åt till annat än att utveckla den egna verksamheten. Ett hermeneutiskt kunskapsintresse gav mig idén till denna studies empiriska underlag och jag bestämde mig för att systematiskt undersöka hur arbetsprocessen i mötespraktiken kunde förstås. Jag har redovisat mitt tillvägagångssätt utifrån de överväganden jag gjort under arbetets gång.

Handleda och forska i min egen praktik

En kritik mot aktionsforskare som handleder i sin egen praktik är att det kan vara svårt att distansera sig och att förhålla sig objektivt. Tolkningen är aldrig absolut utan bara en relativ objektivitet. Alvesson och Sköldberg (2010) menar att man alltid och oundvikligt tolkar utifrån sina egna referensramar vilket gör att jag aldrig kan göra mig helt fri från min egen förförståelse. Min tro på att kombinera studiens två teoretiska perspektiv, aktionsforskning och kritisk hermeneutik, utgick från att perspektiven tillsammans med arbetslagets deltagare förväntades leda till en kunskapsutveckling. Lärandet och förståelsen förväntades skapa möjligheter till att utveckla samarbetet i mötespraktiken, vilket var kärnan i denna studie. Jag

tog under projekten på mig en ledande roll för att genomföra och handleda aktionerna under arbetet med ett lokalt skolutvecklingsprojekt. Rollen visade sig vara inspirerande genom deltagarnas positiva inställning till att pröva ett nya arbetssätt och resultatredovisningen visar på att en ny mötesstruktur med en handledare uppskattades i mötespraktiken

Resultatet visar på att handledarrollen skapade en struktur som blev överskådlig och avgränsad för arbetslaget. I rollen som forskare i min egen praktik konstaterar jag att min förförståelse och kunskap gjorde att jag snabbt kunde sätta mig in i mötespraktikens vardagsarbete. De möjligheter och begränsningar som blev beskrivna stod öppna för reflektion och diskussion. Resultatet var intressant för mig i min handledarroll och jag konstaterat att pedagogerna upplevde den nya strukturen med en samtalsledare och en synlig dokumentation som utvecklande genom en tidsbesparing vilken skapade mindre stress hos deltagarna.

Resultatet beskriver att arbetslaget upplevde arbetet som organiserat och effektivt och min egen roll visade sig ha betydelse för hur utvecklingsarbetets process. Jag konstaterar att min förförståelse lett till att min förmåga att förhålla mig kritiskt kan ha påverkats. Om jag hade haft ett utifrånperspektiv kunde jag ställt andra frågor och jag konstaterar att resultatet kan ha färgats av mina erfarenheter. Studiens resultat blir en representation av det vardagsarbete som blev beskrivet och i loggboken finner jag anteckningarna, en deltagare uttryckte en ursäkt när hans underlag var försenat och förklarade att hen inte struntade i arbetet **jag** driver. Verkligheten bestående av aktionsforskningens syfte visade sig alltså inte vara tydlig med att lösa arbetslagets gemensamma problem i mötespraktiken. Detta var något jag i min roll som handledare inte lyckats förmedla fullt ut i arbetslaget och som kan utvecklas inför kommande studier.

Med hjälp av studiens upplägg kunde resultatredovisningen synliggöra hur arbetslaget upplevt det gemensamma vardagsarbetet i mötespraktiken under aktionsforskningsprojektet, genom att det händer något när vi studerar vår egen praktik. Min förhoppning är att studien och dess resultat på sikt kommer leda till att skapa förutsättningar för arbetslagets deltagare att utveckla vardagsarbetet inifrån. Kunskapsutvecklingen bestod av en förståelse och en medvetenhet för de möjligheter arbetslaget hade för att synliggöra kollektivt lärande och utveckla stärkta professionella lärandegemenskaper. Jag konstaterar att resultatet visar på ett samband mellan aktionsforskningsprojektets genomförande och arbetslagets nya förståelse för dess möjligheter

att utveckla och synliggöra kollektivt lärande. Min förhoppning är även att jag, i ett försök att beskriva alla steg i analyser så tydligt som möjligt, fullföljt min uppgift för att komma fram till ett resultat som gav läsaren möjlighet att följa och göra sin egen bedömning av resultatet.

