



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK  
OCH SPECIALPEDAGOGIK

# ATT FÅNGA KOLLEGIALT LÄRANDE I VUX- ENUTBILDNINGENS PRAKTIK

- aktionsforskning för professionella lärandegemen-  
skaper

**Fredrik Dahl**

---

Uppsats/Examensarbete:	30 hp Nordiskt mastersprogram i pedagogik med inriktning mot Aktionsforskning, PDA162
Program och/eller kurs:	
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2018
Handledare:	Karin Rönnerman
Examinator:	Caroline Berggren
Rapport nr:	VT18 IPS PDA162:9

# Abstract

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordiskt mastersprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning, PDA162
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2018
Handledare:	Karin Rönnerman
Examinator:	Caroline Berggren
Rapport nr:	VT18 IPS PDA162:9
Nyckelord:	vuxenutbildning, aktionsforskning, <i>inquiry</i> , kollegialt lärande, professionella lärandegemenskaper, dialog, kritisk reflektion, flerstämmighet, <i>mixed method</i> , innehållsanalys, samtalsanalys

---

- Syfte:** Studiens syfte är att bidra med förbättrad förståelse om kollegialt lärande och systematiskt utvecklingsarbete i vuxenutbildningens praktik på gymnasial nivå, ett forskningsområde som utgör obruten mark. Intresset riktas mot professionella lärandegemenskaper (*professional learning community*, PLC). Intentionen är att stötta ett nyetablerat arbetslag att utvecklas mot en PLC. Deltagarorienterad aktionsforskning utgör strategin för det kollegiala samarbetet kring en elevgrupp med uttalade sociala och pedagogiska behov. Genomförda aktioner har syftat till att utveckla kollegiala samtal om värdegrundsfrågor och systematiskt utvecklingsarbete, och då öppna för förbättring av de gemensamma komvuxelevernas lärande och förutsättningar för lärande.
- Teori:** Tidigare forskning visar att det är gynnsamt för elevers lärande om PLC:er etableras. Aktionsforskning används som ansats och som metodologisk utgångspunkt. Genom flerstämmig dialog synliggörs det för-givet-tagna och öppnar då för förbättring av praktiken. PLC är studiens övergripande analytiska begrepp, där delade normer och värden, delat ansvar för elevers förbättrade lärande, samt kollegialt lärande genom systematiskt samarbete och kritisk reflektion är centralt. Detta förutsätter ett demokratiskt deltagande där det pedagogiska ledarskapet är distribuerat. Studien placeras inom kvalitativ och deltagande forskning. Lärande betraktas här som ett sociokulturellt fenomen, och kollegialt lärande genom aktionsforskning kopplas till Dewey och begreppet *inquiry*.
- Metod:** Aktionsforskningens spiralmetafor används för att planera och genomföra interventioner för att stimulera den kollegiala dialogen. Planeringssamtal har hösten 2018 följts och spelats in vid fem tillfällen. Innehålls- och samtalsanalysen utgår från: *Vad samtalar man om under ett utvecklingsarbete? Hur samtalar man? Hur uttrycks det kollegiala lärandet?* Mötesanteckningar togs vid samtliga planeringsmöten, och analyserades i relation till planeringssamtalens innehåll. De sju deltagarna (5 lärare, 1 rektor, 1 kurator) intervjuades i en förstudie (april 2017), samt ett år senare. Trianguleringen gör det möjligt att studera förändring i resultaten över tid.
- Resultat:** Studiens huvudresultat är att en gemensam kritisk reflektion är svår att få till stånd när den pedagogiska vardagsproblematiken i en elevgrupp med stora behov av stöd och extra anpassningar gör sig påmind och arbetslagets brist på specialpedagogisk kompetens bromsar utveckling mot en PLC. En systematisk prövning av pedagogiska verktyg är inte etablerad, vilket kan kopplas till denna brist. En tolkning utifrån begreppet PLC är också att graden av det distribuerade pedagogiska ledarskapet inte är tillräcklig. Resultaten belägger att arbetslaget är på god väg då det finns en delad värdegrund kring social grundtrygghet som en förutsättning för elevernas lärande, och att den kollegiala dialogen utvecklas över tid under studiens genomförande.

# Förord

Tack sa I ha, alla sôm hjälpt te'!

(*Skaraborgska*: Ett varm tack till alla er som på olika sätt hjälpt till och gjort det möjligt att genomföra den här studien, för att ni förstår att det inte alltid är så enkelt att veta vad man vill och hur det ska göras. Den acceptans och förståelse som ni alla bidragit med, har gjort mitt arbete lite lättare. Ingen nämnd, ingen glömd.)

Tänk ändå vad en liten Skarapôjk får vara med om. Det är oundvikligt att komma att tänka på mina föräldrar som skulle varit stolta som få om de varit i livet. (Det blev ingen Nobelfest morsan, men nästan.) Det blev nästan för mycket för dem när jag kom in på lärarutbildningen i Karlstad 1989 och en kommande akademisk högtid kanske de inte orkat med alls. Och att den starten på min akademiska utbildning skulle leda mig hit till Göteborgs universitet och avancerade studier i pedagogik, det hade jag aldrig trott. Men livet ändras och bär på nya överraskningar hela tiden. Tänk bara att få nya vänner långt upp i Tromsø vid porten till Ishavet, och att få uppleva både naturen där och Noralf-konferensen på UiT tillsammans med NoMiA-kompisarna, det har gett mig väldigt mycket. De veckovisa träffarna på GU har varit en tillflykt och ett nöje (för det mesta) under de fyra år som gått.

På tal om tid så har det nog under våren inte varit lätt att ha mig som make, pappa, lärare, kollega, anställd eller masterstudent för den delen. Så här kommer ett varmt tack till er alla!

Min fru Ulrika, barnen Ludvig, Sofia och Olivia – att ni står ut med den här gubben! Tack! Det har varit lite dåligt med delat ansvar den senaste tiden och det har ni fått ta. Jag ser framtiden an med lite mer tid över på kvällar, helger och lov och hoppas ta igen en del med er.

Mina kollegor, rektorer och chefer som stått ut med mina påhitt och frågor, och som gett mig möjlighet och tid att genomföra både aktionsforskning i praktiken och en mastersutbildning under schyssta villkor – tack! Ni får stå här utan era namn då jag så långt det är möjligt vill hålla på de forskningsetiska principerna. Vi får ta det personligen istället, när tillfälle ges.

Karin Rönnerman, min handledare, och Anette Olin som utbildningsledare och lärare på NoMiA-programmet – tack! Tänk att ni skulle få en skeptiker som jag att genomföra hela mastersprogrammet i aktionsforskning. Vilka frågor ni har fått stå ut med. Och vilken intellektuell resa det varit för mig. Det har stundtals varit det svåraste och mest obegripliga jag gett mig på, men jag har fått se kraften i aktionsforskning och som stöd för skolutveckling och kollegialt lärande ger den oss yrkesverksamma en grund att verka utifrån på ett professionellt sätt och då stå på egna ben. Att synliggöra det för-givet-tagna och öppna upp praktiken för förbättring genom aktionsforskningsprocessen med koppling till Deweys inquiry-begrepp är det jag tar med mig. Intresset för professionella lärandegemenskaper har heller inte falnat, utan det finns mer att lära känner jag. Karin, du har ett fantastiskt öga för att hitta ”det dunkelt tänkta är det dunkelt sagda (eller skrivna)” i mina texter. Men jag lär mig, och när jag kände att du trodde på min idé och förmåga så var det avgörande för att jag skulle orka hela vägen i mål. De ”Rönnermanska begreppen” är fortfarande svåra, men inte oöverkomliga. Anette, du har också varit viktig för oss alla som för snart 4 år sedan började på PDA 104. Du har hela tiden peppat och motiverat och tagit dig tid när det behövts. Det tog ett tag att få grepp om aktionsforskningen, och kanske är den fortfarande svårfångad då den alltid verkar förändras i ena änden när man petar lite i den andra, men vi kommer stärkta ut från utbildningen och har fått nya verktyg för att utveckla vår praktik.

Vänersnäs den 20 maj 2018  
Fredrik

*New professional learning necessitates trying something out, working at it, feeling uncomfortable for a while, and adapting practice as a result.*

Harris (2014, s. 118)

# Innehållsförteckning

Inledning.....	6
Teoretisk inramning .....	7
Forskningsområdet vuxnas lärande .....	7
Vad är en professionell lärandegemenskap? .....	8
Professionella lärandegemenskaper jämfört med praktikgemenskaper .....	10
Aktionsforskning som metodologisk utgångspunkt .....	12
Dialog och gemensam kritisk reflektion.....	13
Kritik mot aktionsforskning .....	15
Studiens forskningsintresse och syfte.....	16
Forskningsfrågor .....	16
Metod .....	17
Urval.....	17
Empiri och datainsamling.....	17
Genomförande.....	18
Aktion 1 – 170609 .....	19
Aktion 2 – 170815 .....	19
Aktion 3 – 171002 .....	19
Aktion 4 – 171106 .....	19
Aktion 5 – 171204 .....	20
Aktion 6 – 171218 .....	20
Avslutande intervjuer – april 2018.....	20
Innehålls- och samtalsanalys .....	21
Studiens trovärdighet och tillförlitlighet .....	23
Validitet.....	23
Reliabilitet .....	26
Generaliserbarhet .....	27
Faktorer som inverkar på studiens kvalitet.....	27
Etiska överväganden.....	28
Rollen som lärare och deltagande forskare .....	30
Analys och resultat .....	31
Aktion 1 – 170609: Återkopplingsmötet.....	32
Aktion 2 – 170815: Reflektionsmötet .....	32
Aktion 3 – 171002: Drifts- och pedagogikmötet.....	36
Aktion 4 – 171106: Frustrationsmötet.....	39
Aktion 5 – 171204: Paragrafmötet .....	43
Aktion 6 – 171218: Avslutningssamtalet .....	47
Deltagarnas lärande .....	47
Avslutande intervjuer – april 2018.....	51

Normer och värden.....	51
Den sammanhållna utbildningens syfte och målgrupp.....	51
Förväntat utfall i mötet med eleverna .....	52
Ansvarsfördelningen i arbetslaget.....	52
Farhågor och utmaningar .....	52
Systematiskt utvecklingsarbete .....	53
Aktiviteter som genomförts .....	53
Mötespraktik.....	56
Innehåll .....	56
Demokratiska samtal.....	57
Gemensam kritisk reflektion.....	57
Sammanfattning av resultat .....	58
Vad samtalar deltagarna om under planeringssamtalen?.....	58
Hur samtalar deltagare under planeringssamtalen? .....	59
Är planeringssamtalen flerstämmiga, öppna för kritiska frågor, reflekterande och demokratiska? .....	60
Kollegialt lärande i praktiken - utgör arbetslaget en professionell lärandegemenskap?.....	62
Diskussion .....	65
Resultatdiskussion.....	65
Metoddiskussion.....	68
Fortsatt forskning .....	70
Referenslista .....	72
Bilagor.....	75
Bilaga 1. Presentation av förstudie genomförd april-juni 2017.....	75
Bilaga 2. Missivbrev.....	81
Bilaga 3. Intervjuguide uppföljningsintervjuer april 2018 .....	82
Bilaga 4. Tabellguide och databehandling .....	83

## Inledning

Våren 2017 initierades ett projekt inom den kommunala vuxenutbildning (Komvux) där jag är verksam. Tillsammans hade vi, några lärare, funderat på hur man ska komma runt två praktiska problem som dels handlar om att elever på gymnasial vuxenutbildning ofta får schemakrockar och dels att vi ofta möter elever med behov av anpassningar och pedagogiskt stöd i olika former. Behov som inte tillgodoses i samma omfattning som inom ungdomsskolan där elevhälsoarbetet är lagstadgat. Det borde väl gå att starta upp en verksamhet där man har en mer sammanhållen skoldag där olika kurser och ämnen inte krockar med varandra och där elever träffar samma lärare oftare? Inom en sådan utbildningsform skulle vuxenelever som söker större utmaningar kunna erbjudas exempelvis ämnesintegrerade projektuppgifter att arbeta med. Även elever som behöver mer stöd och struktur i sin vardag skulle kunna bemötas mer professionellt i en sådan utbildningsform där lärare och elever får bättre möjlighet att bygga upp relationerna. Den här senare gruppen elever fanns det inget helhetsgrepp om på Komvux våren 2017, utan som på andra platser i samhället är vuxna utlämnade till att ta hand om sig själva och hålla i alla kontakter som kan behövas, vare sig det är arbetsförmedling eller primärvård. Det här är bakgrunden till varför projektet med sammanhållen utbildning för vuxenstuderande på gymnasial nivå drogs igång. Projektets syfte var att möjliggöra ett förbättrat lärande, engagemang och välbefinnande för alla elever. Det stod tidigt klart när det iscensattes hösten 2017 att arbetslaget stötte på dilemman direkt, och att det skulle behövas en hel del arbete med den sociala grundtryggheten för att eleverna skulle ha en chans att klara studierna. Till projektet sökte sig till en allra första början fyra lärare, en kurator och en skolledare. En av dessa lärare kom på rektors initiativ att fungera som projektledare med utrymme i tjänsten för detta uppdrag. Efter hand knöts ytterligare en lärare till projektet redan under våren, och ytterligare en under sommaren så att det var sex verksamma pedagoger på plats i augusti 2017 när de första femton Komvuxeleverna påbörjade den sammanhållna utbildningen.

Detta innebar en chans att vara med från början när ett arbetslag skulle formuleras. Här fanns en möjlighet att både undersöka vad som sker under ett utvecklingsarbete, hur arbetslaget tar sig an olika problem på vägen och vilket lärande som sker i en sådan grupp. Går det att fånga och förstå det kollegiala lärandet? Går det att underlätta för eller stimulera att ett kollegialt lärande sker? Hur gör man då? Genom studierna i pedagogik kom jag i kontakt med aktionsforskning och begreppet professionella lärandegemenskaper (eng. *professional learning communities*, PLC). Det är här som min studie tar sin början.

## Teoretisk inramning

Mitt arbete med att söka tidigare forskning på området om professionella lärandegemenskaper börjar med en forskningsöversikt av Stoll, Bolam, McMahon, Wallace och Thomas (2006). Utifrån den valde jag att begränsa sökningarna i bland annat databasen ERIC ProQuest och Google Scholar till artiklar i vetenskapliga tidskrifter publicerade 2007 och framåt. Jag gjorde även avgränsning av publiceringsspråk till svenska, norska, danska och engelska. Sökord har varit: professional learning communities, PLC, communities of practice, CoP, teacher communities, TC, samt professionella lärandegemenskaper, praktikgemenskap, praxisgemenskap. Endast artiklar med koppling till skola och vuxenutbildning har beaktats. Det innebär till exempel att professionella lärandegemenskaper inom högre utbildning eller som handlar om studenter på lärarutbildningen inte tagits med. Jag har läst alla abstracts och i de fall jag valt att ta med artikeln i kunskapsöversikten har jag läst den i hela sin längd och även studerat referenslistor som ibland lett mig vidare till ytterligare artiklar, forskningsöversikter, avhandlingar eller vetenskapliga böcker. Ytterligare en sökning gjordes via Göteborgs universitets biblioteks söktjänst Supersök i april 2018 med söksträngen: professional learning communities teacher communities research and practice, med ovan nämnda avgränsningar ger närmare 165 000 träffar. Med tillägget "adult education" och avgränsat till disciplinen samhällsvetenskap blir antalet 36 träffar där flera av artiklarna från tidigare sökning via ERIC och Google Scholar dyker upp på nytt. Efter ytterligare sortering utifrån innehåll i abstracts där artiklar och avhandlingar som bygger på forskning gjord utanför kontexten utbildning av vuxna elever på motsvarande grundläggande och gymnasial nivå sorteras bort, landar jag i en enda Nordamerikansk avhandling av Dilworth (2010) som handlar om professionella lärandegemenskaper med lärare involverade i vuxenutbildning i Arizona på motsvarande grundläggande nivå och undervisning i andraspråk. Avhandlingen undersöker och diskuterar vuxenlärares lärande i sin praktik genom deltagande i lärandegemenskaper, samt om formering av lärandegemenskaper kan bidra till att bygga lärande organisationer. Fokus ligger mycket på om just deltagande i lärandegemenskaper är effektivt ur flera olika aspekter, så även utifrån ekonomiska aspekter, vilket gör att den hamnar lite vid sidan av syftet med den här uppsatsen som är mer riktad mot det kollegiala lärandet som sådant. Några intressanta resultat framkommer kring hur lärare uppfattar deltagande i dessa lärandegemenskaper som finns i en kontext som åtminstone i vissa delar liknar den kontext min studie genomförts i, bland annat när det gäller vuxenlärares mötespraktik.

## Forskningsområdet vuxnas lärande

Sverige har i en internationell jämförelse en omfattande vuxenutbildning med relativt lång historia, och med tidig institutionalisering, vilket innebär en unik möjlighet för vuxna att delta i utbildning (Fejes, 2013). Statliga infrastruktursatsningar inom området vuxnas lärande har genererat både forskningskapacitet och internationella nätverk, vilket gjort att svensk forskning håller god internationell klass (Vetenskapsrådet, 2015). Samtidigt är forskning om den kommunala vuxenutbildningen på gymnasial nivå i det närmaste obefintlig och andelen tilldelade forskningsmedel är liten jämfört med grundskola och gymnasium: "Forskning om vuxenutbildning är mycket begränsad, och har krympt i omfattning det senaste decenniet." (Vetenskapsrådet, 2015, s. 49). Den forskning som bedrivs inom området vuxnas lärande är bred och forskningsintresset handlar om frågor om vuxnas studier och lärande i vid mening, enligt Fejes (2013). Frågor som innefattar flera olika utbildningsformer från informella sammanhang som studiecirkel och folkbildning i stort, till folkhögskola och formell läroplansstyrd kommunal vuxenutbildning. Det är utbildningsformer med olika syften och mål, samt olika pedagogiska ideal och värderingar (Fejes, 2013). Den svenska forskningen har främst handlat om deltagande, rekrytering till vuxenutbildning och dess betydelse, och teoribildningen behandlar bland annat Mezirows teori om transformativt lärande (Fejes, 2013). Skolforskningsinstitutet (2018) har påbörjat en forskningsammansättning vars syfte är att: "identifiera arbetssätt och metoder som kan utveckla undervisningen inom vuxenutbildningen för att möta utmaningarna med individanpassning och kontinuerlig antagning." Ännu har inga resultat publicerats. Skolforskningsinstitutet skriver att det under 2017 genomfördes en förstudie där ett stort behov av en praktisknära forskning knuten till individanpassning inom vuxenutbildningsundervisningen identifierades. Det är en liten kursändring jämför med tidigare, kanske med en mer inter-

nationell ingång, och den aktualiseras av att digitalisering möjliggör nya sätt att möta kravet på flexibilitet i tid och rum inom vuxenutbildningen. ”Det är av stor betydelse att sådana verktyg används på ett sätt som har stöd av empirisk forskning och beprövad erfarenhet.”, skriver Skolforskningsinstitutet (2018).

Inom EU ägnas forskning om utbildning främst åt best-practice. Inom området vuxnas lärande ser det annorlunda ut, där det istället frågas om livslångt lärande fått störst genomslag (Wahlström, 2015). Internationellt finns några olika teoretiska utgångspunkter eller perspektiv som forskningen använder: kritisk pedagogik, poststrukturalism, sociokulturellt perspektiv (Fejes, 2013). Här hittar vi Freire och Habermas, Foucault samt Vygotsky och Wenger som förgrundsfigurer inom respektive riktning.

Jag kan konstatera att studier av professionella lärandegemenskaper med lärare inom gymnasial vuxenutbildning inte har lockat forskare. Mitt arbete har därmed förutsättningar att bidra med ny kunskap inom utbildningsvetenskap. De resultat som framkommer går främst att nyttja i den egna verksamheten, men har även potential att utgöra bakgrund för reflektion och spegling av liknande verksamheter på andra platser. Samtidigt kommer den belysa ett forskningsområde i en kontext där inte mycket är studerat tidigare och bidra till att fler aspekter kommer fram i ljuset.

## Vad är en professionell lärandegemenskap?

Det finns olika sätt att betrakta en professionell lärandegemenskap och det kan också handla om olika organisatoriska nivåer (Harris, 2014). Den kan i skolsammanhang bestå av en grupp lärare som samlas runt ett gemensamt intresseområde med syfte att förbättra elevers lärande tillsammans, men också omfatta eller ha potential att utvecklas till att omfatta hela skolor eller organisationer (Harris, 2014; Stoll et al., 2006). Mer generellt är det en grupp människor som arbetar tillsammans och då kritiskt undersöker den egna verksamheten på ett reflekterande, kollektivt, inkluderande, lärandeorienterat och utvecklingsfokuserat sätt. Vem som är deltagare i en professionell lärandegemenskap skiljer sig något åt i litteraturen. Oftast, menar Stoll et al. (2006), att det handlar om lärare och skolledare, men kan innefatta även annan personal. Harris (2014, s. 96) kallar denna grupp för: ”the within-school or-district PLC” och utgörs av ”a collaborative team or teams focused on removing the barriers to learning”. Det är alltså fokus på det gemensamma kollegiala lärandet i och om den egna praktiken med utgångspunkt i systematiska undersökningar och med det uttalade syftet att förbättra elevers lärande som skiljer en lärandegemenskap från andra grupper som samarbetar. Deltagare i lärandegemenskapen stärker ömsesidigt varandras och elevers lärande samtidigt som skolpraktiken utvecklas under kollegiala former.

Några karaktärer hos en professionell lärandegemenskap är enligt Fischer (2013), Stoll et al. (2006) och Vescio, Ross och Adams (2008) att man delar övertygelser och har en gemensam förståelse. Interaktion och deltagande är viktigt. Deltagare är beroende av varandra och alla röster är viktiga och ska få komma fram. Det demokratiska inslaget i deltagande och dialog är genomgående. Det bygger på att det finns en tillit och ett förtroende mellan deltagarna så att gemensamma värden och normer kan utvecklas och som öppnar för gemensamt ansvar för utvecklings- och förbättringsarbete (Liljenberg, 2015). Professionalism handlar i detta sammanhang om, menar Stoll et al. (2006), att tillsammans tillägna sig kunskaper och färdigheter på ett systematiskt och disciplinerat vis. Karaktärerna hos en professionell lärandegemenskap går därför i varandra. Att syfte och mål är alla elevers lärande påverkar det gemensamma ansvaret då man måste hjälpas åt och fatta beslut som ibland gynnar gruppens utvecklingsarbete framför den enskilde deltagaren. Gruppen ska verka för det gemensamma bästa och kan på så vis ha en disciplinerande egenskap. Harris (2014) menar att detta är avgörande för den professionella lärandegemenskapens framgång. Samtidigt är öppenhet för varandras argument och olika åsikter viktigt (Dilworth, 2010), och det är genom reflekterande dialog vilken utgörs av samtal om autentiska frågeställningar om den gemensamma praktiken som arbetet förs framåt (Fischer, 2013; Popp & Goldman, 2016; Stoll et al., 2006; Vangrieken, Meredith, Packer & Kyndt, 2017; Vescio, Ross & Adams, 2008; Wood, 2007). Poängen är att tillsammans undersöka praktiken genom exempelvis observation, gemensam planering, pedagogisk utveckling av kursinnehåll eller genom att pröva nya vägar för att lösa praktiska pedagogiska problem genererar ny kunskap och en bättre gemensam förståelse. Den tysta kunskap som finns i yrket synliggörs på så sätt genom samarbete (Stoll et al., 2006; Wood, 2007). Ett samarbete som sker på ett



djupare plan där deltagare upplever att de är ömsesidigt beroende av varandra för att kunna lyckas med att förbättra undervisningspraktiken. Det kollegiala arbetet i en professionell lärandegemenskap utgör därmed processen för att nå målet med ett förbättrat lärande för alla elever (Vescio et al., 2008). Men det måste också bli verksamhet av det. Stoll et al. (2006, s. 229) skriver att: ”/.../ the ultimate outcome of PLCs has to be experienced by students”. Att göra något tillsammans med eleverna, att eleverna får uppleva undervisning på ett nytt sätt och därmed få möjlighet att uppleva lärande på nya sätt är själva poängen (Stoll et al., 2006; Timperley, 2013). Dilworth (2010) lyfter i sin avhandling baserad på enkäter och intervjuer genomförda med nio vuxenlärararbetslag i Arizona fram att deltagande i professionella lärandegemenskaper bidrar såväl till en bredare och delad förståelse av olika deltagares praktiker, som till en större samsyn vilken kan stöttas av något så litet som att sätta ett namn på arbetslaget eller lärandegemenskapan man ingår i tillsammans. Ett namn som samtidigt beskriver syftet med att arbeta tillsammans. De deltagande lärarna i Dilworths (2010) studie menar också att de arbetsmöten man har tillsammans måste bygga på ömsesidig respekt för varandras tankar, åsikter och sätt att undervisa och att det måste finnas en balans mellan strukturerade och mer ostrukturerade samtal under mötena. Här kan några grundläggande verktyg stötta, exempelvis genom en i förväg förberedd agenda och att möten sker med regelbundenhet, men också mjukare relationella verktyg som samtalsregler, ömsesidig respekt och aktivt lyssnande (Dilworth, 2010). Popp och Goldman (2016) lyfter i sin studie fram att mötesinnehållet i sig kan påverka det kollegiala lärandet. De visar i en mindre fallstudie på exempel där språklärares samtal om undervisningspraktiken i klassrummet oftare leder till färre reflekterande dialoger som öppnar för lärande, än när deltagande lärare istället resonerar tillsammans om bedömning av elevers resultat. Det indikerar vikten av planering av mötesinnehåll i förväg.