Framtida forskning

En intressant indikation som studiens litteratur visar på är betydelsen av hur skolans pedagogiska ledare förhåller sig till det organisatoriska lärandet. Forskningen visar på att kollektivt lärande formas och omformas genom reflektion över invanda mönster. När en mötespraktiks tidsramar konkurrensutsätts vore det intressant att undersöka vad som bedöms vara mer eller mindre viktigt för varje pedagog att prioritera i sitt vardagsarbete.

Granberg och Ohlsson (2000) beskriver en lärande organisation som en organisationskultur. Kulturen för med sig, utvecklar, förmedlar nya kunskaper och avsikten är att förändra organisationen till en lärande verksamhet för att utveckla vardagsarbetet till vad som krävs inför nya uppdrag. Inom en organisation är tiden, stöd av den pedagogiska ledningen och en tydlig vision de faktorer som forskarna anser vara viktiga. Dessa faktorer får betydelse för hur ett stabilt och långsiktigt utvecklande av kollektivt lärande och stärkta professionella lärandegemenskaper ska kunna äga rum. Timperley (2008) menar att det är viktigt att vara medveten om att det tar mycket kraft och lång tid för lärarna att förändra på ett framgångsrikt och varaktigt sätt. Det krävs en djupförståelse för att utveckla en professionell skicklighet. Insatsen behöver vara medveten, målinriktad och fokuserad, vilket betyder att ledningens stöd blir viktigt. Dokumentations- eller utvecklingsarbetet ska inte upplevas som en extra arbetsuppgift som skall göras utanför allt det andra arbetet (Hedegaard, 2011).

Ett nytt forskningsområde kan utgöras av hur ett eller flera arbetslag förstår den politiska organisation de arbetar inom. Hur traditioner, visioner och pedagogiska idéer påverkar arbetslagens förutsättningar till att utveckla ett kollektivt lärande och professionella lärandegemenskaper samt huvudmannens syn på kunskapsutveckling och en lärande organisation.

REFERENSLISTA

- Ahl, H. (2004). *Motivation och vuxnas lärande. En kunskapsöversikt och problematisering*. Myndigheten för skolutveckling, Stockholm.
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. (Goteborg Studies in Educational Sciences, 96). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (1999). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Förlagshuset Gothia AB, Stockholm, Andra reviderade upplagan, 1999.

- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor. Om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.
- Carr, W & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, Knowledge Action research*. Oxon: Falmer Press.
- Darling-Hammond, L & McLaughlin, M. (2011). *Policies that support professional development in an era of reform*. Kappanmagazine.org
- Döös, M. & Wilhelmson, L. (2005). *Kollektivt lärande, Om betydelsen av interaktion i handling och gemensam handlingsarena*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2005 årg 10 nr 3/4 (ss. 209–226)
- Ellström, P-E. (2004). Reproduktivt och utvecklingsinriktat lärande i arbetslivet. I Ellström P-E & Hultman, G (red) *Lärande och förändring i organisationer om pedagogik i arbetslivet*. Pozkal: Studentlitteratur.
- Ericsson, G. (2008). *Arbetslagsutveckling för ledare och lärare*. Universitetstryckeriet i Karlstad.
- Fowelin, P. (2012). *Från motstånd till möjlighet*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag
- Granström, K. (2006). *Dynamik i arbetsgrupper – Om gruppprocesser på arbetet*. Lund: Studentlitteratur.
- Granberg, O & Ohlsson, J. (2000). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund. Studentlitteratur.
- Granberg, O & Ohlsson, J. (2005). *Kollektivt lärande i team*. Pedagogisk forskning i Sverige Årg. 10 Nr. ¾ (s. 227-243).
- Gustavsson, A. (2001). *Tolkning och tolkningsteori 1- introduktion*. Texter om forskningsmetod, Nr 3. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap*. <http://www.skolverket.se> hämtad (2014-02-06)
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & kultur.
- Handal, G & Lauvås, Per. (2002). *På egna villkor*. Lund: Studentlitteratur.
- Hedegaard, H. J. (2011). *Narrativ dokumentation*. Liber AB. Stockholm.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