Det krävs även enligt Stoll et al. (2006) strukturella stöd som till exempel tid att mötas på och ha dialog, tid och utrymme för att hinna besöka varandras lektioner, att rektor eller huvudmannen har tillit till gruppen och ger utrymme och förutsättningar för gruppens utvecklingsprocess, samt att det pedagogiska ledarskapet blir delat och distribuerat mellan deltagarna. Det betyder att deltagarna ges möjlighet att samarbeta, att fatta beslut om och att ta ansvar för den egna verksamheten. Vescio et al. (2008, s. 89) uttrycker detta som ”/.../ learning communities should support teachers in making decisions based on their contexts, their goals, current and new professional knowledge, and the needs of their students.” För att få lärare att våga göra detta då det alltid finns en risk att misslyckas behövs en rektor eller huvudman som arbetar aktivt med relationell trygghet och tillåtande samarbetsklimat (Harris, 2014; Stoll et al., 2006; Vangrieken et al., 2017; Wilson, 2016). Harris och Jones (2010) menar till och med att det är det distribuerade ledarskapet som håller ihop den professionella lärandegemenskapan. Om ett delegerat ledarskap kan uttryckas som tilldelat av chefen, är istället ett distribuerat ledarskap något som deltagarna efterfrågar och tar, eller har mandat att ta. Det handlar om ett ömsesidigt beroende, om respekt och förtroende när det gäller det pedagogiska ledarskapet mellan alla deltagarna. Ett distribuerat ledarskap öppnar på så vis för deltagarnas agens: ”Genom att förstå ledarskap som en social och relationell aktivitet öppnas möjlighet för fler än de formella ledarna att utifrån sina olika kompetenser initiera ledarskapshandlingar”, här exemplifierat av Liljenberg (2015, s. 99).

Lärandet som sker i en professionell lärandegemenskap är inte bara kollegialt och kollektivt, utan det sker även på ett individuellt plan. Det är ett situerat lärande som genereras i den egna praktiken inom lärandegemenskapan, ett lärande som kan betraktas som professionsutvecklande (Säljö, 2010). Ofta är det inte samma slags lärande som sker om en lärare åker på en traditionell kurs med ett färdigt ämnesinnehåll som presenteras, vilket snarast kan betraktas som färdiga kunskaper eller färdiga lösningar producerade för praktiken. Det finns inget motsatsförhållande här eftersom det kan handla om att rena akademiska ämneskunskaper förbättras även inom en professionell lärandegemenskap beroende på deltagarnas olika kompetenser och kunnande. Men de kunskaper som genereras i en egen praktik är per definition praktikinära och kan informera deltagarna i en lärandegemenskap om hur en förbättrad förståelse av den egna praktiken leder till att man hittar nya lösningar på de egna problemen. Vescio et al. (2008) skriver att professionella lärandegemenskaper tar, och ska så göra naturligtvis, såväl lärares kunskaper och erfarenheter som vetenskapliga teorier i beaktning. Men i den egna praktiken är det är i första hand det pedagogiska och didaktiska yrkeskunnandet som stärks, till exempel när det gäller att möta

elevers lärandebehov på olika sätt, både generellt och ämnesmässigt. Det är ett annat perspektiv på kunskap vilket innebär en kunskap genererad av praktiken. Vescio et al. (2008, s. 88-89) menar att: "The focus of a PLC should be developing teachers 'Knowledge Of Practice' around the issue of student learning." Ett verktyg eller en strategi för att arbeta med professionella lärandegemenskaper är enligt Stoll et al. (2006) aktionsforskning.

Sammanfattningsvis återkommer några karaktärer hos professionella lärandegemenskaper i litteraturen. Dilworth (2010), Fischer (2013), Harris (2014), Stoll et al. (2006), Vangrieken et al. (2017), Vescio et al. (2008) och Wilson (2016) återger på lite olika sätt att delade normer och värden, samt ett gemensamt fokus på och delat ansvar för elevers (förbättrade) lärande är centralt. Kollegialt lärande genom systematiskt samarbete i den egna gemensamma praktiken är också typiskt. Till exempel besöker man varandras klassrum och gör observationer, eller analyserar och problematiserar elevers studieresultat tillsammans, för att genom reflekterande dialog komma fram till hur man praktiskt kan undanröja hinder för elevers lärande till exempel genom förändrad undervisningspraktik. De artiklar, avhandlingar och böcker jag läst pekar alla på att väl utvecklade professionella lärandegemenskaper har positiv inverkan på lärares lärande och undervisningspraktik som i sin tur inverkar på elevers lärande. De är en källa till förbättring värd att undersöka.

### **Professionella lärandegemenskaper jämfört med praktikgemenskaper**

Praktikgemenskaper (eng. *communities of practice*) är ett begrepp hämtat från Wenger (1998) som i sin forskning utgått från lärandeteori ur ett sociokulturellt perspektiv där meningsskapande är centralt. Ett meningsskapande som sker genom förhandlingar om förståelsen av begrepp, handlingar och händelser mellan deltagare i en social praktik. Deltagande är därmed en förutsättning för reifikation eller en mer välgrundad förståelse, och omvänt kräver reifikation ett deltagande i dessa förhandlingar (Wenger, 1998). En praktikgemenskap bygger på tre grundläggande principer: ömsesidigt engagemang, ett gemensamt företag och en delad repertoar. En praktikgemenskap är i litteraturen inte lika starkt förknippat med skolor och lärare som professionella lärandegemenskaper är. Det ömsesidiga engagemanget handlar om relationsbygge som går mer på djupet än personliga och sociala likheter hos medlemmarna. Grundläggande är att deltagande i en praktikgemenskap samtidigt innebär ett identitetsskapande. Wenger (2000) menar att det byggs upp normer kring ömsesidighet i gemenskapen som också återspeglas i relationen mellan medlemmarna. Det gemensamma företaget kan beskrivas som de mål som medlemmarna sätter för sin utvecklingsprocess vilket kommer ur en förhandlingsprocess inom praktikgemenskapen. Att vara en kompetent medlem är enligt Wenger (2000) att ha en så god förståelse för det gemensamma företaget att man också kan bidra till det. Den delade repertoaren utgörs i fallet med skola och utbildning de kunskaper, tekniker, idéer och den materiel som lärare har och som är viktig för praktikgemenskapens utvecklingsmål. Även språk och rutiner ingår i den delade repertoaren, skriver Wenger (2000), och att vara kompetent i denna aspekt är att dels ha tillgång till den delade repertoaren och dels att kunna använda den på ändamålsenligt sätt. Den teoretiska inramningen bygger på att lärande är i grunden ett socialt och situerat fenomen där medlemmarnas kunskap och expertis utvecklas genom ömsesidigt engagemang och de kollektiva erfarenheter som medlemmarna får (Vangrieken et al., 2017).

Vangrieken et al. (2017) påpekar att professionella lärandegemenskaper och praktikgemenskaper har som begrepp något olika ursprung och vilar på något olika antaganden. Wennergren och Blossing (2017) menar att det är fundamentala skillnader då teorin om praktikgemenskaper är just en teori jämfört med begreppet professionella lärandegemenskaper vilket är ett begrepp som bygger på empiriska studier. I litteraturen hittar jag exempel på att professionella lärandegemenskaper verkar vara en reaktion på idén eller teorin om den lärande organisationen som hämtades från företagsvärlden när den mötte skolvärlden under 1990-talet som sedan underbyggs med empiriska studier, vilket gör att jag förhåller mig skeptisk till Wennergren och Blossing. Den kompetensutveckling som erbjöds på 90-talet uppfattades enligt Vangrieken et al. (2017) som otillräcklig och ineffektiv och bröt inte den isolering av lärare som ännu ibland förekommer. Istället ville man främja samarbete som omfattar lärares vardagspraktik och erfarenheter. De bakomliggande idéerna kan möjligen härledas till Schöns reflekterande praktiker och Deweys pragmatiska pedagogik *att lära genom att göra* där kunskap utvecklas i interaktion med andra under demokratiska former. Wood (2007) verkar vara på samma linje som jag i detta fall och skriver att

Senges idé om den lärande organisationen härrör till Dewey. Säljö (2015) skriver att pragmatismens syn på kunskap innebar att den skulle vara till nytta för människor, att den berör och går att använda i människans tjänst. Dewey (2005) själv var mycket kritisk mot den traditionella skolans pedagogik och den experiment- eller försöksskola som byggdes vid universitet i Chicago var en konkretisering av idéerna. Skolor var vid tiden runt år 1900 främst inredda som auditorier, medan Deweys klassrum strävade mot ett laboratorieideal där elever tilläts vara aktiva, undersökande och ständigt pröva idéer. Dewey menade att den bästa pedagogiken bygger på problemorienterat projektarbete vilket innebär en reaktion och kritik mot läroverkspedagogiken (Illeris & Berri, 2005). Det var inte längre tal om några tysta och stilla klassrum, utan istället ett byggande av lärandegemenskaper där man lär sig samarbeta och uppleva att det egna bidraget till gemenskapen är viktigt (Säljö, 2015). Dewey var även upptagen av att skolan var demokratins viktigaste verktyg och förespråkade att pojkar och flickor skulle gå tillsammans, att arbetarbarn och tjänstemannabarn skulle arbeta sida vid sida. Arbetssättet skulle vara autentiskt och hämtades från de sätt som användas vid studier och lärande utanför skolan (Dewey, 2005). Skolan skulle inte längre vara en transportsträcka mot livet utanför den, utan den ska ha relevans och ett egenvärde för elever så att de får erfarenheter och växer som individer och medborgare (Säljö, 2015). Det var ett försök att omorganisera innehållet i skolans ämnen som inbjöd till aktivitet, att kombinera teori och praktik för att göra lärande och tillägnandet av kunskaper meningsfullt och inte enbart till en ”flytt av bagage till hågkommelse” (Dewey, 2005, s. 19).

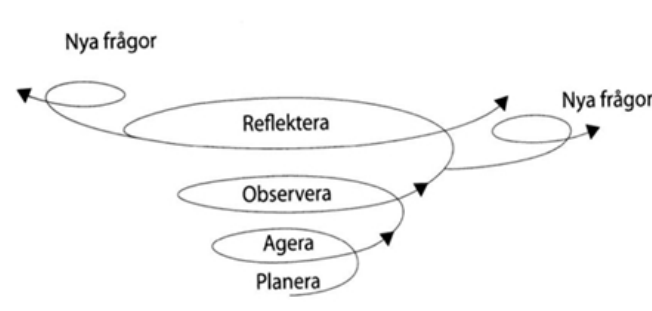
Idéer från försöksskolorna spreds bland annat till Sverige under 1950-talet och nu får aktivitetspedagogiken fäste där demokratisering, individualisering och grupparbeten är centrala inslag, idéer som sedan spred sig i landet under beteckningen aktivitetspedagogik och fick inflytande på 1962 års läroplan för grundskolan. Deweys pedagogik fick även stort inflytande på Knowles (andragogik) och Mezirow (transformativt lärande) som verkade inom amerikansk vuxenpedagogik (Illeris & Berri, 2005). Genom att ”inte enbart undervisa om demokrati, utan arbetet ska bedrivas i demokratiska former där eleverna prövar kunskapernas hållbarhet genom diskussion och analys.”, skriver Säljö (2015, s. 73-74), kan skolan utgöra en demokratisk organisation enligt Deweys tankar. Det demokratiska samtalet där människor med olika bakgrund, åsikter och ideal lär sig att ge och ta argument är den bästa vägen till kunskap. Den lärande som är involverad i det problemorienterade projektet är inte bara intellektuellt aktiv utan också utåtvänd i sin aktivitet, menar Dewey (2005). Den lärande deltar, konstruerar och uttrycker sig på nya sätt, prövar kunskapernas giltighet och användbarhet och gör då något med kunskaperna utan åtskillnad på det praktiska och det allmänna eller teoretiska. Poängen med Deweys pedagogik med problemorienterade projekt är att den lärande sätts i en situation där man måste bearbeta problemet tillsammans med andra. Detta görs med ett systematiskt angreppssätt, *inquiry*, vilket utgår från ett aktivt engagemang i problemet, systematisk bearbetning och omvandling av problemet till något den lärande förstår eller behärskar. Dewey hämtar idén från forskning och vetenskap och menar att logiken kan användas även utanför forskningsvärlden, exempelvis i skolan av elever och lärare, och att det grundlägger ett livslångt lärande (Säljö, 2015). Säljö (2015, s.76) beskriver *inquiry* som att: ”Vi arbetar oss genom något som gör motstånd och resultatet blir någon form av behärskning som berikar vår erfarenhet.” *Inquiry*processen har därmed stora likheter med det kollegiala arbetet i en aktionsforskningsprocess som kan ligga inbäddad i en professionell lärandegemenskap, där lärare delar med sig av erfarenheter och insikter som sätts under prövning genom dialog och gemensam reflektion. Ofta börjar processen i ett praktiskt problem som man försöker sätta ord på och förstå tillsammans. Därefter planerar och prövar man aktioner för att söka lösningar på problemet eller så får man syn på något som förbättrar förståelse av problemet och öppnar för ny prövning av aktioner. Med tiden bygger arbetslaget tillsammans upp en vana att systematiskt hantera problem och angripa utmaningar, en vana att genom kollegialt samarbete förbättra den egna praktiken.

Som vi ser är likheterna större än skillnaderna och Vangrieken et al. (2017) menar att det i praktiken är svårt att skilja dem åt även om de teoretiska utgångspunkterna är något olika. Båda begreppen innefattar förutom ovanstående karaktärer och principer också ett emancipatoriskt inslag där lärare (eller andra yrkesverksamma) inte ses enbart som konsumenter av kunskap, utan också som kunskapsproducenter. Men gränserna mellan de två begreppen praktikgemenskaper och professionella lärandegemenskaper är luddiga (Vangrieken et al., 2017) och exempelvis Harris (2014) tar tydligt ställning för att idén om

professionella lärandegemenskaper bygger direkt på Wengers praktikgemenskaper. Så det råder en viss förvirring även bland etablerade forskare på området. Om man tänker på de två varianterna som utgångspunkter eller ramverk för professionellt lärande och utveckling så är målen, strategierna och begreppen de samma. I min studie väljer jag att använda professionell lärandegemenskap som övergripande analytiskt begrepp. Till detta hör delade normer och värden, gemensamt fokus på och delat ansvar för elevers förbättrade lärande, kollegialt lärande genom systematiskt samarbete i den egna gemensamma praktiken och gemensam kritisk reflektion. En förutsättning är att deltagande sker under demokratiska villkor, med andra ord ett kollegialt samarbete mellan likar.

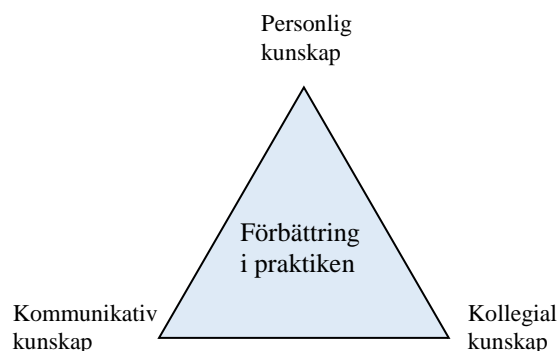
## Aktionsforskning som metodologisk utgångspunkt

Stoll et al. (2006) menar aktionsforskning kan vara ett sätt eller en strategi för att arbeta med professionella lärandegemenskaper. Den form av deltagarorienterad aktionsforskning som jag valt bygger på att deltagarna arbetar utifrån en iterativ process eller en spiral med återkommande inslag: planera, agera, observera, reflektera och planera på nytt för att förbättra den egna praktiken (McNiff, 2013; Rönnerman, 2012b). Spiralen ger en struktur för professionellt kollegialt lärande. Aktionsforskningsspiralen är den strategiska utgångspunkten för min studie. Genom att hämta inspiration från forskningen om professionella lärandegemenskaper och de karaktärer som identifierats har jag planerat mina aktioner med syfte att utveckla det kollegiala lärandet och dialogen i arbetslaget.



**Figur 1.** Aktionsforskningsspiralen utifrån McNiff (2013, s. 66).

Studien tar sin epistemologiska utgångspunkt i att lärande är ett socialt fenomen och att kunskap kan betraktas både som personlig och som kollektiv, vilket placerar aktionsforskning i kombination med professionella lärandegemenskaper i det sociokulturella fältet avseende lärandeteorier. Den kollektiva kunskapen som en arbetsgrupp har eller kan bygga tillsammans är större och djupare än den enskilde deltagarens och vad som är möjligt att lära är bundet till den kontext där lärandet sker. I min studies fall är det gemensamma planeringssamtal i vår egen lokala verksamhet på Komvux. Särskilt intressant är den praktiska aspekten av kunskapen; praktiska kunskaper för att lösa lokala problem och vad den gemensamma delade beprövade erfarenheten under utvecklingsarbetets gång kan bidra till i form av en förbättrad praktik. Syftet är att göra gott, kan man säga. Detta bygger i sin tur på att de olika erfarenheter och insikter som synliggörs genom kommunikation och samarbete mellan olika människor med olika bakgrund är avgörande för att främja praxis (Furu, Rönnerman & Salo, 2008). Nyckeln är dialog mellan likvärdiga deltagare.



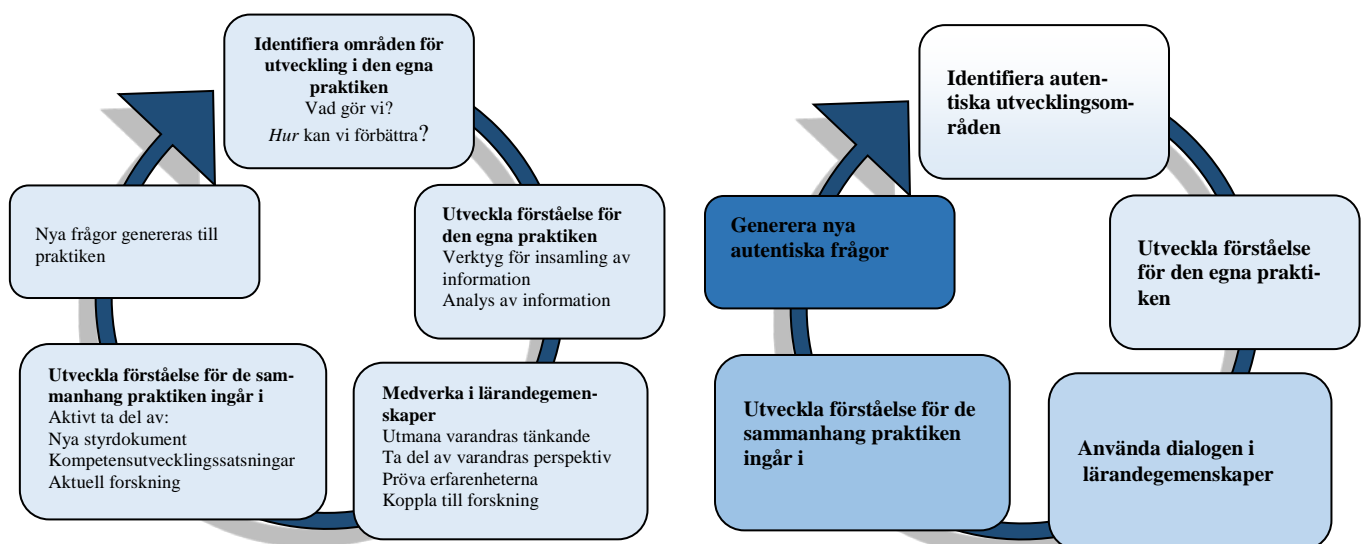
**Figur 2.** Aktionsforskningens olika kunskapsformer samspelar under ett utvecklingsarbete som möjliggör förbättringar i praktiken (hämtad från Rönnerman, 2010, s. 24)

Figuren illustrerar hur olika kunskapsformer genereras och samspelar under en aktionsforskningsprocess. En förbättrad praktik möjliggörs genom samspelen och kunskaperna är inte hierarkiskt ordnade utan beror av och berikar varandra.

### Dialog och gemensam kritisk reflektion

Centralt för att ett strukturerat kollegialt lärande ska kunna ske är den gemensamma kritiska reflektionen (Rönnerman, 2012a). Det är här genom dialogen som kunskapen tillgängliggörs och blir kollektiv bland deltagarna. Kunskapen som genereras i ett utvecklingsarbete är också utbredd i flera dimensioner som går i varandra; kommunikativ, personlig och kollegial kunskap (Rönnerman, 2010). Den kommunikativa kunskapen uttrycks som att det i en lärandegemenskap utvecklas en djupare dialogkompetens över tid (Rönnerman & Wennergren, 2012). Wennergren (2012, s. 86) lyfter att: "Dialogkompetens inom arbetslaget är en förutsättning för att bidra till argumentation, innovationer och spridning." Det är i dialogen som ord sätts på den tysta kunskapen och där våra antaganden om den egna praktiken synliggörs. Det vi är vana vid och sättet vi tänker på kan utmanas och förändras genom den gemensamma kritiska granskningen i dialogen och förståelsen av att ett fenomen kan berikas med fler aspekter när alla deltagares röster får komma fram. Att synliggöra det för-givet-tagna öppnar för lärande på såväl personlig som kollegial nivå. "Kärnan i ett kommunikativt perspektiv bygger på att förståelse hänger samman med språk. Förståelse förändras genom dialog, vilket i sin tur kan påverka handlingar i praktiken." skriver Wennergren (2012, s. 74). Här kan deltagarna utgöra varandras kritiska vänner som stödjer eller bemöter inlägg och förslag i dialogen, att såväl bekräfta som utmana på ett balanserat sätt som ger nya infallsvinklar (Wennergren, 2012). Via detta resonemang definierar jag en kritisk fråga som en fråga som för diskussionen vidare eller som gör att man får tänka om eller klargöra en ståndpunkt, och den kritiska reflektionen är en reflektion som även innefattar en gemensam analys av något socialt fenomen eller begrepp som kan öppna för en diskussion som leder till förändrat arbetssätt. Flerstämmigheten är central, menar Dysthe och Igländ (2003) som utgår från Bakhtin i sitt resonemang; olikheterna utgör förutsättningarna för dialogen. Här finns dels ett demokratiskt drag och dels ett drag av att aspektrikedomen är viktig. Alla deltagare har lika värde och deras respektive olika erfarenheter och kunskaper måste få utrymme. Burbules (1993) menar att dialogen kan ha karaktär av att vara divergent, vilket kan förstås som flerstämmig eller aspektrik, eller konvergent som jag uppfattar som en rörelse i samtalet mot konsensus och därmed viktig för att nå till delade normer och värden, samt en delad vision. I fallet med professionella lärandegemenskaper bör båda delarna vara viktiga och kanske kan man se dialogen som ett timglasformat verktyg där flerstämmigheten ger nyansering och en bredare förståelse, samtidigt som konvergensen kan leda till trygghet för att kunna fatta beslut eller se vad nästa steg i en förbättringsprocess kan vara. En ideal samtalsform ska ske på ett demokratiskt, icke-auktoritärt och flerstämmigt sätt, samt riktas mot upptäckt, lärande och undervisning menar både Burbules (1993) och Dysthe (1996). Att vara nyfiken och att kunna lyssna aktivt bör därmed vara avgörande kompetenser hos en deltagare i en

kritisk och reflekterande dialog. Wennergren (2012) skriver om perspektiven närhet och distans i dialogen. Att delta i en dialog handlar lika mycket om vad som sägs som vad som hörs. Med detta menar jag att dialogen är dubbelriktad; den består både av någon som talar och någon som aktivt lyssnar på det som sägs. Wennergren (2012) uttrycker att närhet respektive distans till både andras och egna perspektiv möjliggör för deltagare att differentiera och integrera andras och egna kunskaper och erfarenheter. En differentiering i perspektiv bidrar till aspektrikedomen och synliggörandet, samtidigt möjliggörs integrering och gemensam förståelse. I det kollegiala lärandet kan förståelsen fördjupas och få en annan kvalitet än vad enskilda deltagare klarat på egen hand (Wennergren, 2012). Att ha närhet till det egna perspektivet innebär att tala eller skriva, och att ha närhet till andras perspektiv är att lyssna eller läsa andras texter. Att skapa distans till sig själv handlar om kritisk självreflektion, skriver Wennergren (2012). För att hålla distans till andras perspektiv behövs ett kritiskt förhållningssätt där ett aktivt lyssnande innebär både att jämföra och våga hålla på egna ståndpunkter, samtidigt som man är beredd på att ta in och våga ändra sin uppfattning. Här tydliggörs också det personliga lärandet som kan innebära en ny eller förändrad ståndpunkt som resultat av den gemensamma kritiska reflektionen som ligger i dialogen. Lärandet är verkligen ett socialt fenomen i detta sammanhang.



**Figur 3.** Aktionsforskningsprocessen (Rönnerman, 2012a, s. 102) och densamma modifierad (Rönnerman & Wennergren, 2012, s. 226).

I figuren till vänster visas hur en aktionsforskningsprocess kan gestaltas i en lärandegemenskap. I min studie tar den avstamp i ett identifierat utvecklingsområde där hinder för vuxenelevs lärande ska undanröjas genom en sammanhållen utbildning (projektet). Då en lärandegemenskap mognar ökar också dialogkompetensen, vilket illustreras av intensiteten i de färgade fälten i figuren till höger. Fokus för min studies datainsamling är de gemensamma planeringssamtalen i projektet.

## Kritik mot aktionsforskning

Aktionsforskning innebär att två kunskapsfält möts, det praktiska och vardagligafältet respektive det akademiska vetenskapliga fältet (Rönnerman 2012b). I detta ligger en utmaning mot traditionell akademiska forskning som vanligen antar ett utifrånperspektiv och då tar med en forskningsfråga och tittar in i en kontext och undersöker den. I deltagarorienterad aktionsforskning är det istället praktiken som ger upphov till forskningsfrågan och exempelvis lärare och forskare undersöker den tillsammans i den kontext som genererat problemet som ligger för handen. Det betyder att även praktiker som inte nödvändigtvis har disputerat är med och skapar kunskap i och för den egna praktiken. Här finns inget intresse att lösa någon annans problem eller anta perspektivet att forskningens resultat är till för andra. Det vänder upp och ned på det hela lite. Samtidigt kan man fråga sig vad forskningen är till för? Är det praktiska problem i den egna praktiken som ligger en praktiker närmast? Om praktiker får tillfälle att undersöka densamma för att försöka förbättra sin verksamhet på ett systematiskt sätt tillsammans med forskare är det då inte stor sannolikhet att processen ger praktiska resultat som också leder till förbättring? Jag tror det. Samtidigt är aktionsforskning just på grund av detta utsatt för kritik. Ofta talar kritiken om att forskningen inte är så rigorös och teoretiskt välgrundad som den borde vara, eller om resultaten är valida i akademisk mening (Carr, 2007). Omvänt kan man ifrågasätta den traditionella akademiska forskningen om hur praktisk den är i så motto att den genererar resultat som är tillämpbara. Det är korrekt att mycket av den kunskap som genereras i aktionsforskning av naturliga skäl inte är reproducerbara i andra kontexter än där den utförs. I det avseendet ifrågasätts det om aktionsforskning kan kallas forskning, men utifrån Vetenskapsrådets (2018) definition finns inte stort utrymme för tvekan: "Forskning definieras nu som vetenskapligt experimentellt eller teoretiskt arbete för att inhämta ny kunskap och utvecklingsarbete på vetenskaplig grund". Syftet med aktionsforskning är att förbättra en lokal praktik och därmed ger den i första hand exempel från praktiken i form av fallstudier som naturligtvis kan spegla och inspirera andra verksamheter till egna förbättringsarbeten, vilket är nog så viktigt. Det behövs självklart en aspektrikedom för att kunna belysa den komplexitet som skola och utbildning innebär. Det vetenskapliga inslaget i aktionsforskningen ställer samma krav som all annan forskning när det gäller systematik vid insamling och hantering av data, och när det gäller transparens och dokumentation av genomförda studier. Men det är viktigt att hålla i minnet att det är syftet som avgör vilken slags forskning och därmed vilka metoder som bäst besvarar forskningsfrågorna.

Carr (2006; 2007) menar att 'educational action research' har kraft nog att stå på egna ben utan teorier eller metoder hämtade från andra fält, och är istället att betrakta som en praktisk filosofi. Det handlar om att exempelvis lärare tillsammans fördjupar sig i diskussioner och dialoger om hur de kan överkomma problem som hindrar dem från att nå framåt och där måttet på framgång bara kan avgöras i den kontext och den praktik där problemen finns. Att våga pröva nya vägar framåt på systematiskt vis ger erfarenheter och kunskaper på ett sätt som inte teorier kan göra. Genom dialogen kan ingående parter få syn på sina förutfattade meningar och öppna för dialog och förbättring (Carr, 2006).

## Studiens forskningsintresse och syfte

Den tidigare forskningen visar att väl utvecklade professionella lärandegemenskaper är gynnsamt för elevers förbättrade lärande (Harris, 2014; Stoll et al., 2006; Vangrieken et al., 2017; Vescio et al., 2008). Centralt för dessa gemenskaper är delade normer och värden, ett gemensamt fokus och delat ansvar för elevers lärande, ett kollegialt systematiskt samarbete där dialog och gemensam kritisk reflektion ingår. Det bygger också på likvärdighet mellan deltagare i ett aktionsforskningsbaserat utvecklingsarbete, och på en demokratisk grundsyn där alla deltagares röster, idéer och förslag släpps fram, bemöts, ifrågasätts och diskuteras. Om dessa förutsättningar är på plats möjliggörs ett kollegialt lärande där deltagarnas personliga, kollektiva och kommunikativa kunskap utvecklas och förändras under aktionsforskningsprocessen (Rönnerman, 2010). Det lyfter ett antal intressanta frågor: Hur tar sig professionella lärandegemenskaper uttryck i en lokal praktik? Går det genom att anta aktionsforskning som metodologisk utgångspunkt stimulera eller underlätta för ett arbetslag att utvecklas till en professionell lärandegemenskap? Kan man genom att studera ett arbetslags planeringsmöten fånga det kollegiala lärandet?

Studiens syfte är att bidra med kunskap och aktioner så att:

- en bättre och djupare förståelse om vad ett kollegialt lärande är och hur det byggs upp i vuxenutbildningens praktik
- ny kunskap och förståelse genereras om den kollegiala dialogen och reflektionen i vuxenutbildningens praktik
- diskussion kring arbetslagets normer och värden stöttas och stimuleras under de professionella planeringssamtalen
- systematiskt utvecklingsarbete genom aktionsforskning med fokus på vuxenelevernars lärande och förutsättningar för lärande i den sammanhållna utbildningen på Komvux stöttas

## Forskningsfrågor

Vad samtalar deltagarna om när man försöker utveckla och förbättra den egna praktiken?

- Vilket innehåll engagerar deltagarna?
- Förändras innehållet i samtalen över tid?
- Finns en samsyn kring syfte och målgrupp för den sammanhållna utbildningen?

Hur samtalar deltagarna under planeringssamtalen?

- Ställer man exempelvis kritiska frågor till varandra eller stannar man vid beskrivningar av undervisningsrelaterade händelser och förhållanden för varandra? Förändras detta över tid?
- Är samtalen dialogiska, demokratiska och flerstämmiga?
  - o Är alla deltagare delaktiga i samtalen?
  - o Tas alla deltagares förslag, idéer och frågor i beaktning och diskuteras?
  - o Förändras detta över tid?

Hur manifesteras det kollegiala lärandet i praktiken?

- Går det att fånga eller få syn på den personliga, kollektiva och kommunikativa aspekten av kunskapen som utvecklas under aktionsforskningsprocessen?
- Leder arbetslagets planeringssamtal till aktioner som förbättrar elevers lärande eller förutsättningar för lärande?
- Utgör arbetslaget en professionell lärandegemenskap?



## Metod

Studien placeras inom kvalitativ forskning som är vanligt förekommande vid studier av pedagogiskt arbete. Vanligen ingår kartläggning av förståelse och bakgrundskunskaper (Gilje & Grimen, 2007), vilket var målet med den förstudie jag gjorde våren 2017 inför att projektet med den sammanhållna utbildningen skulle starta (se Bilaga 1). Förståelsen kan annars utgöra ett hinder under processen, menar Andreassen (1998), och syftet är att som forskare bli vaksam på det för-givet-tagna i sammanhanget. Jag påbörjade även en reflektionslogg bok i samband med förstudien som ett sätt att skapa distans och kunna få syn på min egen förståelse.

Studien placeras även inom deltagande forskning då den metodologiskt också utgår från aktionsforskning. Inom den kvalitativa forskningstraditionen är intervju ett vanligt sätt att genomföra datainsamling. I studiens syfte ingår att studera, utvidga och fördjupa förståelsen av professionella lärandegemenskaper, vilket i sig är ett socialt fenomen. Edwards och Holland (2013) beskriver att vid studier av sociala fenomen ligger fokus på deltagarnas perspektiv av hur de konstruerar mening och förstår sin vardagspraktik. Intervjun är ett sätt att fånga deltagarnas perspektiv och låta deras röster komma fram. Jag menar i enlighet med Stoll et al. (2006) att detta kan studeras utifrån aktionsforskning och professionella lärandegemenskaper med syfte att få syn på och bättre förstå vår egen verksamhet på Komvux. Jag menar också att vi då upprätthåller skollagens krav med att utbildningen ska ”vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (SFS 2010:800, 5§). Mitt val är att göra det genom att delta i och följa ett arbetslags professionella utvecklingsarbete och planeringssamtal.

Metoden utgår från två teoretiska inriktningar, dels deltagarorienterad aktionsforskning och dels forskning om professionella lärandegemenskaper. Den empiriska grunden är arbetslagets veckovisa planeringssamtal och mötesanteckningar. Från aktionsforskning hämtas spiralmetaforen för att följa processer av vad som sker och var man befinner sig under ett utvecklingsarbete. Spiralen används för att planera och genomföra interventioner med syfte att stimulera till diskussion om värdegrundsfrågor och om systematiskt arbete kring de gemensamma vuxenelevernas lärande och förutsättningar för lärande. Detta är viktiga kännetecken hämtat från forskning om professionella lärandegemenskaper. Utifrån vad utfallet blir, vad som sker under och efter ett planeringssamtal i arbetslaget, planeras nästa aktion i samråd med läraren som fått funktion som projektledare för den sammanhållna utbildningen.

## Urval

Syftet att komma åt och bättre förstå det kollegiala lärandet i praktiken gynnas av att nära följa ett arbetslag genom deltagande forskning. Att få vara med och starta upp ny verksamhet samt ingå i en projektgrupp som ska jobba nära tillsammans, innebar en unik chans att följa ett nyetablerat arbetslags utveckling. I aktionsforskning är syftet att stimulera eller sträva efter att underlätta för en alltmer förbättrad praktik, vilket kräver en form av deltagande forskning. Valet föll därför på det egna arbetslaget, ibland utökat med den rektor och den kurator som jobbat nära arbetslagets elever och som varit med från början när idén kring den sammanhållna utbildningen först formulerades. Det ger totalt 8 deltagare, däribland jag själv, mina fem lärarkollegor (där en av lärarkollegorna påbörjade sin anställning när projektet redan startat) samt en rektor och en kurator.

## Empiri och datainsamling

För att få tag på vad planeringssamtalen handlar om och hur de utvecklas behöver samtalen spelas in och transkriberas för att sedan analyseras. Inspelning av planeringssamtal har gjorts vid fem tillfällen från augusti till december 2017. Vid inspelning har en så kallad mikrostudio (Tascam DR-05) använts. De digitala ljudfilerna har sedan förts över till en lösenordskyddad molntjänst samt krypterats vid lagringen i väntan på transkription. Vid transkription och publicering av det inspelade materialet har alla deltagares namn kodats som Lärare 1-6 (L1-L6), skolledare/rector (R), och Kurator (K). Elever eller andra kollegor har getts fingerade namn eller betecknats som [elev] eller [annan lärare] i texten. Jag har

vid transkription valt att ligga ganska nära det talade språket för att sedan ha möjlighet att skriva om utdrag och citat vid publicering. Kvale och Brinkmann (2015, s. 217) skriver att: "Intervjun är ett samtal mellan två människor ansikte mot ansikte; i en utskrift abstraheras samtalsinteraktionen mellan två fysiskt närvarande personer och fixeras i skriven form." I detta fall är det fler än två personer som deltar i samtalet och därför är mitt val att ligga ganska nära talspråket vid transkription än mer viktigt när det gäller att försöka överföra det som faktiskt sägs till skriven text. Inspelningarna av planeringssamtalen har behållits under tiden för rapportskrivningen och examinationen, vilket gjort det möjligt att gå tillbaka och lyssna på nytt när det har behövts. Med ett så pass digert intervjumaterial är det oundvikligt att det ibland blir fel vid transkription och därför har valet fallit på att spara dem även efter transkribering fram till publicering, vilket är ett avsteg jämfört med informationen i missivbrevet. Ett annat skäl är att om en opponenter efterfrågar originalinspelningarna kan jag göra dem tillgängliga.

Inspelningseenheten är batteridriven och vid det fjärde inspelningstillfället i början av december råkade enheten ligga bakom min datorskärm och jag missade att se att batterierna tog slut. Detta resulterade i att inspelningen av samtalet endast blev cirka 15 minuter lång, medan samtalet pågick i en dryg timma. Transkriptionen från detta fjärde planeringssamtal 171204 har därför enbart använts i den del av analysen som studerar vilka slags inlägg deltagarna gör. En analys av en del av samtalet säger inte mycket om hur hela samtalet utvecklats eller vad det innehållit och därför är det rimligt att behandla empirin på detta sätt.

För att kunna studera vad som sker mellan de inspelade mötena och vilket innehåll som tagits upp varje vecka har mötesanteckningar och agendor från hösten samlats in. Dessa dokument ger även möjlighet att validera kategoriseringen av planeringssamtalens innehåll. Jag har också under höstens arbete fört en personlig reflektionsloggbook (mer eller mindre) regelbundet, vilket ger möjlighet att skapa en distans när man själv deltar i planeringssamtalen som studeras (Rönnerman, 2012b). Det finns risk att man som forskare kompletterar och läser in saker som man kanske inte sett, eller att man exempelvis lättare kommer ihåg det som sker först och sist i en serie av händelser. Här kan loggboken underlätta arbetet att bli medveten och hitta felkällor (Bjørndal, 2005). Att skapa distans är centralt och Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2012) skriver att loggning bidrar till en spridning i tid som ger denna distans, vilket gynnar den kritiska självreflektionen (Rönnerman, 2012b).

## **Genomförande**

Eftersom jag hade möjlighet att vara med från start när projektet med den sammanhållna utbildningen skulle påbörjas tog jag chansen att göra en mindre förstudie där jag intervjuade alla deltagare som i april 2017 var anställda på Komvux (se Bilaga 1). Syftet med förstudien var att försöka få en bild av deltagarnas förståelse kring projektet, samt vilket intresse eller vilka drivkrafter som låg bakom att man ville delta. Jag själv påbörjade en reflektionsloggbook samtidigt. Efter inläsning av litteratur där jag hittade begreppet professionella lärandegemenskaper och de karaktärer dessa har, bestämde jag mig för att med hjälp av deltagande aktionsforskning undersöka om det går att underlätta för och stimulera arbetslaget till att utvecklas mot en professionell lärandegemenskap. Ett bärande forskningsresultat är att elevers lärande gynnas av den professionella lärandegemenskapen (Harris, 2014; Stoll et al., 2006; Vangrieken et al., 2017; Vescio et al., 2008). Därför fanns goda argument att ta vara på forskningsresultaten och försöka göra det bästa möjliga i den egna praktiken. Idén var att delta i regelbundna planeringssamtal och där göra inspel, eller aktioner, genom att vara vaksam på innehållet i samtalen och ställa frågor som öppnar för diskussion om karaktärer hos professionella lärandegemenskaper. Här är ett aktivt lyssnande avgörande för att vara tillräckligt vaksam på när det är dags att gripa in i samtalet och ställa frågor om delade normer och värden, gemensamt fokus på och delat ansvar för elevers förbättrade lärande genom att tillsammans systematiskt arbeta utifrån empiri om elevers lärande. En gemensam kritisk reflektion under demokratiska former är central i detta arbete. Det är i dessa karaktärer som inspiration till genomförda aktioner har hämtats. Den första aktionen genomfördes i juni 2017 genom ett återkopplingsmöte där jag redogjorde för resultaten från förstudiens intervjuer. Den sista aktionen genomfördes i december 2017 där deltagarna bland annat ombads reflektera över sitt egna och arbetslagets lärande under hösten.

### **Aktion 1 – 170609**

Syftet med aktion 1 var att ge återkoppling från de genomförda förintervjuerna för att få igång en diskussion om värdegrundsfrågorna, då forskningen om professionella lärandegemenskaper lyfter fram vikten av delade normer och värden (Harris, 2014; Stoll et al., 2006; Vangrieken et al., 2017; Vescio et al., 2008). Lärare 1-5, samt Rektor och Kurator hade tidigare intervjuats. Vid presentation av resultatet utgick jag från frågorna: Har arbetslaget samsyn på vilken målgrupp av elever man vänder sig till? Har deltagare lika eller olika incitament för att delta i projektet? Hur ser arbetslagets förväntningar ut? Hur såg resultatet ut? Fanns en överensstämmelse mellan det resultat som presenterade och deltagarnas uppfattning? Resultatet från förstudien visade på både skillnader och likheter i uppfattningar om projektets syfte och inriktning, samt i hur deltagarna motiverade sitt intresse för att gå in i det. En sammanställning finns i Bilaga 1. Det framkom att mina resultat överensstämde med deltagarnas uppfattning och det blev en intressant diskussion om att det faktiskt fanns en del skillnader. Här togs ett beslut att föra upp värdegrundsfrågor på en stående agenda för framtida möten eftersom det upplevdes viktigt att fortsätta diskussionen efter sommarledigheten, att det var viktigt att försöka nå samsyn. Mötesanteckningar gjordes och har samlats in som empiri i studien. Detta samtal har inte spelats in och heller inte genomgått samtalsanalys.

### **Aktion 2 – 170815**

Syftet med aktion 2 var att få till stånd ett samtal och gemensam reflektion kring den sammanhållna utbildningens iscensättande med elever: Hur mötte projektidéerna verkligheten? Hur tänkte deltagarna om projektets möjligheter när vi nu såg att det var ganska få elever som kom till uppstarten? Det var inte svårt att få igång en diskussion, utan den kom igång ganska direkt. Det räckte i princip med att nämna ordet ”reflektionsmöte” och lite senare ställa frågan om hur vi ska se på antagningsregler och antal kurser man som elev måste läsa inom projektet. Lärare 1-5 deltog i reflektionsmötet då det var dessa som tillsammans mött eleverna den första dagen på utbildningen. I juni 2017 bestämde arbetslaget att försöka ha med värdegrundsfrågorna på mötesagendan under hösten så det föll sig naturligt att föra in diskussionen på det. Frågor som till exempel handlade om att gemensamma elever behandlas på ett likvärdigt sätt i förhållande till styrdokument och antagningsregler. Detta samtal var det första av planeringssamtalen som spelades in. Även här har mötesanteckningar samlats in och reflektionslogg bok har förts. Transkription och analys genomfördes långt senare.

### **Aktion 3 – 171002**

Det hann att gå mer än en månad innan aktion 3 genomfördes. Det var väldigt mycket driftsfrågor att ta hand om under den här perioden. Mötesanteckningar för alla möten fram till oktobermötet har samlats in för att kunna följa innehållet på mötena över tid. Eftersom driftsfrågor är arbetskrävande så byggdes det upp en hel del frustration som behövde ventileras. Vid mötet var alla deltagande lärare (Lärare 1-6) och rektor på plats. Syftet med aktion 3 blev därför att ’få lätta på den här frustrationen’ tillsammans med rektor, och att fortsätta arbeta med värdegrund och identitet i arbetslaget genom att tillsammans jobba fram formerna för den gemensamma aktiviteten fredagsfrukost. Arbetslaget hade identifierat social grundtrygghet som en förutsättning för elevernas lärande och en gemensam frukost per vecka var ett sätt att försöka bygga upp den grunden. Även här bottnar aktionen i forskning om professionella lärandegemenskaper där Harris (2014), Stoll et al. (2006), Vangrieken et al. (2017) och Vescio et al. (2008) lyfter fram delade normer och värden, gemensamt fokus och delat ansvar för elevers lärande, samt det kollegiala systematiska samarbetet där dialog och gemensam kritisk reflektion ingår. Tillsammans med den lärare som fungerat som projektledare stämde jag av innan mötet så att vi tillsammans fick in diskussionen på dessa frågor. Samtalet spelades in och transkriberades senare under hösten. Även mötesanteckningar togs och jag har fört reflektionslogg.

### **Aktion 4 – 171106**

Under slutet av oktober fick arbetslaget under en kompetensutvecklingsdag presentera det utvecklingsarbete som gjorts med aktiviteten fredagsfrukost för kollegor som jobbar på en annan skola på gymnasiets individuella program. I det mötet fick arbetslaget respons och kritik, som gjorde det tydligare att aktiviteten hade förutsättningar att i enlighet med syftet att bygga upp en social trygghet i elevgruppen. Syftet med aktion 4 var att återföra och stimulera diskussionen om hur arbetslaget skulle kunna arbeta

mer systematiskt med observation av eleverna under fredagsfrukosten, genom att ge förslag på operationaliseringar och hur en observation skulle kunna designas och följas upp. Under planeringssamtalen i oktober har det formuleras mer i allmänna ordalag när arbetslaget diskuterar aktiviteten. I samband med mötet, där alla lärare utom Lärare 4 deltog, var det dags för en så kallad trafiksignalsdialog där elevernas progression i kurserna graderas utifrån om det är grönt, gult eller rött. Detta hade föregåtts av diskussioner på arbetslagsrummet och genom individuell förberedelse som stämde av under mötet. Det tog mycket av mötestiden, vilket gjorde att det inte blev mycket tid över till diskussion om fredagsfrukosten, som i sig hade potential att på ett systematiskt sätt ge en överblick över elevernas progression. Initiativet till trafiksignalsdialogen togs från början av rektor och omfattade alla elever på Komvux, inte bara de elever som ingick i den sammanhållna utbildningen. Det är också kopplat till ett under hösten uppkommet behov av arbetsfördelning och införande av mentorskap då mycket av ansvaret för den här typen av frågor legat på projektledaren. Samtalet leddes därför av projektledaren. Samtalet spelades in och transkriberades senare under hösten i slutet av november. Även här togs mötesanteckningar och reflektionslogg bok har förts.

### **Aktion 5 – 171204**

Syftet med aktion 5 var att försöka ta tag i aktion 4 på nytt där interventionen var att stimulera till att göra en mer systematisk undersökning kring aktiviteten fredagsfrukost. Ambitionen fanns där men arbetslaget kom inte riktigt till skott. Därför ville jag på nytt med inspiration från forskning om professionella lärandegemenskap lyfta fram det systematiska i utvecklingsarbetet. Jag har samlat in mötesanteckning och spelat in en del av samtalet. Tyvärr tog batterierna slut i inspelningsutrustningen utan att jag märker det under samtalets gång. Den relativt korta inspelningen har transkriberats och sedan har en innehållsanalys gjorts på den del transkriptet omfattar. Däremot saknas här tillräckligt material för att göra en jämförbar samtalsanalys. Mötesanteckningar och loggboksanteckningar har samlats in. Deltagare var Lärare 1-3, Lärare 5 och 6, samt rektor och kurator.

### **Aktion 6 – 171218**

Då inspelningen inte fungerat ordentligt under föregående möte bad jag om en ny chans att få spela in planeringssamtalet. Syftet med aktion 6 var att få deltagarnas syn på den sammanhållna utbildningens utveckling under hösten och vad de upplevde att de lärt sig på vägen både på individ- och på gruppnivå. Detta tillfälle var samtliga 8 deltagare på plats. En del av planeringssamtalet blev därför designat som en gruppintervju där varje deltagare först fick tänka efter och kort för sig själva skriva ner några reflektioner som vi sedan lyfte till diskussion. Min förhoppning var att få empiri att kunna jämföra mot när det gäller normer och värden och systematiskt utvecklingsarbete och på så sätt få ett valideringsverktyg genom deltagarvalidering. Projektledaren redogjorde även för en elevutvärdering av aktiviteten fredagsfrukost under samtalet som fallit väl ut. Eftersom jag då kommit till beslut att byta arbetsplats och lämna den sammanhållna utbildningen blev detta mitt sista ordinarie möte som spelades in. Mötesanteckningar och loggbok har förts. Transkription av samtalet skedde samma vecka. Även här har innehålls- och samtalsanalys gjorts av transkripten.

Den 22 december 2017 var transkription av samtliga planeringssamtal färdig. Därefter överfördes samtliga transkriptioner till kalkylprogram (Microsoft Excel 2013) och analyserades. Närmare 3300 inlägg fördelat på 74 samtalsepisoder har kodats och kategoriserats, stämts av mot mötesanteckningar och agendor, och sedan sammanställts i tabellform vilket i stora drag var klart i slutet av mars 2018.

### **Avslutande intervjuer – april 2018**

När det mesta av analysarbetet var genomfört bad jag om att få göra en uppföljande intervju som avslutning. Nu hade jag varit borta från arbetslaget några månader och hade vid intervjutillfällena mer av ett utifrånperspektiv. Kvale och Brinkmann (2015) påpekar att det ibland kan vara svårt att hålla distansen i det nära samspelet med respondenten, att intervjuaren kan identifiera sig så starkt med respondenten så att allt som framkommer tolkas ur respondentens perspektiv. Därför användes den intervjuguide som togs fram till förintervjuerna ett år tidigare, men med kompletterande frågor om samtalspraktiken. Esaiasson et al. (2012) ger vägledning för konstruktion av intervjuguiden. Bland annat är det bra att försöka börja med några neutrala uppvärmningsfrågor för att ”skapa kontakt och upprätta god stämning” (s. 265). Därefter kommer de tematiska frågorna och avslutningsvis uppföljningsfrågorna. Kvale och

Brinkmann (2014) menar att forskningsfrågorna måste omvandlas till frågor ”.../ i en lättsam talspråklig form för att framkalla spontana och rika beskrivningar” (s. 174). Eftersom en del frågor nu återanvändes kunde respondenterna känna igen sig och strategin var att först på slutet komma in på nya och möjligen lite mer brännande frågor. De avslutande intervjuerna gav både en metodtriangulering och en möjlighet att jämföra över tid på individuellt plan och därigenom nyansera resultaten (Esaiasson et al., 2012; Bjørndal, 2005). I de preliminära resultaten från analys av planeringssamtalen framgick att fördelningen av ordet under samtalen var ojämn och här var jag intresserad av att ta reda på om deltagarna upplevde detsamma och om det upplevde förändring i samtals innehåll över tid. Jag var även intresserad av att undersöka om deltagarna uppfattade att planeringssamtalen innehöll kritiska frågor och om det kom till stånd en gemensam reflektion. Den intervjuguide som användes finns i Bilaga 3. De totalt sex intervjuerna med fyra lärare, samt en rektor och en kurator spelades in och har i vissa delar transkriberats. En respondent, Lärare 4, var tjänstledig och deltog ej vid den avslutande individuella intervjun när dessa genomfördes under april 2018, nästan exakt ett år efter de inledande intervjuerna. Som respondent tillkom även Lärare 6 som påbörjade sin anställning på Komvux i augusti 2017 och här gjordes aldrig någon förintervju då projektet redan startat upp med elever.