- Hargreaves, A & Fink, D. (2008). *Hållbart ledarskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund. Studentlitteratur.
- Kemmis, S., Wilkinsin, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Kristensson Ugglå, B. (1999). *Kommunikation på bristningsgränsen. En studie i Paul Ricoeurs projekt*. Stockholm: Symposion.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare – En studie om kollegial handlednings som utvecklingspraktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Gothenburg studies in educationalsciences.
- Läroplan för gymnasiesärskolan (2013). <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3068>
- Myndigheten för skolutveckling (U03:011). *Att granska och förbättra kvalitet*. Stockholm: Fritzes
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik – en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Gothenburg studies in educationalsciences.
- Olsson, J. (1996). *Kollektivt lärande. Lärande i arbetsgrupper inom barnomsorgen*. (Doktorsavhandlingar från pedagogiska institutionen, Stockholms universitet: 75) Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Olsson, E. (1998). *På spaning efter gruppens själ, gruppen i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ohlsson, J. (2001). *Utvecklingsprojekt möter motstånd*. Pedagogisk forskning i Sverige 2001 Årg. 6 Nr.2 (s.102-121)
- Ohlsson, J. (2002). Forskaren som kritisk reflektör. I Svensson, L., Brulin, G., Ellström, P-E. och Widegren, Ö. (red). *Interaktiv forskning-för utveckling av teori och praktik*. Arbetsliv i omvandling, 2002:7. Arbetslivsinstitutet.
- Ohlsson, J. (Red.). (2004). *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.
- Opfer, V.D. & Pedder, D. (2011). *Conceptualizing Teacher Professional Learning*. Review of Educational Research, 81 (3), 376-407.
- Ricoeur, P. (1985). *Time and Narrative. Volume 2*. (K. Blamey and D. Pellauer, övers.). Chicago and London: The University of Chicago Press.

- Ricoeur, P. (1993). *Från text till handling: en antologi om hermeneutik*. Stockholm: Symposion.
- Rönnerman, K. (2004). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* (s 13-30). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. & Olin, A. (2004). Att utveckla skolan inifrån som utvecklingsledare. I K. Rönnerman (Red), *Aktionsforskning i praktiken - erfarenheter och reflektioner*(s 13-30). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K., Salo, P. & Furu, E. (2008). *Nurturing praxis – Action Research in Partnerships between School and University in a Nordic light*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rönnerman, K. & Salo, P. (2012). *Transforming Nordic Educational Action Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rönnerman, K. (2012). *Aktionsforskning i praktiken – en förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. & Wennergren, A-C. (2012). Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – en förskola och skola på vetenskaplig grund* (ss. 221-228). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2015).
http://www.pedagogisktcentrum.se/sites/default/files/Presentation%20Karin%20Ro%C3%88nnerman_GU%20.pdf
- Scherp, H-Å. (2003). *Att leda lärande samtal*.
http://www.pbs.kau.se/pdf/leda_larande_samtal.pdf (Hämtad 2015-01-18)
- Scherp, H-Å. (2014). <http://www.scherp.se>. (Hämtad 2015-10-10)
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2011). *Läroplan*. <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser>
- Skolverket. (2012). *Kollegialt lärande nyckelfaktor för framgångsrik skolutveckling*.
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/artikelarkiv/kollegialt-larande-nyckelfaktor-for-framgangsrik-skolutveckling-1.171296> (Hämtad 2015-01-18)
- Skolverket. (2013). *Forskning för klassrummet*. www.skolverket.se. (Hämtad 2015-01-18)
- Skolverket. (2015). *Skolutvecklingsarbete bäst inifrån från på ett utforskande sätt*.
www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/relationer-larande/skolutvecklingsarbete-bast-inifran-pa-ett-utforskande-satt-1.231593
 (Hämtad 2016-03-31)
- Somekh, B. (2006). *Action Research a methodology for change and development*. England: Open University Press.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Educational Practices Series 18. International Academy of Education: Brussels

Trost, J. (2001). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). www.vr.se (Hämtad 2015-06-15)

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Göteborg: Nordstedts.