## Innehålls- och samtalsanalys

Den valda analysmetoden är en form av innehållsanalys av textmaterial, som enligt Bergström och Boréus (2012, s. 51) är:

”lämplig för att finna mönster i större material, t.ex. /.../ intervju material som transkriberats. /.../ Analysinriktningen kan användas för grovsortering i breda kategorier /.../ eller för mer komplicerade klassificeringar, som då man går igenom ett material och registrerar metaforer av en viss typ.”

De transkriberade inspelningarna från planeringssamtalen lästes flera gånger. En första genomläsning ger en genrekänedom nödvändig för textanalys, samt vänjer läsaren vid den diskurs och det sociala sammanhang texten kommer från, menar Bergström och Boréus (2012). Därefter läses texten på nytt och delas in i samtalsepisoder, där en episod är en sammanhängande sekvens om ett ämne eller innehåll som hänger ihop. Varje episod kategoriseras sedan utifrån innehållet. Denna empiri används sedan för att besvara frågorna: Vad samtalar vi om? Förändras innehållet i planeringssamtalen över tid både under samtalen och mellan samtalen under hösten 2017? Kategoriseringen som använts för att dela in samtalsepisoderna utifrån innehåll utgår från den förstudie som gjordes våren 2017 inför att projektet skulle startas och i visas Tabell 1 på nästa sida. Under analysarbetets gång har tre underkategorier tillförts som inte ingått i förstudien: yrkesetisk/moralisk kategori kopplad till identitet (YrkMorI), pedagogisk/didaktisk kategori kopplad till utbildningspraktiken med elever och elevers lärande i projektet (PedDid) och en övrig kategori med innehåll som inte går att knyta direkt till den sammanhållna utbildningen. (En sammanställning av förstudien finns i Bilaga 1.) Det är fullt naturligt att dessa kategorier uppkommer först när den sammanhållna utbildningen är iscensatt och undervisningen är igång. Det är svårt att föreställa sig på förhand hur praktiken skulle komma att bli när förstudien genomfördes och det är när det blir verklighet som det egna som arbetslagets identitet utmanas. Likväl gäller det de pedagogiska och didaktiska frågorna som är kontextbundna. Kategoriseringen utgör ena delen av analysinstrumentet och har använts för att manuellt registrera samtalsepisoder utifrån innehåll.

Nästa steg i analysen utgår från frågorna: *Hur samtalar vi? Ställer vi till exempel kritiska frågor till varandra? Eller nöjer vi oss med att beskriva saker för varandra? Sker en reflektion?* Det transkriberade materialet studeras även för att söka svar på frågan hur planeringssamtalen utvecklas och hur utrymmet mellan olika deltagare fördelas, vilket kräver en samtalsanalys (Bergström & Boréus, 2012). Lite beroende på vilken tradition eller variant av samtalsanalys man väljer benämns den ibland diskursanalys. Jag väljer att använda begreppet samtalsanalys för att studera hur samtalen utvecklas, om de exempelvis kan beskrivas som flerstämmiga och demokratiska. Popp och Goldman (2016) visar hur varje inlägg en deltagare gör kan kodas utifrån samtalsdiskurs, exempelvis om det är: en fråga, ett

### **Tabell 1. Innehållskategorier i samtalsepisoderna**

Kod	Subkod	Beskrivning av innehåll, exempel
YrkMor		<b>Yrkesetisk/moralisk kategori</b> I den yrkesetiska/moraliska dimensionen finns uttalanden som berör deltagarnas drivkrafter bakom att gå in i projektet med sammanhållen utbildning.
	YrkMorÄ	Möjlighet att arbeta på andra sätt, t.ex. ämnesövergripande, ämnesintegrerat, projekt (Ä)
	YrkMorSP	Få bättre koll på elevers behov, såväl pedagogiska som psykosociala (SP)
	YrkMorKM	Möjlighet att arbeta med grupper och göra en klass av gruppen (KM)
Ped	YrkMorI	Identitet? Diskussioner som handlar om arbetslagets identitet
		<b>Pedagogisk kategori</b> I den pedagogiska dimensionen finns deltagarnas uttalanden som handlar om pedagogiken i projektet. 2 yrkessociala/ped. spår:
	PedL	Positiva förväntningar på att arbeta tillsammans i ett arbetslag kring gemensamma elever och en pedagogisk utmaning (L)
	PedE	Att ha en klass och vara mentor (E) 2 yrkesetiska/ped. spår:
	PedM	Det är rätt och riktigt på ett mänskligt plan (M)
	Ped\$	Vuxenutbildningens uppdrag i linje med skollagen (§)
	PedDid	Didaktiska frågor, lärandeteorier, lektionsplanering tillsammans, uppföljning av elevers lärande, gemensam bedömning m.m.
OrgEko		<b>Organisatorisk/ekonomisk kategori</b> I den organisatoriska/ekonomiska dimensionen finns uttalanden som deltagarna gjort kring större frågor som berör ett innehåll där beslut ofta fattas på nivåer som ligger utanför, men ibland också inom, projektet.
	OrgEkoLU	Lokaler och utrustning i Annexet (LU)
	OrgEkoRT	Resurser, tjänstefördelning och tid (RT)
	OrgEkoP	Praktiska driftsfrågor, exempelvis dokumenthantering, frånvaroregistrering, avskrivning
<b>Innehåll som omfattar flera kategorier</b>		
YrkMor +		Ett lärarteam kan lösa mer problem tillsammans än enskilda lärare
Ped		Konflikter vs olika ingång eller inställning till projektet Lärarautonomi vs teamets bästa Kompetensbehov? Spec.pedagog/spec.lärare
Ped+OrgEko		Inga schemakrockar -> mer undervisningstid och mindre stress för eleven + orienteringskurser Tydligare sammanhang och struktur Kortare beslutsvägar
YrkMor +		Beslut som tas "över våra huvuden"
OrgEko		Tillit till högre nivåer? "Det lovas guld & gröna skogar..."
Ped +		Är vi trogna projektets vision?
YrkMor +		
OrgEko		"För elevens bästa" – men vad vill eller menar vi egentligen? Vilken är vår målgrupp? Antagningsprocess? Tillräckligt med elever? Ansvarsfördelning? Externa kompetenser/samverkan? Kommer vi verkligen få rätt förutsättningar för att lyckas ta detta i mål? Vad har jag gett mig in på?
Övrigt	Övr	Inlägg som ej går att relatera direkt till projektet, eller undervisning/aktiviteter

förslag eller en förhandling. Samtalsdiskurserna blir på så vis de kodningsenheter som används i studien (Bergström & Boréus, 2012). Popp och Goldman (2016) gör i sin studie även en indelning av språklärares utsagor kring lektioner i samtalsdiskurser som öppnar för lärande respektive inte gör det. Det är en metodik som väl passar syftet med denna studie. Efter viss modifiering för att få den att överensstämma med samtal som inte enbart handlar om språklektioner i klassrum, har den använts för kodning av deltagarnas inlägg under planeringssamtalen. I Tabell 2 (se nästa sida) visas det modifierade kodningsschemat som använts. En deltagares inlägg har kodats med en enda kod så långt det är möjligt, och vid enstaka tillfällen har ett inlägg delats upp i två eller flera och därefter kodats på nytt. Även detta tillvägagångssätt är en modifiering jämfört med Popp och Goldman (2016) som istället kodat respektive inlägg i samtalen med flera subkoder i sekvens. Min analysmetod blir därför något grövre i sin upplösning av kodningen, men det har varit nödvändigt för att kunna hålla tidsramarna för studien. Kodningen möjliggör också en kvantifiering av innehållet som kan användas i ett tredje steg i analysen, och då generera resultat som gör det möjligt att på ett överskådligt sätt lyfta fram det som är intressant och centralt i tabell- och diagramform. Allt transkriberat material har överfört till kalkylprogrammet Microsoft Excel 2013 som använts för databehandling. Kodning har skett manuellt utifrån kodningsschemat, medan räkning av antal inlägg och antal ord per deltagare, samt antal samtalsdiskurser av de olika typerna har gjorts med stöd av funktioner i kalkylprogrammet. Varje samtalsepisod har räknats och även hela planeringssamtal har bearbetats på detta sätt. I Bilaga 4 redogör jag för hur detta genomförts mer detaljerat. Kodningen av varje inlägg har gjorts manuellt genom läsning av texten och notering av samtalsdiskurs i kalkylbladet. Här förekommer analysenheter på flera olika nivåer som behandlas separat; samtalsepisoder, inlägg och ord. Resultaten användes sedan för att försöka besvara frågor om alla deltagare deltar i samtalen, och om det finns en flerstämmighet i samtalet sett både till deltagare och till innehåll.

Analys av de avslutande intervjuerna har gjorts genom att jag lyssnat igenom dem och transkriberat valda delar där respondenternas svar uttryckligen berört värdegrundsfrågorna, det systematiska utvecklingsarbetet knutet till elevernas lärande och om samtalspraktiken som sådan med utgångspunkt i frågorna: *Är alla deltagare delaktiga? Får allas röster komma fram i planeringssamtalen? Ställer vi kritiska frågor till varandra? Får du kritiska frågor? Sker en reflektion?* Transkriptionen har här legat på en nivå som fångar det meningsbärande i samtalet och är inte utskrivna ordagrant, utan består mer av sammanfattningar av respondentens svar. Jag har därefter sammanställt respondenternas svar och delat in dem utifrån hur de belägger eller motsäger resultaten som kommit ur innehålls- och samtalsanalys av planeringssamtalen fördelat på några rubriker kopplat till studiens syfte: normer och värden, systematiskt utvecklingsarbete och samtalspraktik.

## Studiens trovärdighet och tillförlitlighet

### Validitet

Validitet innebär att hålla god kvalitet och trovärdighet under hela forskningsprocessen. Det handlar om att belägga att den metod man valt ”undersöker vad den är avsedd att undersöka” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 296) genom att hela tiden kontrollera, ifrågasätta och teoretisera kring resultaten som framkommer under en intervjustudie. Forskarens roll är i detta perspektiv att vara ”djävulens advokat inför sina egna resultat” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 298). I det ideala fallet, menar Kvale och Brinkmann (2015), leder detta fram till transparens i forskningsprocessen och till evidens som är övertygande. Esaiasson et al. (2012, s. 57) tillför definitionerna ”frånvaro av systematiska fel” samt ”överensstämmelse mellan teoretisk definition och operationell indikator” och benämner dessa två som *begreppsvaliditet*. God begreppsvaliditet kan erhållas, menar Esaiasson et al. (2012), genom att nogsamt resonera fram bästa möjliga operationalisering av de analytiska begrepp man valt och sedan testa dessa på empirisk väg. Ett sätt är att använda operationaliseringar från redan genomförda studier. I min studie har jag valt att utgå från Popp och Goldman (2016) och deras indikatorer för samtalsdiskurser som öppnar för lärande respektive inte gör det vid kodning av inlägg i de planeringssamtal som studien följt. Vid tolkning av resultaten kan begreppsvaliditet handla om att flera olika operationaliserade indikatorer parallellt visar på överensstämmelse, exempelvis när det gäller flerstämmighet i

**Tabell 2. Samtalsdiskurser**

<b>Diskurser kopplade till lärande i samtal/dialoger</b>	
<b>Fråga</b>	<b>Ställer fråga: söker information</b>
Uppmaning	Att uppmana: att locka fram idéer om ämnet
Sondering	Att sondera: att be om fler detaljer eller ytterligare förklaring om given information
Förtydligande	Att be om förtydligande: att be andra att upprepa eller bekräfta betydelsen av en idé
<b>Ge förslag</b>	<b>Föreslår: lägger fram en idé</b>
Ursprungsidé	Att föreslå en ursprungsidé: att lägga fram en ursprungsidé kring ämnet som andra tar i beaktning
Motförslag	Att ge motförslag: att lägga fram ett motförslag som förkastar eller ifrågasätter ursprungsidén
<b>Utveckla förslag</b>	<b>Att utveckla förslag: att bygga vidare på idéer som ligger på bordet</b>
Omformulering	Att omformulera: att omformulera ett eget eller andras förslag genom att använda andra ord, fraser och uttryckssätt
Förfining	Att förfina: att bearbeta ett eget eller andras förslag genom att ytterligare specificera och generalisera det, eller genom att ge fler detaljer
Exempel	Att exemplifiera: att ge exempel för att beskriva och illustrera ett förslag
<b>Förhandla</b>	<b>Att förhandla: att bestrida och kompromissa kring idéer som ligger på bordet</b>
Annan åsikt	Att uttrycka en annan åsikt: att tydligt uttrycka ogillande om ett förslag på ett sätt som inte inbjuder till diskussion
Utmaning	Att utmana: att visa på osäkerhet om eller att ifrågasätta trovärdigheten hos ett förslag på ett sätt som inbjuder till diskussion
Avvisning	Att avvisa: att ge ett avslag som svar på en klagörande fråga
Medhåll	Att be om medhåll/samtycke: att fråga andra deltagare om de förstår eller håller med om förslaget som ligger på bordet
<b>Förklara</b>	<b>Att förklara hur man tänker: att analysera tankegångar och vad som verkar förnuftigt och inte</b>
Tankegång	Att förklara tankegångar: att ge en förklaring till vad något betyder eller ge en logisk grund till ett förslaget
Osäkerhet	Att medge osäkerhet: att beskriva en svårighet med eller en osäkerhet om ett ämne
<b>Diskurser ej kopplade till lärande i samtal/dialoger</b>	
<b>Instämna</b>	<b>Att instämna: att instämna, hålla med eller samtycka</b>
Instämmande	Att instämna: att tydligt instämna med ett förslag
Upprepning	Att hålla med genom att upprepa: att hålla med om ett förslag genom att upprepa det med samma ord, fraser eller uttryckssätt
Bekräftelse1 - konfirmation	Att bekräfta: att ge bekräftelse som svar på en klagörande fråga "Ja, det stämmer!" (riktas till någon)
Bekräftelse2 - affirmation	Att bekräfta: visar på förståelse eller stöd för ett förslag "Jag fattar!" (ligger hos personen)
<b>Beskriva</b>	<b>Att beskriva: att ge detaljer kring en händelse</b>
Återberättelse	Att återberätta: att ge en beskrivning och i detalj redogöra för aspekter hos genomförda, framtida och hypotetiska lektioner/undervisningsrelaterade aktiviteter
Relatering	Att relatera: att referera eller koppla till generella principer och strategier för undervisning till en beskrivning av en lektion eller undervisningsrelaterad aktivitet (genomförd, framtida eller hypotetisk)



samtalen. Som jag förstår är validitet och reliabilitet i kvalitativa studier av sociala fenomen inte förutsägbara på motsvarande sätt som vid kvantitativa studier eller randomiserade kontrollstudier av icke-mänskliga objekt där mätningar och träffsäkerhet i mätningen är lättare att styra redan i planeringsstadiet. Det handlar istället om att sakta men säkert belägga de frågor man ställer, de metoder man väljer och de resultat som framkommer under varje steg i en iterativ process. Anderson, Herr och Nihlen (2007) menar att den återkommande reflektionen gynnar processen. Att ställa sig frågan i vilken grad man fångar eller löser problemet på ett sätt som samtidigt öppnar för att ett lärande kan ske på såväl individ- som grupp-nivå är enligt Anderson et al. (2007) att arbeta med *processvaliditet*. Här, menar Anderson et al. (2007), är triangulering i metod, i datakällor eller genom att ta in flera olika perspektiv ett sätt att motverka att evidens byggs på alltför enkla grunder eller på ett etiskt tveksamt sätt till förmån för egen vinning. I min mening ett både lämpligt och pragmatiskt förhållningssätt i fallet med kvalitativ forskning och deltagarorienterad aktionsforskning där min studie placeras.

Validitet är kopplat till begreppen objektivitet, reliabilitet (tillförlitlighet) och generalisering. Är en studie med utgångspunkt i kvalitativ forskningstradition och deltagarorienterad aktionsforskning objektiv? I första utgångsläget är det enkla svaret nej eller kanske, åtminstone inte i en positivistisk mening. Men riktigt så enkelt är det inte. Kvale och Brinkmann (2015) resonerar kring detta och menar att objektivitet kan förstås på flera sätt. Om man med objektivitet menar att det finns en *frihet från bias* (skevhet) där genererad kunskap är fri från personliga fördomar, att kunskapen är tillförlitlig genom att den är undersökt och kontrollerad, så kan en hantverkskicklig genomförd forskning baserad på systematiskt producerad och verifierad intervjukunskap vara objektiv. Objektiv i såväl etisk som epistemologisk mening, skriver Kvale och Brinkmann (2015). Om objektivitet innebär att forskaren reflekterar över hur forskaren själv bidrar till produktion av kunskap kan man istället betrakta objektivitet som *reflexiv objektivitet* (Kvale & Brinkmann, 2015) där forskaren exempelvis klarar att hålla distans till och vara klar över gränsen mellan det som undersöks och sin egen förförståelse eller fördomar, så att känsligheten för den egna subjektiviteten upprätthålls. Objektivitet kan även ses som *intersubjektiv reliabilitet* vilket betyder överensstämmelse mellan två eller flera subjekt. Kvale och Brinkmann (2015) skriver att dessa subjekt kan utgöras av en eller flera oberoende observatörer eller kodare som analyserat ett intervjumaterial och där graden av samstämmighet är statistiskt prövad. En hög grad av samstämmighet leder till intersubjektiv reliabilitet. I min studie kan detta exemplifieras med användningen av kodningstabellerna och genomförd inkodning. Dessa skulle kunna testas för intersubjektiv reliabilitet om de återanvänds vid ett senare tillfälle alternativt används upprepade gånger på mitt intervjumaterial av olika forskare med samma utfall. En samstämmighet mellan tillfällena eller mellan forskare leder till intersubjektiv reliabilitet och stärker studiens validitet. Objektivitet kan också betraktas som en *dialogisk intersubjektivitet* i det att samförstånd och enighet uppnås bland dem som identifierar eller tolkar ett fenomen genom dialog, rationella samtal och kritisk reflektion tillsammans (Kvale & Brinkmann, 2015). En dialog där kunskapsanspråken prövas, där ”det alltid är möjligt att argumentera för eller emot en tolkning, att konfrontera tolkningar och döma mellan dem” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 302) och som leder fram mot *kommunikativ validitet*. Anderson, Herr och Nihlen (2007) menar att aktionsforskning tar hänsyn till och är känslig för såväl bias som subjektivitet genom den kritiska reflektion som hela tiden sker tillsammans, vilket gynnar en så kallad *dialogisk validitet*. Anderson et al. (2007) beskriver hur deltagare i aktionsforskning är varandras kritiska vänner och att det borgar för att det sker en form av peer review som minskar risken för att exempelvis fördomar kring en fråga eller ett problem lämnas därhän och kan störa utfallet. Istället synliggörs det för-givet-tagna i dialogen. Motsvarande inryms i begreppet kommunikativ validering i form av deltagarvalidering som Kvale och Brinkmann (2015) kallar det. Samverkansdimensionen mellan likvärdiga deltagare i aktionsforskningen ger ytterligare ett sätt att resonera om trovärdighet i form av *demokratisk validitet*, vilket Anderson et al. (2007) beskriver som graden av demokratisk samverkan kring en fråga eller problem som spelar roll för deltagarna. Aktionsforskning som utgår från den egna praktiken lyfter och belyser frågor som spelar roll för deltagarna. Begreppet demokratisk validitet har en etisk laddning som berör rättvisa, om alla deltagares röster inkluderas, om flerstämmighet och aspektrikedom i samtalen (Anderson et al., 2007). Kvale och Brinkmann (2015) berör Anderson et al. definitioner i sitt femte sätt att beskriva objektivitet som *adekvans*, där det undersökta objektet får komma till tals och att dess verkliga natur återspeglas; objektets röst kommer fram

genom samtalet under intervjun och i de beskrivningar och tolkningar som görs när resultaten sammanställs. Avslutningsvis lyfter Kvale och Brinkmann (2015) objektivitet i mening att *objektet tillåts opponera sig*, exempelvis genom att vända sig mot uttalanden som görs om objektet eller mot antaganden bakom frågor forskaren ställer under intervjun. En opponering som hela tiden är möjlig under demokratisk dialog mellan deltagare i ett aktionsforskningsprojekt. Anderson et al. (2007) tillför definitionen *katalytisk validitet* till diskussionen som innebär till vilken grad deltagarna är villiga att omformulera eller stärka sin förståelse av praktiken, alternativt hitta nytt fokus, för att därigenom få kraft och energi att förändra den om resultaten visar att det är nödvändigt för att nå förbättring. Kvale och Brinkmann (2015) kallar detta för *pragmatisk validitet* och beskriver att det då handlar om att verifiera och hitta det som vägleder deltagarna till att vidta åtgärder som leder till förbättring. Definitionen har ett uttalat handlingsfokus och tar ytterligare ett steg än kommunikativ validitet: ”Pragmatisk validering bygger på observationer och tolkningar, och är förenad med en förpliktelse att handla i enlighet med tolkningarna” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 307).

## Reliabilitet

Reliabilitet innebär en tillförlitlighet och en konsistens i forskningsresultaten, ofta i betydelsen att resultaten kan reproduceras av andra forskare vid senare tillfällen (Kvale & Brinkmann, 2015). I en intervjustudie kan reliabilitet påverkas om respondenternas svar är olika beroende på vem som intervjuar, om intervjuaren omedvetet ställer ledande frågor under intervjun eller om forskarens kategorisering av intervjupersonernas svar är tillräckligt transparent och väl utförd. Det kan vid transkription av intervju-materialet handla om intersubjektiv reliabilitet där frågan rör om olika forskare skriver ut samma intervju på samma sätt, eller om kategorisering och kodning av materialet överensstämmer mellan olika forskare (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale och Brinkmann (2015) menar att strävan är att öka reliabiliteten i resultaten och därigenom motverka godtycklig subjektivitet, men att om en alltför stor vikt läggs på reliabiliteten så riskerar man samtidigt att motverka kreativitet och variationsrikedom i intervjun. Detta kan exempelvis vara fallet om intervjuaren följer en på förhand noga strukturerad intervjuguide till punkt och pricka utan att följa upp infall som verkar lovande eller tillåts improvisera under samtalets gång för att fånga fler aspekter av ett socialt fenomen. Här är det viktigt att komma ihåg att det är studiens syfte och forskningsfrågor som får avgöra vilka verktyg som krävs för att samla in empirin, och om goda skäl föreligger tillåta moderering så länge det tydligt framgår hur och varför, vilket går att hänföra på forskarens hantverksskicklighet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Esaiasson et al. (2012) skriver att reliabilitet tillsammans med begreppsvaliditet ger *resultatvaliditet*, som i sin tur besvarar frågan om mätningen verkligen mäter det den är avsedd att mäta. Detta är avhängigt frånvaro av såväl systematiska (begreppsvaliditet) som osystematiska (reliabilitet) fel, det vill säga att de valda analytiska begreppen omsätts i goda operationaliserade indikatorer för den undersökning som ska genomföras och att mätinstrumentet används på ett noggrant och korrekt sätt. Kvale & Brinkmann (2015) har en något bredare hållning genom forskningsprocessen som hela tiden motiveras och därigenom visar att metoden ”undersöker vad den är avsedd att undersöka” (s. 296), och talar inte i samma ordalag som Esaiasson et al. om mätinstrument. De mätinstrument som jag använt motsvaras av intervjuguiderna. Dessa användes i förstudien och sedan i utvecklad form vid de avslutande intervjuerna. Dessa innehåller relativt korta frågeställningar men har vid både tillfällena genererat rika svar från respondenterna, vilket inneburit en möjlighet att förfina instrumentet. Något jag ser är en källa till reliabilitet då risken för såväl systematiska som osystematiska fel minskar. De eventuella misstag som gjorts under förstudien har jag haft möjlighet att korrigera och under forskningsprocessen anpassa instrumentet utifrån nya förutsättningar när väl den sammanhållna utbildningen var igång. Anderson et al. (2007) beskriver resultatvaliditet på annat sätt. Resultatvaliditet i aktionsforskning är ”.../ the extent to which actions occur that lead to a resolution of the problem or a deeper understanding of the problem and how to go about resolving it in the future.” (s. 40). En förutsättning är att det sker i den kontext som sätter gränser för eller möjliggör såväl lösning av som fördjupad förståelse om problemet. Återigen sätter Anderson et al. (2007) ett tydligt anspråk på handling som ett resultat eller lyckat utfall av aktionsforskning. Handling i form av förbättrad praktik eller förbättrad handlingsberedskap. Kvale och Brinkmanns (2015) beskrivning av pragmatisk validitet ligger nära denna definition. I båda fallen är det deltagarna själva som bäst avgör vad som är valida resultat, om resultaten genererar ägarskap som leder till bestående

förändring av praktiken (Anderson et al., 2007). Det är inget man har kontroll över på förhand eller i ett utifrånsperspektiv.

## Generaliserbarhet

Erhåller man resultat som är generaliserbara över tid och rum i kvalitativ intervjuforskning och deltagarrorienterad aktionsforskning? Återigen är det enkla och korta svaret nej, eller möjligen kanske. Man får först ställa vad som avses med generaliserbarhet och transfer av resultat. Det är inte så att forskningsdesignen inbjuder till att samma resultat och effekter är direkt överförbara till andra kontexter, så kallad extern validitet, det faller på sin egen orimlighet att det skulle vara så när det gäller studier av lokala sociala fenomen och inte icke-mänskliga objekt. Begränsningarna är flera och beroende av kontext, alltifrån ramfaktorer som ekonomi, tid och utrymme, till deltagarnas kompetenser och erfarenheter, och till rådande diskurs om vad som betraktas vara generaliserbart i form av forskningsresultat. Det handlar också om syftet med forskningen, om vad den förväntas bidra med och hur resultaten är tänkta att användas. Min studie har förutsättningar att bidra med kunskap om professionella lärandegemenskaper och hur kollegialt lärande kan ta form i praktiken, men jag anser inte att resultaten är generaliserbara till andra arbetslag i den mening att man får samma resultat om man använder de metoder, datainsamlingsverktyg och analysverktyg om man skulle göra om studien där. Rättare sagt, det går inte att lämna några garantier för att så skulle vara fallet, vilket det kanske kan vara om jag istället valt att genomföra en randomiserad statistiskt prövad best-practice studie med hundra- eller tusentals deltagare. Å andra sidan tappar man i upplösning av resultatens bärighet på en lokal praktik i det fallet.