Bilagor:

Samtyckesblankett

Enkät

Återberättelse 1

Återberättelse 2

Återberättelse 3

Bilaga 1: Samtyckesblankett

Vårt kollegiala lärande genom aktionsforskning

1. Avstamp för att utveckla och förbättra

Skolan har under vårterminen utfört elevenkäter inom alla enheter, Gy Sär visar på många goda resultat men även några områden där vi behöver utveckla och förbättra.

För att utveckla och kunna kvalitetssäkra våra yrkesutbildningar har vi uppdraget att upprätta en handlingsplan som ska följas upp och utvärderas. I handlingsplanen skall arbetslaget redogöra för hur vi tillsammans ska arbeta för att bli bättre möta våra elevers behov på de punkter som fått mindre goda resultat. Processen mellan lärares uttalande och förståelse påverkar de åtgärder arbetslag tillsammans vidtar för att möta behov, processerna kan vara utvecklande eller hindra arbetslag från att skapa ett blomstrande och vinnande arbetsklimat för alla.

Aktionsforskning är ett förhållningssätt för att finna svar på något av det som sker i mötet mellan människor samt skapa dialoger och problemställningar utifrån detta.

Vi kommer tillsammans att följa och beskriva arbetslagets utveckling med hjälp av de förändringar vi bestämmer att göra. Studien kommer förhoppningsvis att leda till en ökad självkänsla och medvetenhet för alla deltagare inom vår enhet. När vi skapar möjligheter för att mötas i samtal, dialog och reflektion för att nå kunskaper, blir förändringar i det dagliga arbetet möjliga att åstadkomma.

2. En tidsplan för genomförandet

Mitt eget mål är att genomföra ett vetenskapligt arbete och kritiskt förhålla mig till hur ett sådant genomförs, granskas och bedöms. Jag tänker dokumentera och skriva loggbok om mitt fortlöpande arbete på ett rum i fronter, vilket alla deltagare i studien kommer att ha tillgång till.

Juni Under juni 2014, har arbetslaget tagit del av enheten elevenkät och en första information ges till arbetslaget kring min kommande studie och aktionsforskningsprojekt vilket skrivs in som en punkt i enhetens minnesanteckningar.

Augusti I augusti inläsning om berättande dokumentation och arbetslagsutveckling.

Under uppstartsdagarna i augusti, tillsammans med vår nya rektor, kommer tider att bokas in för arbetslagets möten gällande vårt utvecklingsarbete av elevenkäten. Jag kommer också att förtydliga att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta.

September I slutet av varje inplanerat möte kommer jag att avsätta tio minuter då var och en skriver individuellt (och anonymt) om de frågeställningar och beslut som träffen handlat om. Jag kommer samla in det empiriska materialet och sammanställa informationen samt presentera min narrativa berättelse på ett enhetsmöte. Arbetslaget kommer på nästa inbokade möte att använda sig av den hermeneutiska tolkningsspiralen för att reflektera och skapa en förståelse som ständigt kommer att förändras/utvecklas och aldrig återgå till en tidigare punkt.

Oktober Jag kommer att upprätta arbetslagets handlingsplan utifrån de kunskaper och förändringar vi arbetat fram.

Från mina kollegor måste jag inför studien inhämta samtyckeskrav som bifogas i samband med att vi bokar in våra kommande möten. Vi är ett litet arbetslag och om flera av lärarna av olika anledningar, skulle välja att inte delta, så kan min studie inte genomföras. Detta gör att det är viktigt att alla känner sig trygga och upplever att studien kommer att kunna leda till en ökad förståelse.

Samtycket ska alltid vara en viljeyttring från den berörda personen, och detta måste vara uttryckligt.

Jag har tagit del av informationen och samtycker till att delta i studien och pröva den narrativa dokumentationsmetoden för att utveckla vårt pedagogiska arbete.

Kungsbacka den

.....

Tack för att just du vill delta!

Gunilla Ståhlfors/Examensarbete i pedagogik

Om någon är intresserad av att läsa mer om Narrativ dokumentation som är en metod för utveckling av pedagogiskt arbete, rekommenderar jag boken "Narrativ dokumentation" av Janne Hedegaard Hansen (2011).