Vad är då möjligt att generalisera? Kvale och Brinkmann (2015) resonerar förutom statistisk generalisering om dels naturalistisk och dels analytisk generalisering. En naturalistisk generalisering kommer ur tyst yrkeskunskap som genom exempelvis aktionsforskning kan verbaliseras. Den vilar på personlig erfarenhet, skriver Kvale och Brinkmann (2015), och utvecklas som en funktion av erfarenheten. Om denna tysta kunskap kan verbaliseras så kan en läsare av en sådan forskningsstudie själv avgöra om den har relevans för den egna situationen. Anderson et al. (2007) väljer på liknande sätt att betrakta naturalistisk generalisering som transferering vilket handlar om överförbarheten (eng. *transferability*) hos resultat från en sändande kontext till en mottagande. Då krävs rika beskrivningar eller detaljerade kontextuella beskrivningar som låter läsaren komma nära det som undersöks för att därigenom göra det möjligt att bedöma överförbarhet. Kvale och Brinkmann (2015) skriver att om man istället söker vägledning utifrån forskningsresultaten för vad som kan ske i en annan situation, krävs en välöverlagd bedömning i form av en analytisk, eller teoretisk, generalisering. Här försöker man utröna likheter och olikheter mellan situationerna och bygger exempelvis upp argumentationen med stöd av en teori. Läsaren ska då ges tillgång till vad som stödjer argumenten och klarlägga dessa på ett sätt som gör det möjligt för läsaren att ta ställning till hållbarheten för en möjlig generalisering exempelvis genom rika beskrivningar och detaljer om kontexten studie är genomförd i (Kvale & Brinkmann, 2015).

## Faktorer som inverkar på studiens kvalitet

Forskningsintresset och studiens syfte har potential att bidra med kunskap inom utbildningsvetenskap, i synnerhet om kollegialt lärande i praktiken inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå. Studien har utgått från forskningslitteratur när jag formulerat analytiska begrepp och operationaliseringar av dessa. Det gäller såväl operationaliseringar av professionella lärandegemenskaper som deltagarorienterad aktionsforskning och begreppen är väl underbyggda i den litteragenomgång som gjorts. Det finns en linje från litteratur till syfte och forskningsfrågor som går att följa på ett transparent sätt. Jag menar därför att studien har tagit god hänsyn till åtgärder som kan stärka kvalitet och begreppsvaliditet. Vald metod utgår bland annat från Popp och Goldman (2016) med vissa modifieringar för att passa studiens tidsram och syfte. Min bedömning är att modifieringarna är rimliga i detta fall, och det har funnits kodningsscheman att utgå från vid analysen. Kategorisering av samtalsepisoder har byggts på en förstudie vars resultat validerades tillsammans med deltagarna i juni 2017 och utgör en dialogisk intersubjektivitet. Även dessa åtgärder stärker begreppsvaliditeten i min studie. Insamlingsmetoder är gängse i såväl kvalitativ forskning som inom aktionsforskning och därför väl beprövade och intervjuer och inspelningar av planeringssamtal med efterföljande transkriberingar och analys av textmaterialet är metoder som är väl avpassade utifrån syftet och forskningsfrågorna. Transkripten har lästs flera gånger för att

uppnå genrekännedom och förbereda för innehållskategorisering. Detta gynnar även validiteten i meningen att vald metod mäter det den är avsedd att mäta. Intersubjektiv reliabilitet i inkodning och kategorisering är inte helt belagd då jag endast använt kodningsverktyg för deltagarnas inlägg i samtal en gång. Jag har inte kodat om materialet mer än när jag vid genomläsning av transkriptionerna funnit uppenbara fel. Önskvärt hade varit att någon annan provat samma kodningsschema på mitt material, men det står utanför tidsramen för arbetet, och det är omöjligt att veta om resultatet hade sett annorlunda ut. Med tanke på att kodningsschemat är tydligt så är det troligt att resultaten pekat åt samma håll, vilket är enklare när innehåll kvantifieras på det sätt som gjorts i studien. Kategoriseringen av samtalsepisoderna har utgått från en provad kategorisering och öppnar för en intersubjektivitet då kategorischemat använts vid olika tillfällen, men det är inte möjligt att bedöma om någon annan gjort en annan indelning i samtalsepisoder och kategorisering. Det finns därför frågor att ställa kring reliabiliteten i min studie, men det ligger på läsaren att avgöra om den är tillräcklig i så motto att de resultat som framkommer är tillförlitliga. Materialet är omfattande och eventuellt slarv eller osystematiska fel bedömer jag har marginell påverkan på resultatet. I fallet med den kvantitativa representationen av resultat från insamlat datamaterial är min bedömning att resultatvaliditeten enligt Esaiasson et al. (2012) är tillräcklig utifrån studiens syfte.

Genom att använda olika metoder i form av individuella intervjuer och inspelning av planeringssamtal, samt insamling av dokument och anteckningar i reflektionsloggbooken har jag fått tillgång till ett rikt material som belyser forskningsfrågorna från olika perspektiv. Detta är en metodtriangulering som gynnar processvaliditeten och som motverkar godtycklig eller omedveten subjektivitet. Att som forskande lärare få möjlighet att byta perspektiv under studien där jag från början hade ett utifrån perspektiv till att gå in i projektet och anta ett inifrånperspektiv, till att lämna det som aktiv deltagare och åter anta utifrånperspektivet har jag fått tillgång till fler aspekter av den sammanhållna utbildningen. Det gynnar reflexiv objektivitet och detta har underlättat för att skapa distans till det som undersöks i studien.

När resultaten presenteras sätts de in i sitt sammanhang och kompletteras med rika utdrag ur transkripten, där ett strategiskt val vid utskrift har varit att ligga nära talspråket, vilket öppnar för läsaren att komma nära den kontext, de deltagare och de skeenden som studerats. Det möjliggör en naturalistisk generalisering enligt Kvale och Brinkmann (2015), eller en överförbarhet i den tolkning som Anderson et al. (2007) definierar och där läsaren är den som avgör om resultat har bäring på den egna situationen eller verksamheten. I övrigt går inte resultaten att generalisera i statistisk mening till en större population, så kallad extern validitet. Min studie har främst lokal anknytning och resultaten får mest inverkan i den egna verksamheten, men kan samtidigt inspirera andra att göra liknande undersökningar.

I fråga om pragmatisk validitet (Kvale & Brinkmann, 2015) ska resultaten bidra till handling och förändring. Detta är den deltagarorienterade aktionsforskningens uttalade syfte och mitt val av att välja den som ingång öppnar för att erhålla en god pragmatisk validitet. Anderson et al. (2007) kallar detta resultatvaliditet för aktionsforskning som i sin tur är kopplad till katalytisk validitet, vilket tyvärr förvirrar en del, men det handlar om att resultat är handlingar i form av förbättrad praktik eller förbättrad handlingsberedskap i första fallet och deltagarnas agens eller förmåga att förändra i det andra. Inom aktionsforskning är det demokratiskt deltagandet och dialog centralt, vilken kan graderas med stöd av demokratisk validitet (Anderson et al., 2007). Jag återkommer till studiens pragmatiska validitet och demokratiska validitet i mitt diskussionskapitel.

## Etiska överväganden

”Forskningsetiska överväganden handlar i hög grad om att hitta en rimlig balans mellan olika intressen som alla är legitima. Kunskapsintresset är ett sådant.” skriver Vetenskapsrådet (2017, s. 7), och fortsätter: ”Ny kunskap är värdefull på flera sätt och kan bidra till individens och samhällets utveckling. Integritetsintresset liksom rätt till skydd mot olika former av skada och risk för skada är andra legitima intressen.”. Detta får implikationer när man som jag valt deltagande forskning genom aktionsforskning som utgångspunkt för min studie. Det gäller att hantera potentiellt känsligt material med försiktighet och respekt, men ställer också frågor om vad som är möjligt att lova avseende den kunskap som genereras och deltagarnas integritet och fara för harm. Det är inte etiskt problemfritt att både delta själv och

samtidigt studera kollegor eller elever. En aspekt är att en forskande lärare kan råka hamna i konflikt med sig själv när det gäller frågor som kan ha inverkan på löneutveckling, karriärmöjligheter eller på elevers prestation, resultat och betyg. Det kan framkomma resultat och känsliga uppgifter under forskningsprocessen som av en skrupelfri forskande lärare skulle kunna används till egen fördel. Därför behövs ett etiskt förhållningssätt. Stöd för detta finns att hämta på Vetenskapsrådets webbplats CODEX – regler och riktlinjer för forskning (Vetenskapsrådet, 2018). Några grunder för att upprätthålla detta är att hänsyn tas till deltagarnas integritet och anonymitet, att deltagarna är väl informerade om syftet med studien och har samtyckt till deltagande på frivillig basis, samt att deltagarna vet hur insamlad empiri kan komma att nyttjas och lagras. Frivilligt deltagande innebär också att en respondent när som helst kan välja att avbryta sin medverkan. I samband med att min förstudie inleddes våren 2017 informerades deltagarna om detta dels muntligen och dels genom ett missivbrev som undertecknades, se Bilaga 2. Samma missivbrev användes hösten 2017 när ytterligare en deltagare anslöt till studien och innehållet repeterades då med hela arbetslaget. Alla deltagare var vid tillfället för undertecknade av missivbrevet vid myndig ålder, vilket förenklar hanteringen något jämfört med om studien istället genomförts med barn som är vanligare när det handlar om skolforskning. Vid varje tillfälle som planeringsmöten eller enskilda intervjuer genomförts har deltagarna informerats om att samtalen spelas in. Vid transkription av inspelat material har deltagares namn, eller då andra kollegor eller elever nämnts, betecknats med fingerade namn eller etiketter, exempelvis L1 för Lärare 1, eller [Annan kollega] om en lärare som inte själv är deltagare i studien nämnts vid namn. Likaså har geografiska platser behandlats om det förelegat risk att det kan röja deltagares identitet indirekt. Insamlade data har överförts från inspelningsenhet till en lösenordskyddad (tvåstegsinloggning) molntjänst och därefter krypterats. Krypteringsnyckeln har sedan förvarats på ett inlåst usb-minne på annan ort. Likaså har papperskopior av transkriberat material förvarats inlåsta i separat utrymme. Det insamlade materialet har behandlas med stor försiktighet under hela studien och vid publicering. Hänsyn har tagits till det så kallade konfidentialitetskravet: ”Konfidentialitet är en mer allmän förpliktelse att inte sprida uppgifter man fått i förtroende och innebär skydd mot att obehöriga får del av uppgifterna.” (Vetenskapsrådet, 2017, s. 40).

Ett problem med den typ av studier som jag genomfört är att antalet deltagare är litet, vilket gör det lättare att genomsöka och identifiera vilka deltagarna är eller vilken plats de befinner sig på när studien genomförs. Det finns en liten risk att kollegor och elever som finns nära verksamheten kan genom att läsa utdrag ur transkriptioner identifiera deltagarna i studien. Deltagarna kan ganska snart identifiera sig själva och övriga deltagare om de tar del av studien och läser den noga. Detta är ett dilemma vid deltagande forskning:

”Metoden att delta, iakttä och/eller spela in kan användas i flera situationer. Det kan gälla då forskaren vill befinna sig i försökspersonernas/informanternas miljö och observera vad som händer, höra vad som sägs och följa människors interaktion. /.../ Idealet är alltid att den som forskningen gäller ska vara informerad om att han eller hon är föremål för forskning och i normalfallet också skriftligen ha samtyckt. /.../ De etiska övervägandena är mycket viktiga vid deltagande observation. Forskaren har ansvar för att förebygga skada och för att de observerades identitet inte kommer att röjas. Även om detta krav kan vara svårt att leva upp till är det nödvändigt.” (Vetenskapsrådet, 2017, s. 26-27)

Syftet med min studie är gott, då strävan är att tillsammans förbättra den praktik som både deltagarna och de gemensamma eleverna befinner sig i. Deltagarna medverkar frivilligt och har gett informerat samtycke till studien. Därför är den här risken för identifiering värd att ta. Jag anser också att jag vidtar förebyggande åtgärder för att förhindra skada för deltagare eller för att identitet ska röjas så långt det är möjligt när det gäller insamling, lagring och publicering av data och resultat.

Enligt Vetenskapsrådet (2017, s. 28) gäller det även att hålla hög kvalitet när det gäller hur forskningsresultaten hanteras: ”Det är etiskt problematiskt, och till skada för forskningen som sådan, om man medvetet förtränger indikationer om väsentliga felkällor.” Genom att diskutera hur metodvalet kan påverka resultatens trovärdighet och tillförlitlighet, samt diskutera resultaten som sådana är strävan att vara så öppen och tydlig det går med eventuella felkällor. Jag har försökt skriva fram vald forsknings-

metod så tydligt jag kan, visat hur den knyter an till studiens syfte samt vilka möjligheter och avgränsningar den innebär för studiens resultat. Jag har gett exempel på hur inverkan av en avbruten inspelning behandlas, samt hur bortfall genom att en respondent inte kunnat delta i den avslutande intervjun på grund av tjänstledighet som krockat med studiens tidsram hanterats. Vidare kan de loggboksanteckningar jag fört studeras för att söka efter ytterligare felkällor, men kan i skrivande stund erkänna att loggboksskrivande är ett personligt utvecklingsområde.

## Rollen som lärare och deltagande forskare

Det finns en risk att man som deltagande forskare kommer alltför nära, att man slutar se var gränsen mellan läraren och forskaren går. Om man går över denna gräns och blir arbetskamrat eller vän istället för forskare under exempelvis en individuell intervju kan det påverka resultaten. Det finns även en risk för att när man utmanar varandra i kritisk dialog tappar fokus på sakfrågan och hamnar i konflikt. En fördel då man redan känner varandra som deltagare är att man nog vågar ta tag i konflikter och reder ut dem och på så sätt förhåller sig professionellt till det som sker under aktionsforskningsprocessen. Låt säga att jag som forskare är intresserad av att, så autentiskt som möjligt, studera och beskriva hur elever utför en uppgift men där jag märker under tiden att det är en uppenbar risk att eleverna lär sig något som är fel. Ska jag då agera som forskare eller som lärare? Eller att jag antar funktion som samtalsledare som griper in i dialogen för att få svar på forskningsfrågor även om det innebär att kollegorna måste släppa taget om en diskussion? Det är, som sagt, inte etiskt problemfritt. En deltagande forskare får tillgång till en närhet till praktiken som en utifrån kommande forskare inte har, åtminstone inte till en början, och därmed en möjlighet att fånga aspekter och nyanser av praktiken som kan vara svåra att komma åt. Steen-Olsen (2010) menar att det hela tiden är en slags rörelse mellan in- och utsida under en deltagande forskningsprocess och att den reflexivitet som behövs utmanas i den här rörelsen. Somekh (2006) definierar reflexivitet som förmågan att se sig själv i en process, och att aktionsforskning i sig öppnar för möjligheten att utveckla reflexivitet. Andreassen (1998) beskriver det som att forskaren själv också blir sitt eget forskningsverktyg. Här behövs verktyg som ger handlingsberedskap och som hjälper mig att skapa distans under arbetets gång. Medvetenheten om detta hjälper mig naturligtvis under arbetet, men man kan behöva verktyg att ta till också. Rönnerman (2012b) menar att distans kan skapas på tre sätt under deltagarorienterad aktionsforskning, där loggboken är ett viktigt verktyg för den enskilde genom att skrivande innebär självreflektion. En självreflektion som stöd för att utveckla handlingsberedskap för besvärliga situationer. Dialogen i arbetslaget är ett annat verktyg som ger distans genom att man tillsammans sätter ord på sin praktik och kanske förstår den på nytt sätt. Genom dokumentation av forskningsstudien skapas en distans som öppnar för att man på nytt tänker igenom och reflekterar vad som görs och vad som gjorts samt vilket utfall man fått. Dokumentationen öppnar även för transparens och kritik, vilket kan väcka nya frågor att undersöka och bepröva i praktiken.

## Analys och resultat

Kapitlet inleds med resultat från var och en av de genomförda aktionerna där jag stegvis går igenom hur de inspelade och transkriberade planeringssamtalen utvecklats och vad de innehållit. Jag lyfter fram avsnitt i samtalen som är intressanta att ta del av med citat som belyser antingen innehåll eller samtalets utveckling. Här visas också hur varje inlägg har kodats utifrån samtalsdiskurs (se metod-delen), där de blåmarkerade är diskurser som öppnar för lärande och de rödmarkerade istället är diskurser som inte gör det. Ett inlägg som kodas som lärande är exempelvis att ställa en fråga eller utveckla ett förslag på ett sätt så att det öppnar för diskussion. Ett typiskt icke lärande inlägg är ett kort instämmande eller medhåll som egentligen inte för diskussionen vidare, men samtidigt kan stötta den som har ordet att fördjupa eller på ett mer nyanserat sätt beskriva sin tankegång. Att ett inlägg kodas som icke lärande diskurs innebär inte att det automatiskt stryker samtalet, det är bara en klassificering. Men det kan även innebära att en deltagare väljer att lyfta en återberättelse från en undervisningssituation i ett helt annat sammanhang och som kanske inte har bäring på innehållet i de förslag som förhandlas, och därmed riskerar ta tid från mötet. Efter varje avsnitt finns en tabell som sammanfattar aktionen/planeringssamtalet sett till antal samtalsepisoder, antal inlägg och ord per deltagare, fördelningen av antal inlägg mellan deltagare, samtalsepisodernas kategoriserade innehåll och fördelningen av samtalsdiskurser. I Bilaga 3 finns en guide för hur man läser tabellerna och hur olika värden tagits fram. Därefter följer en genomgång av resultat och tolkningar av den empiri som samlades in i april 2018 i form av individuella intervjuer med deltagarna. Avslutningsvis sammanfattas huvuddragen i resultaten och även här finns en tabell som redovisar totalutfall av nämnda analysenheter.

Studiens huvudresultat är sett utifrån antal ord och antal inlägg per deltagare att fördelningen mellan deltagarna är ojämn. I de avslutande individuella intervjuerna både bekräftas och motsägs detta resultat då respondenternas uppfattning är att deltagande sker på lika villkor och att alla idéer och förslag som förs fram tas i beaktning och diskuteras. Vid analys av det transkriberade materialet framkommer att även om ordet inte fördelas jämnt så ägnas tid och engagemang åt förslag och idéer som läggs fram oavsett vilken deltagare som gör inlägget, vilket inte syns i de sammanställda siffrorna i tabellerna. Detta bekräftas också i de avslutande intervjuerna. Den vanligast förekommande samtalsdiskurs som öppnar för lärande är att en deltagare utvecklar ett förslag som läggs fram eller ställer klagande frågor kring förslaget. Samtalen förändras över tid så att allt färre generella återberättelser kring undervisningsrelaterade händelser eller förutsättningar diskuteras till förmån för specifikt innehåll hämtat från den gemensamma praktiken inom den sammanhållna utbildningen. Totalt kategoriseras flest samtalsepisoder att handla om pedagogik och yrkesetik/moral, vilket innebär att värdegrundsfrågan och den egna verksamheten alltid varit aktuell under den inspelade planeringssamtalen. Detta manifesteras i ett antal riktlinjer som arbetslaget tagit fram för att kunna förhålla sig till styrdokumentens skrivningar och elevers närvaro, progression i studierna och förutsättningar för lärande, vilket är en konkretion av det förbättringsarbete som genomförts i den sammanhållna utbildningen.

Flera av deltagarna uttrycker i de avslutande intervjuerna att det saknas en mogen pedagogisk diskussion, att man riskerar fastna i elevärenden och då resonera om personliga förhållanden och förutsättningar, men mer sällan kommer till en diskussion om vilka pedagogiska verktyg som skulle kunna hjälpa enskilda elever framåt i sitt lärande. Avsaknaden av specialpedagogisk kompetens gör sig ständigt påmind i samtalen och är en orsak till att diskussionen om pedagogiska verktyg stagnerar. Det finns även belägg för att arbetslaget inte når riktigt ända fram när det gäller en gemensam kritisk reflektion kring elevers lärande, en reflektion som öppnar för en gemensam förståelse av fenomen eller begrepp som diskuteras och som i sin tur kan leda till ett förändrat arbetssätt. Reflektion sker och i fallet med social grundtrygghet som en förutsättning för elevernas lärande råder en total samsyn, och det är också här som arbetslaget har sin identitet i rådande stund, men det saknas belägg i det insamlade materialet för att det sker ett systematiskt arbete kring verktyg som stöttar enskilda elevers lärande. Ett sådant arbete skulle kunna innebära att man gemensamt analyserar elevers studieresultat och utvärderar de insatta åtgärderna eller de pedagogiska verktyg man prövar. För att komma vidare i det arbetet menar jag att arbetslaget skulle dra nytta av en specialpedagog och att emellanåt ta in en handledare eller samtalsledare som kan utmana och stötta en kritisk reflektion, eller som Lärare 2 uttrycker det:

”Sen tror jag vi skulle kunna bli mer kritiska både ställa kritiska frågor men även den här samreflektionen. Men vi blir så pass tajta så man har svårt att se utanför. Man skulle behöva den där fiffiga kompisen ibland som ställde de där frågorna som vi glömmer av för att vi är i vårt tänk.”

Det står klart att arbetslaget med tiden kommer bygga upp en kompetens och en erfarenhet kring den här typen av verksamhet med vuxenelever i behov av extra anpassningar och särskilt stöd såväl praktiskt som teoretiskt som hela Komvux kommer ha stor nytta av. Dokumentation av de lärdomar och de beslut man fattar på vägen är viktig för kunskapsspridning även över tid och för att bygga en bas med prejudicerande fall som man kan återvända till när styrdokument ska tolkas i förhållande till den här elevgruppen förutsättningar. En dokumentation gör också att kunskapen inte blir individberoende i de fall där deltagare i projektet väljer att kliva av eller kommer till. Det står även klart att arbetslaget är på god väg att utveckla en professionell lärandegemenskap, men man är inte riktigt framme än med avseende på dels systematik i det interna utvecklingsarbetet och dels den kommunikativa kompetensen och den gemensamma kritiska reflektionen. I resultaten finns goda belägg för att man delar normer och värden, och att den gemensamma visionen och arbetslagets identitet fortfarande håller på att formas samt att det sker ett lärande såväl på personlig som kollektiv nivå inte minst manifesterat i de riktlinjer för elevers närvaro, progression och förutsättningar som arbetslaget tagit fram, samt den mycket medvetna och mer utbyggda satsningen på gemensam frukost som ett sätt att bygga en social grundtrygghet i elevgruppen.

## Aktion 1 – 170609: Återkopplingsmötet

Syftet med aktion 1 var att ge återkoppling från den förstudie som gjordes under våren 2017 med samtliga deltagare i arbetslaget för att få igång en diskussion om värdegrundsfrågorna, då forskningen om professionella lärandegemenskaper lyfter fram vikten av delade normer och värden (Harris, 2014; Stoll et al., 2006; Vangrieken et al., 2017; Vescio et al., 2008). Lärare 1-5, samt en rektor och en kurator intervjuades under förstudien (se Bilaga 1). Vid återkopplingsmötet utgick diskussionen från frågorna: Har arbetslaget en samsyn på vilken målgrupp av elever man vänder oss till? Har deltagare lika eller olika incitament för att delta i projektet? Hur ser arbetslagets förväntningar ut? Hur såg resultatet ut? Och fanns en överensstämmelse mellan det resultat som presenterade och deltagarnas uppfattning?

I det kollegiala samtal som följde på presentationen framgick att analysen överensstämde med den kategorisering som gjorts av deltagarnas svar på intervjufrågorna. Den var trovärdig då respondenterna uppmärksammades på skillnader och likheter i synen på målgrupp, varför man vill delta i projektet och i förväntningar och farhågor. Arbetslaget bestämde då att ha en stående agenda där man under det kommande arbetet i projektet kontinuerligt skulle återkomma till dessa frågor som rör arbetslagets identitet och värdegrund. Man tog även beslut om att hjälpas åt att föra gemensamma mötesanteckningar i delat dokument på dator under kommande planeringssamtal.

## Aktion 2 – 170815: Reflektionsmötet

Syftet med aktion 2 var att få till stånd ett samtal och reflektion kring den sammanhållna utbildningens iscensättande med elever. Hur möter projektidéerna verkligheten? Från aktion 1 i juni 2017 bestämde arbetslaget att försöka ha med värdegrundsfrågorna på agendan på mötena under hösten. Det kan till exempel handla om att gemensamma elever behandlas på ett likvärdigt sätt i förhållande till styrdokument och antagningsregler. Reflektionsmötet kom till mångt och mycket att handla om hur arbetslaget ska förhålla sig till de studerande ur två perspektiv, dels hur fler elever med behov av att läsa en sammanhållen utbildning ska rekryteras, och dels hur styrdokumentet kan tolkas för att kunna möta elevers olika behov. Utdraget nedan belyser hur innehållet diskuterades. Här visas även hur respektive inlägg kodats utifrån samtalsdiskurs. Utdrag ur transkription 170815:

Deltagare

L1 Jag tänkte också på en annan fråga, och det är hur öppna vi ska va med att de måste läsa flera kurser? Vi har en elev, alltså Johannas kompis här, som vill hit. Men hon vill hit bara enkom för matten.

Samtalsdiskurs  
Fråga/uppmaning



L2	Mm.	Instämmande
L4	Det är Ida va?	Förtydligande fråga
L1	Ja, Ida.	Instämmande/ upprepning Ursprungsidé
L1	Det är... Man skulle kunna tänka så här att det... Man får ju fylla upp rätt mycket med orienteringskurs. Eh... då skulle man ju kunna försöka att övertyga eleven om att läsa nå extra, alltså att läsa om historia kanske, för att höja sitt betyg eller...	
L4	Mm.	Instämmande
L1	På nåt vis va. Eller... och så utnyttja en del av orienteringskursen kanske till en provning i ett annat ämne? Alltså en annan kurs som vi inte ger.	Fråga/uppmaning
L3	Får de läsa mer då? Läste hon nå mer kurs då?	Sondering
L1	Ja men jag vet ju inte. Det är ju det som är frågan. Men vi behöver ju liksom... vi behöver ju få hit dom så dom faktiskt är här och har tid, alltså tillsammans med dom andra.	Förfining
L4	Mm.	Instämmande
L3	Mm. Det bra att dom har tid för det. För en del kanske bara läser ett ämne, för dom har bara tid att göra det. Då är det ju fel person.	Exemplifiering
L1	Ja, då är inte detta rätt studieform.	Bekräftelse
L3	Och det är samma med distansen, där många av dom läser ju för att dom har jobb och så där. Men ser man att nå har sökt distans som man kanske vet, får reda på, som läser många ämnen och kanske har valt distans för att det är krock, då kan det ju bli nåt.	Förfining
L2	Mm.	Instämmande
L4	Jag tror Ida skulle passa här, för hon är en sån som till och med har kommit på mina historiektioner frivilligt.	Återberättelse
L1	Ja, ja.	Bekräftelse
L4	Utan att ha läst ämnet så har hon kommit och suttit med på historien mycket. Så jag tror nog hon är en elev som skulle passa här.	Relatering
L2	Men kan man göra särskilda provningar, precis hon kanske är klar med engelska 5 och 6, skulle man kunna lägga henne på ett engelska 7-stråk? För att hon skulle kunna få annan...	Motförslag
L1	Det hon utnyttjar sin orienteringskurs till det är helt... upp till henne.	Förklara tankegång
L4	Precis det är helt egalt, ja.	Bekräftelse

Reflektionsmötet varade ca 25 minuter och fem pedagoger inklusive projektledaren var närvarande. Samtalet fördelades på totalt 11 samtalsepisoder med visst överlapp i innehåll. Fördelningen mellan kategorierna yrkesetik/moral, pedagogik och organisation/ekonomi var mycket jämn. Ingen episod kategoriserades som att handla om övrigt (se Tabell 3). Några exempel på innehåll som diskuterades är hur vi skulle bemöta en elev som ville läsa på deltid istället för heltid, hur vi skulle kunna använda så kallade orienteringskurser för att fylla ut tid för elever som inte läser alla ingående kurser i den sammanhållna utbildningen och hur särskild provning skulle kunna användas för elever som vill läsa kurser som inte ingår i den sammanhållna utbildningen. Ett dilemma var att det var färre elever som dykt upp till starten än vad vi förväntat oss vilket innebar en diskussion om dels hur vi kan marknadsföra oss och rekrytera fler, dels en diskussion om vilka elever som egentligen är målgruppen. En sak som framkom var att vi tillsammans döpte projektet till den sammanhållna utbildningen, vilket är en nog så viktig symbolhandling för identiteten i arbetslaget.

Utdrag ur transkription 170815:

Deltagare	Samtalsdiskurs
L5 Ska vi kalla det för "Projektet"?	Fråga/uppmaning

L2	Ja, för det är det jag tänker att Projektet det är det vi kallar det.	Instämmande/ upprepning
L3	Sammanhållna...	Motförslag
L2	Ja, för eleverna så är det ju den sammanhållna utbildningen.	Instämmande/ upprepning
L4	Sammanhållna utbildningen ja.	Instämmande/ upprepning
L2	Ja, precis.	Bekräftelse
L1	Men då heter det det nu.	Instämmande
L2	För att vi blandar ju när vi pratar nu...	Förklara tankegång
L4	Sammanhållna utbildningen.	Instämmande/ upprepning
L2	...beroende på vem vi pratar med.	Förklara tankegång
L4	Då pratar vi om den "Sammanhållna utbildningen" nu. Sammanhållna utbildning.	Instämmande/ upprepning
L2	Ja.	Bekräftelse
L3	Nä men det tror jag, för det...	Bekräftelse
L4	Som bedrivs i projektform. He, he, he!	Motförslag

Sett till antalet inlägg som deltagarna var och en gör under reflektionsmötet i sin helhet, framkommer att fyra av deltagarna gör en majoritet av inläggen. Lärare 1, 2 och 3 står för ungefär en femtedel var, medan lärare 4 gör nästan dubbelt så många inlägg och lärare 5 ungefär hälften så många. Lärare 5 är alltså den som får minst utrymme i samtalen sett till antalet gjorda inlägg. Se Tabell 3 nedan.

Tittar man på antalet ord som sägs så är det lärare 3 och 4 som yttrar flest. Flest ord yttras av lärare 3 vilket innebär att inläggen lärare 3 gör är förhållandevis långa, i genomsnitt 20 ord per inlägg, medan lärare 4:s inlägg är ungefär 10 ord långa. Sammanfattningsvis så är samtalsutrymmet något ojämnt fördelat där lärare 5 tar det minsta utrymmet i samtalen, och lärare 3 och 4 tar det största utrymmet.

Den vanligast förekommande lärande samtalsdiskursen var här deltagare som utvecklade förslag som framkommit under diskussionen. Det var även vanligt att deltagarna ställde sonderande frågor för att få veta mer och som en naturlig följd av det deltagare som förklarade sin tankegång. Tittar man istället på de inlägg som kodats höra till icke lärande diskurser är det absoluta vanligast med instämmande, som "Mm.", eller instämmande bekräftelse av typen "Ja, det stämmer".

Den samtalsepisod som engagerade mest och som kom att innehålla ungefär en sjättedel (61 st) av det totala antalet inlägg (369 st) under hela samtalen har ett brett innehåll. Samtalen handlar om hur vi ska förhålla oss till gällande regler kring vem som är behörig att läsa på vuxenutbildningen, vem som får göra särskild prövning och hur orienteringskurser eventuellt skulle kunna användas för att fylla ut i tid så att det blir en sammanhållen arbetsvecka för eleverna. Denna episod har mycket jämn fördelning av lärande jämfört med icke lärande samtalsdiskurser: 29 jämfört med 32. Samtalsutrymmet sett till antal inlägg per deltagare och antal ord per deltagare är däremot ganska ojämnt fördelat där Lärare 4 står för 41 % av inläggen vilket är dubbelt så mycket som Lärare 1 respektive Lärare 3 som ligger på ca 20 % vardera. Lärare 2 bidrog med 13 % och Lärare 5 endast 2 % av inläggen. Fördelningen är snarlik den totala fördelningen av inlägg sett över hela samtalen.

### **Tabell 3. Sammanställning resultat Aktion 2: Reflektionsmötet.**

En guide för att läsa tabelldata samt ta del av hur data har sammanställts finns i Bilaga 4. Jag redogör för tabelldata här för Tabell 3, resterande tabeller följer samma indelning och redovisning av utfall.

Under planeringssamtalet 170815 deltog 5 (N=5) lärare (L1-L5), som sa 4683 ord fördelade på 11 samtalsepisoder, vilket ger ett genomsnitt på 425,7 ord/episod. Deltagarna gjorde totalt 369 inlägg under samtalet och ett genomsnittligt inlägg innehöll 33,5 ord. Samtalsepisoderna är manuellt indelade vid genomläsning av transkriptionen. Lärare 1 (L1) gör 81 inlägg, Lärare 2 (L2) gör 79 inlägg och så vidare. 81 av 369 inlägg ger en relativ frekvens på 22 % för L1. Övriga har beräknats på samma sätt. Avvikelsen från ett relativt medelvärde på  $1/5 = 20\%$  är  $+2\%$ , vilket gör att L1 ligger precis över detta värde. Jämförelse kan göras med Lärare 5 (L5) som gör 11 inlägg under samtalet (3 %) och som då istället ligger under det relativa genomsnittet med  $-17\%$ . Motsvarande beräkning görs sedan för antal ord som jämförelse. Infärgningen av frekvenser och avvikelser i grönt, vitt och rött i olika nyanser speglar dessa beräkningar där intensivt grönt är högsta värde och intensivt rött är lägsta värde. Lärare 3 (L3) bryter här mönstret, vilket beror på att L3:s inlägg var jämförelsevis färre till antalet men långa och ordrika under planeringssamtalet.

Fördelningen mellan *samtalsepisodernas ämnesinnehåll* kategoriserat utifrån yrkesetik/moral, pedagogik, ekonomi/organisation är jämn. En enskild samtalsepisod kan ha kategoriserats i mer än en exklusiv kategori, de är inte ömsesidigt uteslutande.

Därefter följer en sammanställning av hur *inläggen* kodats utifrån lärande (172) respektive ej lärande samtalsdiskurs (196), samt övrigt (1). Totalt utgör de lärande inläggen 47 % av de  $172+196+1 = 369$  inläggen.

Sist följer en sammanställning där andelen *samtalsepisoder* som innehåller fler lärande inlägg än ej lärande studerats i detalj anges. Av de totalt 11 samtalsepisoderna, var det endast 4 stycken som hade fler lärande inlägg än ej lärande inlägg, och 4 av 11 är ca 36 %. Detta framgår ej av siffrorna ovanför, utan bygger på separat manuell analys av samtalsepisoderna och ger en annan upplösning av "samtal inom samtalet", än vad totalsiffrorna gör.

170815 N=5						
Antal ord totalt	4683					
Antal episoder	11					
Antal ord/episod	425,7					
Antal inlägg totalt	369					
Antal inlägg/episod	33,5					
Deltagare:	L1	L2	L3	L4	L5	S:a
Antal inlägg per deltagare	81	79	68	130	11	369
inlägg relativ frekvens	22%	21%	18%	35%	3%	100%
Avvikelse (%) 1/N	2%	1%	-2%	15%	-17%	0%
Antal ord per deltagare to	1062	776	1439	1324	80	4681
ord relativ frekvens	23%	17%	31%	28%	2%	100%
Avvikelse (%) 1/N	3%	-3%	11%	8%	-18%	0%
<b>Episodkategori</b>						
Yrkesetik/moral	2	0	1	1	0	4
Pedagogik	2	0	0	0	1	5
Organisation/ekonomi	2	0	3	0		5
Övrigt	0					0
<b>Inlägg:</b>						
<i>Lärande samtalsdiskurs</i>						
Fråga	12	21	16			49
Ge förslag	5	12				17
Utveckla förslag	4	36	16			56
Förhandla	2	10	6	4		22
Förklara	17	11				28
					S:a	172 47%
<i>Ej lärande samtalsdiskurs</i>						
Instämma	63	17	65	3		148
Beskriva	19	29				48
					S:a	196 53%
Övrigt	1					1
<b>Samtalsepisoder:</b>						
antal episoder där lärande diskurser > ej lärande diskurser						4/11 = 36%

## Aktion 3 – 171002: Drifts- och pedagogikmötet

Det hann gå en och en halv månad innan det var dags för nästa aktion. Starten med den sammanhållna utbildningen tog mycket tid och kraft för att bara komma igång med vardagsverksamheten. Under perioden fram till detta möte framkommer ur anteckningar från veckovisa planeringsmöten att elevernas sociala sammanhang och sammanhållning bör stärkas. Arbetslaget gör antagandet att en trygg och lugn arbetsmiljö där man underlättar för eleverna att lära känna varandra bättre är gynnsamt för lärandet. Detta blir även arbetslaget val av utvecklingsområde för hösten, som lyftes till diskussion med andra pedagoger under exempelvis kompetensutvecklingsdagar. Utdrag ur mötesanteckningar september 2017:

”Vilka elevresultat vill vi förbättra? Hur vet vi att dessa behöver förbättras?

/.../ Att jobba med den sociala grundtryggheten i gruppen ger förutsättningar för att lyckas med ämnesstudierna. Vi har även identifierat att pedagogik som är språkfrämjande kommer öka möjligheterna för våra elever att lyckas med ämnesstudierna.

*Frågeställning:* Hur kan vi som arbetslag arbeta med den sociala grundtryggheten i gruppen för att skapa förutsättningar för att öka ämneskunskapen?

*Något som förvånat oss:* Enskilda elever som kliver fram och tar socialt ansvar för hela gruppen, håller kontakt via sms när alla inte är på plats. Något som är värt att spinna vidare på. I undervisning får vi ibland lägga extra tid på att förklara centrala ämnesbegrepp och mer ovanliga ord, dvs något som våra elever behöver öva mer på.

*Några idéer att gå vidare med:* Hur kan vi utveckla och understödja de unika möjligheter vi börjar se i den sammanhållna utbildningen hos elevgruppen? Samtidigt koppla det till elevens egna lärande och att hitta metoder och synka mot förutsättningar i lärandemiljön.”

Därför försöker man få igång en aktivitet kallad gemensam fredagsfrukost, med syfte att vara:

”socialt, gruppstärkande, något som ligger under lektionstid. Försöka få med så många elever som möjligt. Och näringsintaget, bra för kroppen & knoppen. Att studera och ha förutsättningar för att stegra sin kunskapsprogression handlar om helheter, inte endast studiemetodiska utan också andra aspekter.” (Utdrag ur mötesanteckningar 171002.)

I anteckningarna går det även se en frustration över hur den sammanhållna utbildningen landar i vardagen. Lärarna beskriver bland annat att de elever som sökt sig till den sammanhållna utbildningen har alla ganska stora behov av extra anpassningar och särskilt stöd. Det finns i princip ingen elev som sökt på grund av möjligheten att kunna arbeta ämnesintegrerat och på så vis utmanas lite extra i sin läroprocess. Behovet av en specialpedagog i arbetslaget blir allt tydligare, då den kompetensen saknas. Lärarna beskriver hur de saknar de verktyg som en specialpedagog har och upplever att de inte riktigt räcker till i det här läget. Utdrag ur mötesanteckningar september 2017:

”Ska vi ro detta i hamn, så behöver vi handledning och stöd t.ex. specialpedagog, mer tid med kurator (men vår kurator har inte möjlighet). Vi saknar en del verktyg för att hantera. Just nu lite handfallna... Vi upplever nog att vi inte riktigt räcker till i att ge ett kvalitativt och korrekt stöd till alla elever hela tiden. Men vi gör ju så gott vi kan...”

Syftet med aktion 3 blev dels att låta lärare möta skolledning och ge uttryck för den här frustrationen, dels att fortsätta arbeta med värdegrund och identitet i arbetslaget genom att tillsammans jobba fram formerna för den gemensamma aktiviteten fredagsfrukost. Aktionen går ut på att ställa frågor under samtalet som öppnar för diskussion. Även här bottenar aktionen i forskning om professionella lärandegemenskaper där Harris (2014), Stoll et al. (2006), Vangrieken et al. (2017) och Vescio et al. (2008) lyfter fram delade normer och värden, gemensamt fokus och delat ansvar för elevers lärande, samt det kollegiala systematiska samarbetet där dialog och gemensam kritisk reflektion ingår.

Utdrag ur transkriberad inspelning 171002:

Deltagare

Samtalsdiskurs

- |    |  |                        |
|----|--|------------------------|
| L2 | Mm! Frukostfika, frukost/fika det har vi nu beställt via kaféet.   | Återberättelse         |
| R  | Mm.  | Instämmande            |
| L5 | Ja.  | Bekräftelse            |
| L2 | Det hämtar jag och L5 på fredag.   | Återberättelse         |
| R  | Mm. Mysigt.  | Instämmande            |
| L2 | Ja det...  | Instämmande            |
| L5 | Ja. Och då ingår kaffe, fralla var det va'?  | Återberättelse         |
| L2 | Ja nån form av smörgås som vi fick göra själva då...   | Återberättelse         |
| L5 | Ja.  | Instämmande            |
| R  | Mm.  | Instämmande            |
| L2 | ...och te.   | Återberättelse         |
| L5 | Och te.  | Instämmande            |
| L2 | Mm.  | Instämmande            |
| L5 | Yes!   | Bekräftelse            |
| L4 | Och ja...  | Instämmande            |
| L5 | Men juice och yoghurt det väntar vi lite med då, ja...   | Återberättelse         |
| R  | Mm.  | Instämmande            |
| L2 | Vi får utvärdera lite vad dom tycker här också.  | Ursprungsidé           |
| L5 | Ja.  | Instämmande            |
| R  | Vet eleverna om det?   | Förtydligande<br>fråga |
| L2 | Ja. Eller ja inte alla, det är väl sånt vi påminner om hela veckan då. För vi har sagt att det kommer ligga på rasten där 9.40 till 10.10, annars tar det så mycket lektionstid.   | Exempel                |
| R  | Mm.  | Instämmande            |
| L2 | Så det blir väl bra.   | Förhandla/<br>medhåll  |
| L5 | Ja.  | Instämmande            |
| R  | Mm.  | Instämmande            |
| L1 | Vi har ju pratat om det tidigare kanske, men jag funderar på vad tänker ni kring syftet med just den aktiviteten nu då? När det ska dras igång. Vad... varför vill vi göra detta?  | Sondering              |
| L2 | Social grej, tänker jag.   | Förfining              |
| R  | Grupp...   | Förfining              |
| L2 | Gruppstärkande. Att man får möjlighet att socialisera med eleverna. Innan pratade vi om att det kanske skulle ligga innan lektionstid. Då vet jag då ställde det sig, så att om man inte kan komma eller inte har möjlighet, då missar man det. Men här är det ändå under lektionstid. Så att möjligheten att stanna kvar och faktiskt vara delaktig erbjuds ju, och att det inte blir att man känner att man missar nånting om man inte kommer på morgonen för att man har lämning på förskola eller vad det nu kan va som ställer till det då. | Exempel                |
| L1 | Mm.  | Instämmande            |
| R  | Mm.  | Instämmande            |
| L2 | Utan nu är det mitt emellan två lektioner då.  | Förfining              |
| L4 | Ja, och så finns det ju ett högre syfte förstås, och det är att visa på hur viktigt det är med näringsintag. Det är bara...  | Omformulering          |
| L2 | Energidryck.   | Återberättelse         |
| L4 | ...energidryck och... Men alltså lite så va'. Jamen det är ju väldigt många av de unga människorna som tänker att man kan dricka en cola och äta en kexchocklad så kan man stå sig hela dan på det, men...   | Relatering             |
| L3 | Mm.  | Instämmande            |
| L4 | ...sund motion och näring är ju lika viktigt i en inläringssituation egentligen.   | Förfining              |

I denna samtalsepisod deltar alla 6 lärare (L1-L6), samt skolledaren (R). L1 ställer en bit in i samtalet en sonderande fråga som öppnar för diskussion kring syftet med aktiviteten fredagsfrukost, vilket mynnar i att L2 och L4 engagerar sig och ger exempel och argument.

Sammanfattningsvis närvarade sex lärare inklusive projektledaren (L2) samt en skolledare (R) vid mötet som varade ungefär en timma (se Tabell 4 på nästa sida). Samtalet fördelades på 23 episoder som fördelades relativt jämnt med visst överlapp mellan kategorier: yrkesetik/moral 8, pedagogik 12, organisation/ekonomi 10 och övrigt 3. Fördelningen mellan antal inlägg per deltagare är inte jämn. Det framgår att flest inlägg görs av skolledaren (R) och projektledaren (L2) men projektledaren gör de längre inläggen om man ser till antal ord. Lärare 5 och 6 upptar minst utrymme i samtalet sett till antal inlägg och antal ord.

Fördelningen av samtalsdiskurser är med tanke på att det är nästan 1000 inlägg totalt ganska jämnt fördelad mellan inlägg som kodats vara lärande/ej lärande diskurser, 464 jämfört med 497 samt 37. Av de 23 samtalsepisoderna är 9 stycken sådana att antalet lärande diskurser är fler än antalet ej lärande. Den vanligast förekommande samtalsdiskursen är instämmanden, det vill säga en ej lärande diskurs. Tittar man istället på de inlägg som kodats tillhöra lärande diskurs är det inlägg som utvecklar förslag som lagts fram som är vanligast.

**Tabell 4. Sammanställning resultat Aktion 3: Drifts- och pedagogikmötet**

171002 N=7								
Antal ord totalt	10384							
Antal episoder	23							
Antal ord/episod	451,5							
Antal inlägg totalt	998							
Antal inlägg/episod	43,4							
Deltagare:	L1	L2	L3	L4	L5	R	L6	S:a
Antal inlägg per deltagare tot	104	219	93	170	24	295	93	998
inlägg relativ frekvens	10%	22%	9%	17%	2%	30%	9%	100%
Avvikelse (%) 1/N	-4%	8%	-5%	3%	-12%	15%	-5%	0%
Antal ord per deltagare tot	1177	2811	1809	1625	140	1986	836	10384
ord relativ frekvens	11%	27%	17%	16%	1%	19%	8%	100%
Avvikelse (%) 1/N	-3%	13%	3%	1%	-13%	5%	-6%	0%
<b>Episodkategori</b>								
Yrkesetik/moral	2	1	5	0	0			8
Pedagogik	1	0	1	1	3	6		12
Organisation/ekonomi	4	0	4	2				10
Övrigt	3							3
<b>Inlägg:</b>								
<i>Lärande samtalsdiskurs</i>								
Fråga	4	57	44					105
Ge förslag	8	11						19
Utveckla förslag	3	104	40					147
Förhandla	3	56	6	13				78
Förklara	70	45						115
						S:a		464 46%
<i>Ej lärande samtalsdiskurs</i>								
Instämma	226	27	150	16				419
Beskriva	37	41						78
						S:a		497 54%
Övrigt	37							37
<b>Samtalsepisoder:</b>								
antal episoder där lärande diskurser > ej lärande diskurser						9/23 =	39%	

## Aktion 4 – 171106: Frustrationsmötet

Ytterligare en månad hann att gå innan det var dags för aktion 4. Under denna månad har flera saker skett i arbetslaget och man har bland annat initierat en aktivitet som kan kallas trafiksignalsdialog. Denna aktivitet är ett sätt att försöka skapa en överblick av hur det går för eleverna i sina studier och en lärare markerar i sin kurs eller ämne om läget är rött, gult eller grönt. Enkelt översatt till att eleven inte kommer klara sin kurs med godkänt betyg inom planerad tid, om det finns risk att eleven inte kommer klara kursen eller om prognosen är god. Överblicken ger sedan en indikation om var insatser behöver göras om det finns möjlighet och resurser, samt ett bra diskussionsunderlag för det pedagogiska arbetet med eleverna. Ett exempel på innehåll i en så kallad trafiksignalsdialog 171106 ges nedan:

Deltagare		Samtalsdiskurs
L2	Hannes har hoppat av svenskan, så jag har inget att säga.	Sondering
L3	Nej, han är grön.	Förfining
L2	Grön i engelska. Varit borta ett tag.	Förfining
L1	Nja.	Förhandling/avvisning
L2	Eller det kanske han inte har? Det är bara att jag inte har sett honom.	Sondering
L3	Han har varit på engelskan.	Förfining
L2	Ja det är bra.	Bekräftelse
L1	Jag har inte träffat honom på ett tag.	Förklaring
L2	Nej.	Bekräftelse
L1	Märker jag. Och ju längre borta, desto längre från målet kommer han.	Förhandling/utmaning
L2	Mm. Han är gul då eller?	Fråga/förtydligande
L1	Ja, jag får säga gul. Med risk för rött.	Bekräftelse

Trafiksignalsdialogen är även kopplad till att initiera och utveckla arbetet med mentorskap för eleverna, så att dessa fördelas på flera lärare. Projektledaren har fram tills mitten av oktober tagit hela ansvaret för inskolningsprocessen med individuella samtal och planering av elevernas studieplaner, men vad ska mentorskapet innebära? I ett utdrag från mötesanteckningar 171009 står att läsa:

”Mentorskapets innebörd?

- 1) stöd såväl pedagogiskt som socialt
- 2) trygghet. Vad ska ingå? Exempel på frågor/punkter att diskutera med eleverna under 1 & 2.
- 3) Övergripande ISP-samtal → [Projektledaren] tar hand om det.”

Även här påbörjas en process och ett innehåll som berör värdegrunden och identiteten hos arbetslaget och enskilda lärare, och som kommer att förhandlas under planeringssamtalen.

Syftet med aktion 4 var att återföra och stimulera diskussionen om hur arbetslaget skulle kunna arbeta mer systematiskt med observation av eleverna, då det under planeringssamtalen formuleras mer i allmänna ordalag när arbetslaget diskuterar aktiviteten. Gemensamt fokus och delat ansvar för elevers lärande, samt kollegialt systematiskt samarbete exempelvis genom observation i klassrum lyfts fram i forskningen om professionella lärandegemenskaper (Harris, 2014; Stoll et al., 2006; Vangrieken et al., 2017; Vescio et al., 2008). I ett utdrag på mötesanteckningar från början av oktober står:

”Väldigt mysigt, både lärare och elever nöjda. Läger till juice också. Veganmat behövs också. Det dricks en hel del energidryck annars. Frukostförsöket fortsätter.”