Bilaga 2: Enkät

Vårt nuvarande arbete med narrativ dokumentation kan komma att bidra till att göra reflektion och analys till en bestående del av vårt pedagogiska arbete genom att synliggöra processen.

1. Vad tänker/känner du inför vårt första utvecklingsområde anti mobbning?

2. Hur upplever du resultatet av vårt arbete idag och varför?

3. Vad tar du med dig från vårt arbetslagsmöte idag?

Tack för dina tankar!

Gunilla

AKTIONSFORSKNING EN PROCESS SOM UTVECKLAS EFTERHAND UTIFRÅN DE FRÅGESTÄLLNINGAR SOM UPPSTÅR I PRAKTIKEN.

Historik/Förförståelse

Individuellt "Känner? Vårt arb.ska luta sig på bep.erf o forskning. Inte känslor. Känslor är i sf en del i relationsarbetet med och mellan eleverna vilja jag anser är bärande i antimobbingsområdet". "Jag tycker det är skönt att få tid att tänka och prata om ett viktigt arbete. Viktigt att också prata om allas olika syn o värderingar när vi jobbar mot ett gemensamt mål". "Bra att få tänka till ang dessa frågor".

Kollegialt "Samprojekt är viktiga". "Bra, att diskutera antimobbingen i arbetslaget".

Intressanta möjligheter och begränsningar "Positivt med stort". "Bra att en person lägger upp strukturen".

Händelser och aspekter

Individuellt "Överskådligt tack vare brainstormningkartan på tavlan".

Kollegialt "Bra summering av våra tankar". "Tycker det blev ett bra resultat, hur vi ska förebygga mobbing och att det kom upp många olika tankar och funderingar". "Det som kom fram var många olika tankar o funderingar. Utifrån perspektiv som m an själv inte tänkt på". "Kreativa tankar genererar fler kreativa idéer". "Att det är ett viktigt område som det är bra att vi tar upp och belyser än mer". "Vi har samlat sätt på hur vi kan jobba vidare, det är en bra början".

Intressanta möjligheter och begränsningar "Spännande och utvecklande". "Lite har hört det förut".

Vad tog arbetslaget med sig tillbaka in i arbetet

Individuellt "Jag tror att genom att arbeta vidare med detta kommer vi att vi ännu bättre i arbetet med anti-mobbing".

Kollegialt "Att a-laget är hyfsat samsynta vad gäller arbetet mot uteslutning. MEN att vi kompletterar varandra med olika kompetenser och därav olika arbetssätt". "Hur arbetar vi förebyggande o hur agerar vi i skarpt läge. Bra att få dessa summeringar o bra utgångspunkt att arbeta vidare på". "Bra diskussioner och att vi kommit igång att prata om antimobbing, och att det kan bli bättre". "Att vi är många som har många idéer som vill eleverna väl:)En positiv känsla".

Intressants möjligheter och begränsningar "Vi vill mycket men får försöka fokusera på ett eller två områden". "Bra att få nedskrivet det vi gör idag". "Vi förvaltade tiden på ett bra sätt".

Tonen - är bra och engagerande. Vad står på spel? Arbetsbelastning/Många bollar i luften/Stress. Arbetslagsmöte 140910

AKTIONSFORSKNING EN PROCESS SOM UTVECKLAS EFTERHAND UTIFRÅN DE FRÅGESTÄLLNINGAR SOM UPPSTÅR I PRAKTIKEN.

Historik/Förförståelse

Individuellt I den fortsatta berättelsen om vårt arbetslags kollegiala lärande finns tankar om en "Hoppfullhet att vilja jobba formativt". Att det är "Kul med dessa tankar", men också en kollega som "Hade hellre pratat vidare om stress". En tanke finns om att det är "Svårt att verkligen göra dessa intressanta för våra elever. De är ofta "doers". "Vi gör, men egentligen är vi inte så intresserade av varför".

Kollegialt "Det var viktigt för vår samsyn. Att det finns mycket att diskutera och att det finns mycket att arbeta med".

Intressanta möjligheter och begränsningar "Vi försöker göra bra, tänker och diskuterar, men vet inte vad som kommer ut av det". "Bra att veta vart vi ska jobba emot, och vilka kursmål vi ska jobba emot! Bra att ha med på/i protokollet". "Bra diskussioner, bra att avgränsa så att vi verkligen håller oss till kursmål och kriterier och inte greppar efter för mycket". Att det är "Svårt att skala ned till synliga arbetsmål, hur gör vi!"

Händelser och aspekter

Individuellt beskrevs mötet som "Strukturerat, är mer med i tanken, bra att synliggöra och få idé-utbyte". "Strukturerat och effektivt. Görbart att "börja i det lilla" men önskar ändå helhetenriktningen". En liten kick. Det är faktiskt viktigt för dem att veta vilka kursmål de har"

Kollegialt Upplevelse mötet som "Omväxlande, stort, bra diskussioner". "Konstruktiva diskussioner som mynnade ut i konkreta sätt att arbeta". "Vi får inte ge upp detta arbete! Inspirerande". "Tydligt". "Mer tydligt därför att vi idag blev färdiga".

Intressanta möjligheter och begränsningar "Jag vet inte riktigt, vill vänta och se om det kommer ut något ur detta så småningom. Vet inte om det blir något konkret resultat av det just nu, kanske senare." "Väcker nya tankar men också frustration för vi behöver arbeta med det och tiden räcker inte".

Vad tog arbetslaget med sig tillbaka in i arbetet

Individuellt "Idéer hur jag kan jobba med kursmål och kriterier". "Ny tändning! Ge inte upp !! "Många tankar om hur jag arbetar med kursmål". Behov av att "Synliggöra och reflektera över kursmålen".

Kollegialt "Det blir ett kollegialt lärande". "Många nya tankar". "Att vi var organiserade och strukturerade". "Bra och effektivt, vi kan om vi får tiden". "Vi kan om vi får chansen" "och hur vi kan hjälpas åt att tydliggöra lärandet".

Intressanta möjligheter och begränsningar "Diskussionen kring stress hos gruppens medlemmar". "Är inte säker på om alla var delaktiga i beslutet (om nu att börja i det lilla var ett beslut)"?

Arbetslagsmöte 141001

Bilaga 5: Återberättelse 3

AKTIONSFORSKNING EN PROCESS SOM UTVECKLAS EFTERHAND UTIFRÅN DE FRÅGESTÄLLNINGAR SOM UPPSTÅR I PRAKTIKEN.

Historik/Förförståelse

Individuellt tankar om att vi behöver "visa våra elever vad yrket kräver i kunskap, gärna med hjälp utifrån på ett tidigt stadium". Att det finns ett "Stort behov av detta. Viktig fråga. Svårt att genomföra". Men också att "Det går i linje med BFL så det känns fint att diskutera på fler håll".

Kollegialt "Att vi kan göra det tydligare och koppla ihop det mer för våra elever.

Intressanta möjligheter och begränsningar "En väg fram". "Vi har fäst tankar på prät".

Händelser och aspekter

Individuellt beskrevs mötet som "Strukturerat, bra att samtalsledaren hjälpte till att summera". "Okej".

Kollegialt uppfattades mötet som "Strukturerat. Upplevde att vi inte var helt i konsensus. Idag var det ok att inte tycka lika" och "På kort tid, så kom vi fram till några viktiga punkter, som bra synliggör hur vi går vidare".

Intressanta möjligheter och begränsningar "Vi har blivit mycket bättre på att vara konstruktiva i diskussioner. Nytt sätt att tänka!"

Vad tog arbetslaget med sig tillbaka in i arbetet

Individuellt "Bra". "Funderingar på när jobbar vi med detta? Ex. beslut om studieplaner....." "Jag skulle vilja att vi arbetar med fler områden på detta sätt. Tideffektivt och bra sätt att komma vidare".

Kollegialt "Att vi, som hen sa, tänker att vi ser och tänker det samma, men ju inte alls gör det ibland och det är viktigt/intressant".

Intressanta möjligheter och begränsningar "När diskussionerna leder till punkter, som vi kan arbeta vidare med, så minskar stressen. Vi vet var vi startar diskussionen nästa gång!"

Arbetslagsmöte 141008