Här finns ett behov av att gå från observation till mer systematiskt arbete. Men verkligheten ville annat. Under oktober månad hade stort fokus varit på uppföljning av elever och mottagande av nya elever. Därför fanns hela tiden ett behov av att genomföra avstämningar i form av trafiksignalsdialoger och diskussion om innehållet i de planeringssamtal projektledaren genomfört med de studerande. Aktion 4 fick därför anpassas på stående fot och utmynnade istället i en fortsättning på aktion 3 där värdegrundsfrågorna var i fokus. Interventionen blev åter att söka tillfällen och göra inspel eller ställa frågor för att



stimulera arbetslaget till diskussion viktigt för värdegrund och identitet i arbetslaget under samtalets gång. I ett utdrag nedan från planeringsmötet 171106 framkommer både vilken typ av elever som kommer till den sammanhållna utbildningen och vad innehåll i en sådan avstämning efter introduktionssamtal med den studerande kan handla om. Samtalsepisoden är kategoriserad som att höra till yrkesetisk/moralisk kategori med innehåll som rör möjligheterna att arbeta med grupprocesser och i detta specifika fall hur det utmanar dessa möjligheter. Episoden är även kategoriserad att tillhöra den pedagogiska dimensionen, särskilt med tanke på didaktisk implikation och specialpedagogik. Namngivna elever har fått fingerade namn.

Deltagare		Samtalsdiskurs
L2	Ja. Jag tänkte jag kan presentera den nya eleven för er? /.../	Fråga/uppmaning
L2	Tobias har väl, om jag förstod det rätt, väl påbörjat gymnasiet tre gånger... och hoppat av i ettan alla gånger, så han har inte slutfört nånting. Han kunde heller inte dra sig till minnes om han hade några som helst betyg från gymnasiet, utan troligtvis bara från årskurs 9. Där var han godkänd i sina ämnen.	Förfining
L3	Och hans mål med att komma hit är?	Sondering
L2	Hans mål med att komma hit är... Han har ju som han sa rätt mycket psykiska besvär...	Förfining
L3	Aah, fy fan...	Bekräftelse
L2	[Redogörelse om Tobias personliga förhållanden utelämnas här] /.../ Verktyg för sin skolgång, då vi pratade om det, då svarade han att det beror lite på hur den mentala statusen för dagen är, utifrån vilka verktyg han behöver. Så ibland kan ha va väldigt driven och ibland funkar ingenting alls. Koncentrationssvårigheter/.../. Han ska börja, han har ju inte csn heller utan han har ju från försäkringskassan. /.../ Han förstår inte riktigt själv varför man behöver kunna det som man ska lära sig på gymnasiala kurser. Nej. Det var väl det, hans exakta ord, och sen sa han också när han fick se sitt schema också då, som ser ut så här. Då var hans kommentar.	Förfining
L3	Mm.	Instämmande
L2	Så... Tobias blir nog en utmaning. Så kan jag säga. Mm. Han är kompis med Anna.	Förklaring/osäkerhet
L1	Mm?	Sondering
L2	Ja, dom känner varandra. Mm. Är det några frågor kring Tobias?	Förhandling/medhåll
L1	Hur uppfattar du honom?	Sondering
L2	Jag uppfattar honom som naiv, tror jag man kan kalla det. Men jaget är väldigt stort här också. Det är ju aldrig hans fel på nånting. Han har liksom inte kommit därefter i sin utveckling, lite känner jag, att det fortfarande är på lärarnas...	Förfining
L1	Hm.	Instämmande
L2	...anledningen till att det kanske inte gått så bra, det är fortfarande lärarnas fel, att han aldrig liksom fått det här stödet och strukturen han behöver för att klara sin skolgång. Han gillar dataspel...	Förfining
L3	Så att han typ aldrig har varit där och skitet i allt så är det liksom...	Sondering
L2	Ja eller fått motstånd eller liksom på nåt sätt...	Förhandling/utmaning
L3	Hur har han haft det med närvaro och sånt då?	Sondering
L2	Nej han har ju hoppat av gymnasiet tre vändor, så han har väl inte varit där då.	Förfining
L3	Nä.	Bekräftelse



Arbetslaget fick även möjlighet att några dagar innan planeringsmötet 171106 träffa lärare från andra verksamheter på en kompetensutvecklingsdag. Denna K-dag användes för att redovisa det utvecklingsarbete som skett i arbetslaget kring social trygghet bland annat i form av aktiviteten fredagsfrukost, samt för att få respons från externa kollegor. De externa kollegorna kan sägas ha fungerat som kritiska vänner (Wennergren, 2012) under K-dagen. Responsen tydliggjorde för arbetslaget att man på Introduktionsprogrammen på gymnasiet var vana att jobba med en liknande elevgrupp om än några år yngre än den elevgrupp arbetslaget har hand om i den sammanhållna utbildningen. Det var tydligt att den verksamhet som den sammanhållna utbildningen utgör har ett behov att fylla och att det sätt som arbetslaget driver den på är av god kvalitet. Den respons som lämnades tydliggjorde också hur man med tid och tålamod kan lyckas och få allt fler elever att klara sina kurser och hur man genom olika observationer kan se att den sociala tryggheten ökar. En del i arbetet kan betraktas som steg 2 på aktion 3 då arbetslaget i detta möte fick syn på hur social trygghet kan operationaliseras och sedan följas genom exempelvis observation under fredagsfrukostaktiviteten. Detta var också grunden till den planerade aktion 4 med syftet att ta tag i operationaliseringarna. I utdrag från den reviderade beskrivningen av arbetslagets utvecklingsarbete kring social trygghet i månadsskiftet oktober/november 2017 står att läsa:

”Planerings- och utvärderingsdialog varje vecka - ger möjlighet att följa upp insamlad empiri och för att planera för nya aktiviteter. Operationaliseringar kopplat till observationsprotokoll: ögonkontakt, lyfter huva, bekräftelse, eleven blir sedd, skolan blir ett sammanhang kommer regelbundet till skolan, känns vettigt att gå till skolan, motivationen ökar, studiero, får relationer till andra elever, utvecklas som person, nya perspektiv.”

Här är två olika exempel på aktiviteter, dels trafiksignalsdialogen och dels systematisk observation av elever under fredagsaktiviteten, som är iscensatta för att kunna följa elevers lärande och ge empiri att utgå ifrån i det fortsatta arbetet med den sammanhållna utbildningen.

En stor del av mötet den 6:e november gick åt till trafiksignalsdialog. Men samtidigt kommer arbetslaget tillbaka till värdegrundsfrågorna och detta blir därför en fortsättning även på aktion 1, 2 och 3. Man får betrakta det som delprocesser i ett större sammanhang där de viktiga värdegrundsfrågorna alltid ligger i botten och aktionsforskningscykeln tar tag i samma dilemman om och om igen. Hur ska arbetslaget och enskilda lärare kunna möta behoven hos eleverna? Som framgår av utdragen ur transkriptionen från 171106 nedan är det nu ett arbetslag som kan tolkas vara inne i en frustrationsfas och man börjar tvivla på om det är genomförbart med den elevgrupp man fått i den sammanhållna utbildningen. Utmaningarna är flera. Det upplevs svårt att bedriva undervisning som är allmänt inriktad mot en grupp, istället krävs mycket mer av individuella lösningar för respektive elev. Som lärare måste man arbeta med flera olika nivåer och till och med olika kurser (exempelvis matematik 1, 2 och 3) under ett och samma undervisningspass. Hur ofta klarar man eller orkar man ta emot nya elever? Hur känslig är gruppen för nya personer? Det är svårt att hitta strukturen och de pedagogiska verktygen för lärarna. Att mötet just kallas för frustrationsmötet kommer av att den längsta samtalsepisoden lyfte just dessa frågor och funderingar. Detta är också studiens längsta samtalsepisod med totalt 238 inlägg och 4014 ord. Det är också den episod där antalet inlägg kodade efter samtalsdiskurser som öppnar för lärande är betydligt fler än de ej lärande, 138 jämfört med 99 stycken. En episod med hög intensitet och stort engagemang även om störst antal inlägg per deltagare görs av Lärare 3. Ungefär hälften av orden sägs av lärare 3, därefter följer Lärare 1 och 2 på lite drygt 20 % vardera. Nedan följer ett lite längre utdrag från transkriptionen som belyser innehållet och hur samtalsepisoden tagit form.

Deltagare		Samtalsdiskurs
L3	Vad ska fokus liksom...? Det är det jag känner bara att, det är det jag vill ha klart för mig liksom, hur vi ska göra där? För jag känner att det här börjar bli mer och mer som nån slags... Jag vet inte vad jag ska säga. Jag vill inte låta för negativ, men det är mer för att verkligheten ser ut liksom så, och nu kände jag att det kommer in fler hela tiden, och det kommer mitt... Nu är det en månad kvar nästan och det funkar inte...	Förklaring/osäkerhet
L2	Men han kommer inte	Motförslag
L3	...och det fortsätter fylla på med...	Förhandling/utmaning

L2	Fast...	Motförslag
L3	Jo, jo men då får han bara en termin till våren istället.	Fråga/förttydligande
L2	Ja, nej han blir ju insatt på ett år, så han är ju klar i januari -19.	Förhandling/avvisning
L3	Ok.	Bekräftelse
L2	För dom som söker nu i januari, är det ju inte meningen att dom bara söker för en termin, utan det har ju [Rektor] sagt att dom söker ju också för ett år. Dom ska ha samma förutsättningar som dom som går nu.	Förfining
L3	Jo, men tänk dig såhär då, om man nu har jobbat med en grupp som vi har gjort nu på nåt sätt, och det är ju många som kommit in jättesent och man har försökt vävt in dom i gruppen för att man ska ha nån slags gruppstart tillsammans...	Motförslag
L1	Precis.	Bekräftelse
L2	Mm.	Instämmande
L5	Mm.	Instämmande
L3	...och så kommer det in, och så ska dom göra, ska dom testa på nationella provet nu för det har vi kommit överens om i gruppen att, även dom som... Vill testa på att, i alla fall och hit och dit, men så kommer det in nån nu som absolut, det blir ju helt fel läge där.	Förfining
L2	Mm.	Instämmande
L3	Eh, men då känner jag att ... Ja, då får jag ju sätta honom på nåt separat, nåt annat så länge, alltså. Och då blir ju han lite exkluderad i det vi håller på med, som jag har lyckats sammanfläta i den lilla gruppen...	Förhandling/utmaning
L2	Mm.	Instämmande
L3	Alltså på nåt sätt så tror inte jag att det är bra att kasta in folk hur som helst i en sån här grupp, hur länge som helst heller.	Förklaring/osäkerhet
L2	Nej.	Bekräftelse
L3	För du är ändå bara en person som lärare, det är det jag menar liksom.	Förklaring/tankegång
L2	Mm.	Instämmande
L3	Hade vi vart liksom, såna här specialpedagoger och allt med som sprang här, då hade det vart en annan sak va.	Förklaring/tankegång
L2	Mm.	Instämmande
L3	Man är fan ingen jävla bläckfisk.	Förklaring/tankegång
L5	Nånstans får man nog ha en...	Förfining
L3	Jag känner också så här att, jag vill ha lite struktur i min vardag, men jag känner att det är svårt snart.	Förklaring/osäkerhet
L5	Det är viktigt det där. Hur många kan vi ta emot och hur många nivåer kan man ha då samtidigt? Och ska man ha inläpp hela tiden eller? Det är ju viktigt. Det kan ju bli för många, för spretigt.	Förhandling/utmaning
L3	Det beror ju på vad det syftar till liksom.	Förhandling/utmaning
L2	Han är, för Tobias är det ju mer en inskolning, att han ska kunna komma till skolan nu, att det inte...	Förfining
L5	Ja.	Bekräftelse
L2	...att han på nåt sätt ska introduceras i gruppen, att han ska vänja sig att vara här den tiden som är kvar för att kunna satsa på skolan, så han är inkörd och klar i januari.	Förfining
L3	Ja?	Sondering
L2	Det är ju lite målet, för annars blir det januari och då är det den månad som blir inskolning för honom då istället.	Förfining
L3	Jo, jo det förstår jag och i all enkelhet är det väl så...	Bekräftelse
L1	Men...	Förhandling/annan åsikt
L3	...men jag tänker så här att om han nu kommer hit och har dom här sakerna med sig, och så är det första han känner en viss exkludering eller att han är efter, eller han har sitt egna upplägg. Det blir ingen bra start för honom egentligen med det.	Förhandling/utmaning
L2	Nej.	Bekräftelse
L3	För jag kan ju inte va..., alltså även om jag skulle vilja sitta med han hela tiden kan jag ju inte göra det.	Förklaring/osäkerhet
L2	Nej.	Bekräftelse

L3	Jag har så pass många andra att ta hänsyn till...	Förklaring/tankegång
L2	Mm.	Instämmande
L3	...och därför kanske som... Nånting som jag har tagit upp innan, hur länge ska man... Är det bra liksom att ta in folk fortlöpande under hela terminen ut?	Fråga/uppmaning
L2	Nä, och det har vi ju sagt att det är ju inte optimalt. Att göra det.	Bekräftelse
L3	Men ändå gör vi det.	Förhandling/utmaning
L1	Mm. Nä, för jag tänker också då om det är, om det handlar om ren inskolning...	Förklaring/tankegång
L2	Ja, nu kanske det var ett fel ord, men just att, ja men tränas in i skoltänket igen, ja.	Förhandling/avvisning
L1	Ja.	Bekräftelse
L2	Och momenten han gör här nu kan han ha nytta av nästa termin, men det är heller inte säkert. Det kan ju hända att han kanske, om han inte gått i skola på så många år, att han behöver lägga en månad på att repetera vissa moment.	Förklaring/tankegång
L3	Mm.	Instämmande
L6	Mm.	Instämmande

Sammanfattningsvis varade planeringsmötet ungefär en timma. Det var 5 deltagare denna gång, alla lärare. Lärare 4 var frånvarande. Sett till antal inlägg per deltagare är det Lärare 2 (projektledaren) och Lärare 3 som dominerar i samtalen, där Lärare 3 tar störst utrymme med flera långa inlägg. Sett till antal inlägg och antal ord upptar Lärare 2 och 3 tillsammans 70-80 % av samtalsutrymmet, därefter kommer Lärare 1 med på 16 %. Lärare 5 och 6 ligger på 9 % respektive 5 %, se Tabell 5 på nästa sida).

Samtalet kom att domineras av episoder kategoriserade som yrkesetiska/moraliska och som pedagogiska. Det är också det samtal som har flest lärande diskurser jämfört med ej lärande diskurser i hela studien. Det ställs många frågor, man utvecklar de förslag som lagts fram och man förhandlar och förklarar för varandra hur tankegångarna är. Man ställer också stundtals ganska kritiska frågor till varandra. Frågor som utmanar det som kanske är för givet taget i utbildningssammanhang.

## Aktion 5 – 171204: Paragrafmötet

Ännu en månad lades till handlingarna innan de var dags för nästa planerade aktion. Det framgår av mötesanteckningar under november att det är en fortsatt pedagogisk diskussion i form av tidskrävande trafiksignalsdialoger, och en del fortsatt frustration och diskussion om exempelvis kontinuerligt intag till den sammanhållna utbildningen, samt om vilka elever som egentligen är målgrupp. Exempelvis framgår av anteckningarna från 171120 att det finns behov om att ta ett grepp om antagningen:

”Kontinuerligt intag - Hur ska vi tänka kring detta under vårterminen? Det blir problematiskt att starta upp nya ofta, förslag på 6 eller 10 veckors intervaller. När är gruppen full? När ska en elev skrivas av? Att skriva kontrakt och handlingsplan med eleverna innan för att kunna vara tydligare med konsekvenser. [L2] och [Kurator] sätter samman ett förslag på kontrakt och handlingsplan innan jul.”

En konsekvens av detta är hur det ska fungera med studieavbrott och hur arbetslaget ska hantera det (utdrag från mötesanteckning 171127): ”Avskrivningar till jul? Vi måste få tydliga riktlinjer för vad som gäller.”, och på agendan såväl 171127 som 171204 fanns fortsatt diskussion om målgruppen. De tycks inte bli klar:

” Ny diskussion om målgruppen  
- vilka elever får vi till projektet?  
- få elever som söker sig till projektet pga schemakrockar  
- om “man är i behov av extra stöd” så är projektet rätt (elevcitat)  
- vilken information går igenom till sökande?”

**Tabell 5. Sammanställning resultat Aktion 4: Frustrationsmötet.**

171106 N=5						
Antal ord totalt	11587					
Antal episoder	18					
Antal ord/episod	643,7					
Antal inlägg totalt	910					
Antal inlägg/episod	50,6					
Deltagare:	L1	L2	L3	L5	L6	S:a
Antal inlägg per deltagare tot	148	376	253	85	48	910
inlägg relativ frekvens	16%	41%	28%	9%	5%	100%
Avvikelse (%) 1/N	-4%	21%	8%	-11%	-15%	0%
Antal ord per deltagare tot	1591	4484	4709	692	111	11587
ord relativ frekvens	14%	39%	41%	6%	1%	100%
Avvikelse (%) 1/N	-6%	19%	21%	-14%	-19%	0%

Episodkategori						S:a
Yrkesetik/moral	0	0	10	3	0	13
Pedagogik	0	0	0	0	1	13
Organisation/ekonomi	0	0	1	2		3
Övrigt	2					2

Inlägg:						S:a	
<i>Lärande samtalsdiskurs</i>							
Fråga	4	71	35			110	
Ge förslag	8	9				17	
Utveckla förslag	4	113	29			146	
Förhandla	4	55	19	10		88	
Förklara	80	44				124	
						S:a	485 53%
<i>Ej lärande samtalsdiskurs</i>							
Instämma	169	10	145	20		344	
Beskriva	15	10				25	
						S:a	369 47%
Övrigt	56					56	

Samtalsepisoder:		
antal episoder där lärande diskurser > ej lärande diskurser	10/18 =	56%

Just elevcitatet som beskrivs ovan var en utmaning för arbetslaget att reflektera kring, men också skäl till att diskussionen fortsatte över tid. Initialt fanns tankar att målgruppen skulle vara mer differentierad med möjlighet även för de elever som såg en stimulans i att läsa ämnesintegrerat i projektform också skulle söka sig till den sammanhållna utbildningen. Vid den här tidpunkten under hösten står det allt mer tydligt för lärarna att elevcitatet ovan beskriver verkligheten som den kom att bli.

Syftet med aktion 5 var att försöka ta tag i aktion 4 på nytt där interventionen var att stimulera till att göra en mer systematisk undersökning kring aktiviteten fredagsfrukost. Men det går om intet ännu en gång. Arbetslagets behov av att reda ut saker om drift, paragrafer och pedagogiska spörsmål fick gå före. Dessutom blev det ett mindre tekniskt fel då batterierna i inspelningsutrustningen tog slut utan att det uppmärksammades under mötet. Därför finns endast transkription av ungefär 15 minuter av det mer än en timma långa mötet. Däremot blev en del frågor om studieavbrott och synen på närvaro diskuterade. Frågor som även de har med arbetslagets värdegrund och identitet att göra, förutom ren tolkning av lagar och styrdokument. Den transkription som ändå finns bidrar med fler inlägg som kodats utifrån samtalsdiskurs vilket ger empiri kring hur dialogen uttrycks och vad samtals innehåll är (se Tabell 6 längre fram). Fördelningen av inlägg och ord per deltagare går att bortse från i detta fall då

transkriptionen är långt från likvärdigt när det gäller inspelningens tidsomfattning jämfört med de andra planeringssamtalen. Eftersom både skolledare (R) och Kurator (K) samt fem av sex lärare kunde vara med på mötet den 4:e december blev det mer en form av informationsmöte där Rektor svarade på många frågor, se utdrag ur transkriptionen nedan.

Deltagare	Samtalsdiskurs
L2 Mm. Och då är det ju bland annat det här med avskrivningar till jul. Nu var det ju i och för sig avskrivningar fick ju du till dig att det var sista dan idag egentligen. Men det är väl lite annorlunda för våra elever? Vad är det vi ska ha för riktlinjer när dom inte ska va kvar i den sammanhållna utbildningen? Vad är det vi gå på? Är det närvaron eller är det ämnesprogression, eller vad... ? För det var ju den diskussion vi hade uppe sist också, för vi har ju en hel del som har ganska hög frånvaro och så kanske dom gör nåt gästspel en gång i veckan och så har dom inte jobbat hemma. Så att det händer liksom ingenting i kurserna heller.	Förklaring/osäkerhet
R Jag tänker så här att man om man går till lagen då... /.../	Förfining
R I lagen då så står det ju att om man har blivit antagen på en kurs så har man rätt att slutföra den om... Ja det finns ju ett undantag då; om man inte gör tillräckligt, om man inte gör progression så kan man få ett intyg om studiernas upphörande.	Förfining
L2 Mm.	Instämmande
R Det är ett beslut som är möjligt att överklaga.	Förfining
L2 Mm.	Instämmande
R Det finns, och sen så det ju förordningen regeln om att man inte får vara borta mer än tre veckor.	Förfining
L2 Nä.	Bekräftelse
R Och sen så tänker jag på dom som är sjukskrivna, pekar jag på Linda bara för det men du är ju inte sjukskriven.	Förfining
K Nä.	Bekräftelse
R Du har ju koll på dom som är sjukskrivna.	Förklaring/tankegång
K Ja.	Bekräftelse
R Då hamnar man lite i en annan, i ett annat läge.	Förklaring/tankegång
L2 Mm.	Instämmande
R Men om man tänker, det kan ju va så att... och sen så tänker jag att eran bedömning också måste vara att... Är det meningsfullt för personen att va här?	Förfining
L2 Mm.	Instämmande
R Alltså finns det... händer det nånting?	Förklaring/tankegång
L2 Mm.	Instämmande
R Över huvud taget? Eller kommer man bara hit för att det är nån annan som vill att man ska komma hit? Och inte gnistan lyckas tändas...	Exemplifiering
L2 Nej.	Bekräftelse
R ...på ett tag. Då tycker jag att vi ska skriva av dom.	Förklaring/tankegång
L2 Mm.	Instämmande
R Då tycker jag det ska va intyg om studierna upphörande.	Förklaring/tankegång
L2 Mm.	Instämmande
R Om det inte är så att man är borta mer än tre veckor då.	Förklaring/tankegång
L2 Mm.	Instämmande
R Då är det enklare att skriva av enligt förordningen.	Förklaring/tankegång
L2 Mm.	Instämmande
L3 Frånvaron?	Fråga/förtydligande
R Ja.	Bekräftelse
L2 Ja, för dom är ju inte borta i tre veckor i rad utan dom gör gästinhopp. Men det är väl det att vi ser att det inte händer så mycket.	Förhandling/utmaning

Skolledaren ställer frågan en bit in i samtalet: "Är det meningsfullt för personen att vara här?" Detta kom senare att bli grund för ett rikttningsbeslut när det gäller hur arbetslaget ska förhålla sig till elevers frånvaro och eventuellt avbrott av studierna.

Det är bara att konstatera att aktion 4 och därmed även aktion 5 fick ett annat utfall, så till vida att det inte genomfördes systematiska observationer i praktiken under upprepade tillfällen trots att ambitionen fanns där. Deltagande lärare gjorde observationer men man kom inte riktigt ända fram när det gäller att använda framtagna verktyg så som de beskrivs i dokumentet Planering av utvecklingsarbetet inom den sammanhållna utbildningen, 171121:

” Aktivitet ht17:

- utveckla arbetet med fredagsfrukosten för att stärka den sociala sammanhållningen och grundtryggheten i gruppen med mål att alla elever ska klara av att delta
- utmana och stimulera alla elever att delta vid frukosten, exempelvis framdukning vid stort gemensamt bord och ge förslag på diskussionsämnen där lärare inledningsvis leder samtalet
- observation av interaktivitet och innehåll i samtalsinlägg
- Blir det långa samtalskedjor?
- Vad samtalar man om, vilket innehåll?
- Hur samtalar man? Är det någon som tar över eller är det ett demokratiskt samtal där allas röster får komma till tals?”

I samma dokument finns införda mötesanteckningar från den 5 december där arbetslaget haft en avstämning kring aktiviteten som i sig fallit väl ut:

”Vem pratar med vem? Vad samtalar man om? Vilka är tysta? Hur får man igång den som sitter tyst?

Tillfälle 1:

En elev tog initiativ till att starta diskussion om skridskor/bandyskola. En del kallprat om helg och jul och liknande. De egna barnen är också ett samtalsämne.

I princip alla elever på plats. Någon elev har inte riktigt förmågan att driva ett kallprat framåt, men blir ändå inbjuden att delta i samtalet. Lite småpikar mellan vänner.”

/.../

”Är aktiviteten fredagsfrukost tillräckligt givande för att fortsätta med under våren 2018?

JA. Vi måste också fortsätta med observationerna för att få mer på fötterna kring den.

Vilka kortsiktiga vinster ser vi nu?

Eleverna verkar trivas med aktiviteten. Fasta grupperingar i klassrummet bryts upp lite, man får en annan stämning än på lektionerna. Det blir lite rastkänsla. Det är en återkommande aktivitet som ska ske varje vecka. Eleverna känner sig lite påkostade.”

Som framgår av texten fortsatte aktiviteten även efter årsskiftet och arbetslaget har därmed goda förutsättningar att skapa en bättre systematik i sitt utvecklingsarbete med tiden. Vid en utvärdering någon vecka innan juledigheten menar eleverna att de skulle vilja ha möjlighet till frukost flera dagar i veckan och det är ett gott betyg och en indikation på att aktiviteten fallit väl ut.

**Tabell 6. Sammanställning resultat Aktion 5: Paragrafmötet.**

Inlägg:						
<i>Lärande samtalsdiskurs</i>						
Fråga	1	11	8			20
Ge förslag	1	4				5
Utveckla förslag	0	18	14			32
Förhandla	0	10	1	2		13
Förklara	33	5				38
					<b>S:a</b>	<b>108</b> 48%
<i>Ej lärande samtalsdiskurs</i>						
Instämma	51	2	55	2		110
Beskriva	4	0				4
					<b>S:a</b>	<b>114</b> 52%
Övrigt	2					2

## Aktion 6 – 171218: Avslutningssamtalet

Syftet med aktion 6 var att stimulera till diskussion om arbetslagets lärande på såväl deltagar- som gruppnivå. Vad lär man sig under ett utvecklingsarbete? Går det få syn på det under ett samtal? Syftet var också att möjliggöra för deltagarna att reflektera över detta och därigenom synliggöra ett faktiskt eller möjligt lärande över tid tillsammans i den sammanhållna utbildningen. Såväl den egna reflektionen som den gemensamma är central i en professionell lärandegemenskap och det är här grunden till aktion 6 finns (bl.a. Vescio et al., 2008). Detta samtal genomfördes därför med en mer tydlig strategi där direkta frågor kom att ställas till var och en av deltagarna (utdrag ur transkriptionen 171218):

- L1 /.../ Det är sista gången jag är med på ordinarie planeringsmöte idag med er. Och dessutom så... tyvärr så havererade ju inspelningen sist när vi var ihop då alla, allihopa.
- R Mm.
- L1 Så därför så vill jag ha lite hjälp. Och jag prata lite lätt om det förra veckan men... Jag funderade lite grand på att försöka få ihop några erfarenheter från hösten, alltså, som en slags liten avrundning på den delen som jag har varit med aktivt om man säger så. Och därför skulle jag vilja be er då lite grann, om det är nånting ni tycker att ni har lärt er genom att delta i projektet. Alltså, det kan ju va fritt egentligen att tänka kring. Om det är organisation eller drift eller innehåll eller pedagogiken eller hur man möter den här elevgruppen så att säga. Men nånting som ni själva känner är en lärdom om man tänker så. Så i den bästa av världar hade man skrivit ner det här lite grann nu så eller stolpat åtminstone så man kunde ta det en vända bara tillsammans. Tycker ni det är ok eller? Om vi lägger några minuter på det?
- L2 Mm.
- R Mm.
- L1 Så då får ni fundera ett par minuter först då.
- L3 Ok, nu direkt?
- L1 Mm.

Planeringssamtalet den 18 december varade en dryg timma. Samtliga deltagare var på plats denna gång. Kategoriseringen av samtalsepisodernas innehåll hamnade till väsentlig del inom det yrkesetiska/moraliska och det pedagogiska, se Tabell 7 på nästa sida. Tittar man på fördelningen av hur inläggen som görs kodats utifrån lärande/ej lärande samtalsdiskurs framgår att den var ganska jämn denna gång, 362 jämfört med 379. Under samtalet är det vanligast att man som deltagare utvecklar ett förslag som lagts fram och därefter handlar det om att förhandla och utmana varandra i dialogen, likaså tar man sig tid att förklara tankegångar som presenterats. Den deltagare som tar störst plats under samtalet är skolledaren/rektor och därefter följer Lärare 2 (projektledaren). Även här är fördelningen av samtalsutrymme sett till antal inlägg och antal ord per deltagare ojämn.

### Deltagarnas lärande

Hur ser det då ut? Vad anser deltagarna att de lärt sig under höstens arbete?

Lärare 4 skriver i de gemensamma mötesanteckningarna 171218: ” Vikten av att jobba nära i verksamheten med fler än pedagoger. Vikten av relationsskapande arbete med målet att nå trygghet. Vad får vara progression?”. Lärare 4 utvecklar sedan resonemanget under samtalet (utdrag ur transkriptionen 171218):

”Flera/stora elevsamlade, utmanande, icke-pedagogiska förutsättningar i en ny spännande projektform, men oerhört krävande. Dragit erfarenheter för framtiden, inom citat då. Det har varit överraskningar på, inte överraskningar, men mycket psykosociala saker som har tagit mycket kraft.” /.../ ”Och med dom siffrorna som vi har sett på elevunderlaget som kommer så tror jag det kommer bli mer så här.” /.../ ”Så jag tror att den här formen kommer att leva kvar i nå form. Det tror jag. Det blir nödvändigt liksom.”



**Tabell 7. Sammanställning resultat Aktion 6: Avslutningssamtalet.**

171218 N=8									
Antal ord totalt	8467								
Antal episoder	19								
Antal ord/episod	445,6								
Antal inlägg totalt	781								
Antal inlägg/episod	41,1								
Deltagare:	L1	L2	L3	L4	L5	L6	R	K	S:a
Antal inlägg per deltagare tot	104	180	50	139	38	23	207	40	781
inlägg relativ frekvens	13%	23%	6%	18%	5%	3%	27%	5%	100%
Avvikelse (%) 1/N	1%	11%	-6%	5%	-8%	-10%	14%	-7%	0%
Antal ord per deltagare tot	1199	1945	640	1124	462	427	2242	428	8467
ord relativ frekvens	14%	23%	8%	13%	5%	5%	26%	5%	100%
Avvikelse (%) 1/N	2%	10%	-5%	1%	-7%	-7%	14%	-7%	0%

Episodkategori	S:a								
Yrkesetik/moral	9	0	1	2	1				13
Pedagogik	9	1	0	0	0	5			15
Organisation/ekonomi	4	0	1	2					7
Övrigt	1								1

Inlägg:									
<i>Lärande samtalsdiskurs</i>									
Fråga	12	31	16						59
Ge förslag	19	14							33
Utveckla förslag	5	79	34						118
Förhandla	5	51	20	6					82
Förklara	51	19							70
						S:a			362 46%
<i>Ej lärande samtalsdiskurs</i>									
Instämma	210	12	140	9					371
Beskriva	8	0							8
						S:a			379 54%
Övrigt	40								40

Samtalsepisoder:		
antal episoder där lärande diskurser > ej lärande diskurser	9/19 =	47%

Lärare 3 svarar att det egna lärandet handlar om:

”/.../ det är väl att jobba så individuellt på så olika nivåer samtidigt med vuxna elever. Nästan som man gjorde i grundskolan fast den där sociala aspekten som dom bär med sig, den har man ju inte mött tidigare precis som du skriver där då, så att det blir ju... Det hör ihop på nåt sätt. Och att man har fått lära sig eller på nåt sätt försöka hitta nya vägar för att få nån slags progression. Och att det också är ett nytt synsätt på det här med progression som har växt fram liksom. Vad är progression egentligen för dom här eleverna? Och det är ju nåt som vi har pratat om några av gångerna. Alltså, man kanske får se på progression som... några enstaka närvarotillfällen det kanske är nån slags progression ibland, och för andra så är det kanske att jobba mot betyg och sådär. Så det är väl nånting som man fått tänka om helt lite så, tycker jag, lärt sig.”

Lärare 5 berättar att:

”Man kommer ju inpå dom lite mer, och då inser man hur... ja det är olika personligheter och det är ganska komplext. Dom har rätt stora problem en del så man får inte överskatta dom. Men samtidigt så har dom ju mycket styrkor inom sig, som man kanske kan locka fram då så att man ska inte underskatta dom heller då. Sen... jag tror vi kan hjälpa många och jag tror det är viktigt att fortsätta med den här målgruppen, som [Lärare 4] säger, men tyvärr är det några då som vi inte kommer att nå fram till. Som vi inte kan hjälpa. Så vi kan inte hjälpa alla, det tror jag inte, men det är viktigt att fortsätta med det här i alla fall.



Sen en liten tanke jag har är att det här med gruppen är väldigt viktigt, att vi försöker sitta mysigt såhär och ha fredagsfrukost och det här. Jätteviktigt och bra. Jag tror att gruppen är betydelsefull och det hjälper många den här gemenskapen som finns och det är ett gott gäng överlag. Men jag tror också vi ska öppna upp för det här med självstudier. Att [Elev] till exempel, ja, dom kanske vill sitta lite själva och ska vi tillåta dom göra det också, så att vi har det här lilla rummet, eller dom få rummen också till vissa elever. Så vi inte tvingar in dom i en grupp, dom få som inte vill det. Försöka hjälpa dom ändå.”

Lärare 2 som haft funktionen som projektledare under hösten säger:

”Ja... det känns som väldigt mycket är sagt. En helt annan övergripande koll på elevers mående och man får... väldigt mycket mer information...” /.../

”...från varje elev om hur deras situation ser ut, vilket också gör att man får ett helt annat perspektiv precis som vi har sagt: Vad är progression?

Tydligt samarbete med kuratorn som inte har vart tidigare kring elever och hur vi ska tänka kring vilka elever och hur, ja, även i paniksituationer och sådär, och det finns ju inte riktigt heller på det sättet innan. Att man har en sån samsyn kring eleverna och vad dom behöver. Och att den individuella planeringen har ju vart på en helt annan nivå än tidigare, när man har igång flera kurser samtidigt och dom befinner sig på olika ställen och dom läser på olika takt. Så väldigt likt grundskolan på många sätt, fast ändå inte, men ja... mm.”

När Lärare 6 (L6) börjar berätta som sina erfarenheter blir också skolledaren (R) engagerad i samtalet och det hela mynnar ut i en dialog:

L6 Med tanke på dom eleverna som vi har haft i matte gruv och deras bakgrund som till majoritet består av gymnasiesär eller grundskolesär då, så har ju det varit något helt nytt för mig. Och det som jag tycker ha vart en utmaning det är just bemötandet. Hur bemöter jag den här eleven? Hur får jag den här eleven att förstå vad som ska göras? Hur ställer jag krav? Så att var drar jag dom här gränserna? Ska jag tilltala den här eleven som vilken vuxen som helst? Kommer det att fungera? Kommer det att nå fram? Så där tror jag att min största utmaning har legat, att ja först kanske skapa en relation, och sen att man på nåt sätt får utgå ifrån den här relationen då när man ska försöka utveckla deras kunskaper. Men där har jag vart väldigt fram och tillbaka för jag har inte riktigt vetat hur jag ska bemöta dom.

R Mm.

L6 På vilket sätt ska jag tilltala dom? Ska jag bemöta dom som en grundskoleelev? Eller ska jag bemöta dom som en vuxen? Det har varit en sån balansgång som jag tyckt har vart svårt att hitta.

R Känner du att det har blivit tokigt nån gång, eller känner du att du har hittat rätt? Eller ibland lär man ju sig av sina misstag också.

L6 Jag känner inte riktigt att det har blivit tokigt...

R Nej.

L6 ...men jag har alltid haft den här känslan av att jag ska undvika...

R Mm.

L6 ...så att det blir tokigt.

R Mm.

L6 Att ok, det kan bli tokigt.

R Mm.

L6 Så att det har vart väldigt mycket att jag har fått tänka om flera, flera gånger innan jag har tilltalat mig eller innan jag har sagt nånting. Ja... så det har vart något helt nytt för mig då. För visst man har arbetat med elever som följt grundsär tidigare men det här är ändå en vuxen...

R Mm.

L6 ...som rent mentalt sett kanske inte riktigt befinner sig på den nivån då. Hur bemöter jag det? Hur hanterar jag det?

R Mm. Säger du att du har hittat en bra... Jag blir nyfiken och är det ok att jag ställer följdfrågor så...?

L6 Mm.

R Känner du att du har hittat nivån, eller känner du dig säkrare eller...?

L6 Ja, jag känner mig säkrare men det har tagit tid.

Den kurator som varit engagerad i den sammanhållna utbildningen svarar:

”Så att det som jag har lärt mig främst i det här sen det här började, det är jag ser... Vi hade nog inte kunnat rädda dom här individerna som är här, 'rädda', om vi inte hade haft den samverkan vi har kring dom. Så att som du säger [Lärare 2] vi har ju en helt annan samverkan kring dom här eleverna än vad vi har, vad jag har med dom andra lärarna där vi har elever med exakt liknande problematik och bekymmer fast dom inte liksom går här. Och det är ju en jättevinnning i att kunna ha den samverkan och jag tror det är det som behövs för att vi ska kunna hjälpa dom så. Så att jag ser ju också att det här är nån grund till, liksom en grund till fortsatt hur vi kan tänka kring den här målgruppen och hur vi kan jobba ännu bättre kring dom. För det krävs mycket tid och kraft och resurser och då behöver vi nog vara ännu mer att vi stöttar upp varandra kring det vi som möter dom också, så eftersom det oftast är tufft också att få dom att ta sig igenom. Så det är väl egentligen det som jag har lärt mig mest om just liksom här i den sammanhållna. Och sen rent individuellt så har jag lärt mig väldigt mycket om försörjningsstöd och CSN... och arbetsförmedling och försäkringskassan och ...vad cheferna heter och hit och dit och bort och fram. Så man måste ju vara väldigt flexibel när man jobbar med dom här, och man får hela tiden försöka hitta nya lösningar och så.”

Skolledarens perspektiv på frågan om lärdomar:

”Mm... Jag har tänkt flera saker. Dels så tycker jag att det är jätteroligt att ni är så engagerade, annars hade det ju inte gått. Det är ju liksom en förutsättning, det är ju engagemanget som är grunden för att man ska se också meningsfullheten i det man gör, och det tycker jag att jag får många bevis på. Sen har det ju varit en tuff resa periodvis, och jag känner att min roll har fått vara att va ganska cool, även om jag också vart lite orolig periodvis. /.../

Men så har jag varit tvungen att dels att hålla, försöka hålla, ja, hålla det coolt så. Och jag ser att det behövs ju, precis som du säger, att vi har ju dom här eleverna överallt så, och det är ju... där har vi ju ändå... Alltså, om vi tycker att vi kanske inte har verktygen och kommer inte riktigt till här, så vet ni hur det är på andra ställen. Dom här eleverna far rätt illa många utav dom. /.../ Hit tar inte sin plats och misslyckas igen och så. En sak som jag tänkte på när du pratade nu om att, eller när ni pratade om målgruppen som finns, så tänker jag att i min... För mig har det på nåt sätt varit en självklarhet att den här typen av verksamhet behövs inom vux. /.../

Och sen tycker ju jag att det är jättekul och få, att jag också får va en del utav verksamheten lite mer än vad jag är på... /.../ ... som jag känner eleverna och är lite mer involverad i vad som händer i det dagliga, i det dagliga livet. Det är ju... hinner man ju inte på dom andra, så det är ju också för mig personligen roligt att få va med i eran... i eran resa och utveckling så. Mm. Ja, målgruppen...

Sen så tänkte jag att det har varit jättebra att ha en ansvarig i gruppen. Tänker att det också alltid finns en liten fara när någon blir ansvarig. Så, för det kan lätt bli att man puttar över, även jag, saker på dig som vi egentligen kunde lagt på nån annan. Men det är ju ändå, det är ju ändå en fördel att ha nån som har känner ett ännu lite större gemensamt ansvar. Det tycker jag var klokt att vi gjorde så. Sen så tänker jag att inför våren nu, att det känns bra att jag har avsatt mer tid för er. Jag tror att elevgruppen växer. Det gör den ju, och att ni kan ha lite mer tid för att möta alla dom här olika behoven som finns.”

Som framgår av utdragen ovan är det yrkesetiska/moraliska samt pedagogiska frågor i förgrunden, men även en del kring det organisatoriskt/ekonomiska bland annat kontakt med externa aktörer och tjänstefördelning under det fortsatta arbetet. En sak som står ut är det relationella och sociala arbetet som krävs med den här elevgruppen. Det handlar exempelvis om bemötande, om hur personlig information om eleverna blir djupare och hur olika elevers behov ska kunna mötas. Det berör även utmaningar man stått inför just på grund av sammansättningen av elever med flera som har ganska stora behov av anpassningar i pedagogiken kring dem. Utmaningar som kräver att deltagarna fått tänka om och tänka nytt, och som tydliggör att det inte är ett ensamarbete utan ställer krav på ett nära samarbete mellan deltagarna, kanske i första hand mellan lärarna.

## Avslutande intervjuer – april 2018

I april 2018 genomfördes individuella intervjuer med deltagarna i arbetslaget. Här fanns en möjlighet att komplettera det insamlade materialet från planeringssamtalen och att ställa klargörande och kompletterande frågor. De inspelade intervjuerna har inte transkriberats fullt ut. Jag har istället valt att försöka sammanfatta respondenternas svar på en meningsbärande nivå efter att ha lyssnat igenom inspelningarna. Resultatet sammanställs under tre rubriker: normer och värden, systematiskt utvecklingsarbete och mötespraktik. Under respektive rubrik finns flera underrubriker som kopplar till hur det insamlade materialet strukturerats vid analysen och i texten presenterar jag även min tolkning av resultaten.

### Normer och värden

#### ***Den sammanhållna utbildningens syfte och målgrupp***

Samtliga deltagare är överens om att målgruppen är elever med olika behov i form av extra anpassningar och särskilt stöd, och att man arbetar för att undanröja hinder för lärande så gott det går inom de ramar och med de resurser man har. Eleverna behöver en tydlig struktur så att de känner igen sig mellan olika kurser och om de varit borta från undervisningen ett tag. Man ska alltid känna sig välkommen tillbaka, så att säga. Deltagarna känner att de kan göra skillnad för eleverna.

Det finns även en samsyn kring de riktlinjer man tagit fram kring elevers närvaro, progression och förutsättningar är de riktlinjer man ska förhålla sig till. Hur de sedan tillämpas blir en bedömning från fall till fall, och det är alla deltagare med på. Det är ett återkommande ämne i planeringssamtalen och måste omförhandlas kontinuerligt. Med tiden kommer arbetslaget bygga erfarenhet med ett antal prejudicerande fall.

Hur anpassningar och stöd ska se ut är det inte riktigt en samsyn kring, utan var och en gör så gott den kan med sina elever. Lärare 6 lyfter i sin intervju att:

”Anpassningar varierar en del mellan olika lärare och från ämne till ämne. Vi lärare måste hitta ett system där vi kan vara så flexibla som möjligt, att skapa något utifrån att en elev inte kan följa en mall hela tiden och att man får resurser för att arbeta på sådant sätt.”

Här saknas en samsyn eller samordning. En orsak menar deltagarna är avsaknad av specialpedagogisk kompetens i arbetslaget och samverkan med andra kompetenser måste byggas ut.

Elevgruppen är i behov av tydlighet; När ska vad ske? Vad förväntas av mig som elev då? Även om alla elever har en individuell studieplan som följs upp och ändras efter hand, behöver lärarna ha en mer likartad struktur menar Lärare 2:

”Om lärare frispelar lite lektion för lektion leder det till osäkerhet hos eleverna, de vet inte vad som förväntas och då blir det jobbigt för eleverna. Det saknas en samsyn kring vilka verktyg man ska använda, det är ett utvecklingsområde för oss i lärargruppen.”

Samsyn finns kring att projektet inte fått genomslag i hela personalgruppen på Komvux, vilket gör att projektet inte utnyttjas fullt ut. Det är inte inkört i organisationen än. Ett sätt att utveckla detta är att tydliggöra mål för projektet som sedan kommuniceras.

Samsyn finns även kring att social trygghet i elevgruppen är en avgörande grund för lärande. Det är viktigt att alla deltagare bygger relationer med alla elever. Samsyn också kring att genomföra aktiviteter där relationer kan byggas upp (t.ex. frukost, idrott, studiebesök).

Samtliga deltagare beskriver målgruppen på likvärdigt sätt. Det är elever med behov av stöd och struktur, som är mogna och som vill men saknar verktyg. De förstår att de behöver komma vidare. De flesta elever har diagnoser och en psykosocial problematik. Rektor lyfter under intervjun att:

”De verktyg som elever saknar och behöver stöd kring är studieteknik, att ta en sak i taget, att kunna strukturera och ta hjälp, samt att inte fly från känslan att det blir jobbigt eller att man inte kan eller klarar av, att ha uthållighet i arbetet.”

### ***Förväntat utfall i mötet med eleverna***

Lärarna är överens om att elevgruppen inte blev riktigt som förväntat. Den blev inte en mixad grupp. Elever som önskat få mer gjort på plats i skolan, ha möjlighet att jobba mer ämnesövergripande och projektrinriktat, eller som velat ha färre schemakrockar och på så sätt minska stressen att hinna med har inte sökt sig till projektet. Istället fick man en grupp där psykisk ohälsa och behov av extra anpassningar och särskilt stöd är en gemensam nämnare. Mer sociala aspekter än schemakrockar, kanske man kan sammanfatta det. Det är en grupp som saknar stöd inom reguljärt kursutbud på Komvux.

Rektor och Kurator såg denna grupp som målgruppen för projektet redan från början, då det är en grupp elever som riskerar fara ganska illa inom det reguljära kursutbudet. Man upplever att man fått en tung målgrupp att arbeta med och som kräver mycket av lärarna när det gäller flexibilitet och individualisering. Det blir många olika kunskapsnivåer att hålla reda på och planera för, vilket man inte har i en reguljär kurs på samma sätt. Dessutom har den ”psykiska ohälsan kraschat in i gruppen och många elever mår tillfälligt jättedåligt”, säger Lärare 2.

### ***Ansvarsfördelningen i arbetslaget***

Det råder en samstämmighet kring att Lärare 2 som fungerat som projektledare har tagit mycket stort ansvar när det gäller att hålla i elevkontakten och i alla elevsamtal. Det är också på Lärare 2:s initiativ som andra deltagande lärare eller rektor/kurator varit med i elevsamtalen. Lärare 2 har även fungerat som samtalsledare under planeringssamtalen. Här har Rektor känt ett ansvar för att mötena ska fungera, att det ansvaret kommer med rektorsrollen. Min tolkning utifrån analysen av intervjuerna är att det är en uppfattning som deltagarna inte delar, utan ser Rektor mer som en skolledarresurs när det gäller organisatoriska, rättsliga och ekonomiska frågor, inte när det gäller mötesstrukturen eller genomförandet av planeringssamtalen. Rektor uttrycker att i detta arbetslag behöver hen inte leda mötet, det gör Lärare 2.

En av de deltagande lärarna menar att ansvarsfördelning är sådan att man utnyttjar varandras kompetenser på bästa sätt, där någon är bättre på att hålla i elevkontakten och andra kanske är bättre på mer administrativa sysslor. Min tolkning är att det inte finns en egentlig samsyn kring detta. När Lärare 2 tar det i särklass största ansvaret, vilket ingår i Lärare 2:s arbetsuppgifter och uppdrag, så får övriga deltagare ta de sysslor som blir över och förhoppningsvis avlasta Lärare 2 i det. Det har mer blivit som det blivit även om det är rätt person på rätt funktion. Jag kan inte riktigt se att det finns en dubbelriktning här, det vill säga att alla både bidrar och får stöd i sin yrkesroll i praktiken. Möjligen finns det inget behov för det, utan man känner att man löser sin bit på ett bra sätt, men det är så resultatet från intervjuerna ser ut.

### ***Farhågor och utmaningar***

När det gäller farhågor och utmaningar för deltagarna och projektets fortlevnad framstår fem saker som centrala. Det gäller ramar och resurser, tillgång till specialpedagog, externa aktörers regelverk, elevgruppens storlek och sammansättning, samt att etablera den sammanhållna utbildningen i organisationen så att alla på Komvux vet vad den är och vilka behov den kan möta och inte kan möta. Dessa behov och projektets syfte och mål måste definieras och kommuniceras tydligare. En sak som spelar in är enligt min tolkning att man inte riktigt vet ännu och att man fortfarande prövar sig fram. Då blir det svårare att definiera verksamheten.

När det gäller resurser så tillförs medel inför kommande termin vilket garanterar projektets fortlevnad ett tag till. Det är ibland ifrågasatt av andra lärare eftersom det är en resurskrävande verksamhet. Samtidigt finns ett stort behov att fylla, det är många elever som skulle behöva få en plats på den sammanhållna utbildningen, menar Kuratorn. Rektor tvekar heller inte på att satsningen är rätt att göra.

Det saknas specialpedagogisk kompetens inom arbetslaget och ett par av deltagarna har också valt att kliva av och jobba med andra arbetsuppgifter framöver. En av lärarna, Lärare 2, har påbörjat en specialpedagogisk utbildning och kommer finnas kvar nära projektet, men inte som aktiv lärare. Lärare 2 slutar då även som projektledare, vilket kommer påverka arbetslaget och en ny behöver rekryteras. Den specialpedagogiska kompetensen måste till för att avlasta lärarna, likaså behöver kontakten med studie- och yrkesvägledning, samt externa aktörer som försäkringskassa och arbetsförmedling utvecklas. Det är en tung målgrupp och ska lärarna orka behövs detta stöd. Lärare 3 menar att:

”Den stora utmaningen är att tillfredsställa alla behov, inte bara kunskapsmässigt utan att kunna motivera elever att studera. Alla har olika saker som får dem att fungera. En utmaning att kunna hantera det samtidigt.”

Om man då som deltagare inte riktigt vet vilka verktyg som krävs eller hur de ska utformas blir det naturligtvis tungt. Lärare 2 säger i sin intervju att: ”De pedagogiska verktyg vi har och kan, de är vi medvetna om. De som vi inte har måste vi få extern hjälp att få.” Min tolkning är att här finns en tydlig samsyn i hela arbetslaget.

Ett hinder som respondenterna identifierar är CSN:s regelverk. CSN kan bli ett hinder för de elever som nu upplever skollyckande, kanske för första gången, men som inte får betyg på grund av ohälsa. De hinner inte med allt som ska göras även om de får uppgifter som hunnits med håller nivån. Det blir inga betyg då. Då blir det ett misslyckande i slutändan ändå.

Man ser också ett behov av ett bredare elevunderlag så att man får en bättre mix av elever med olika förutsättningar, där några kanske inte har den relativt tunga problematik som idag är ett rådande förhållande i gruppen.

Under intervjun med Lärare 6 kommer vi in på saker som man missat när man planerat för den sammanhållna utbildningen. Lärare 6 som har invandrarbakgrund menar att man kan se andra perspektiv ibland eftersom man delar en del svårigheter och erfarenheter med invandrareleverna. Lärare 6 lyfter ett behov som hen menar inte är tillgodosett; man missar elever som behöver språkstöd. De får inte möjlighet till det vare sig i den sammanhållna utbildningen eller i de reguljära kurserna. Men det kräver såväl kunskaper i ämnet som undervisas, på gymnasial nivå eller högre, och i svenska hos språkstödjaren och sådana personer är inte lätta att få tag på även om resurser skulle finnas för att anställa. Lärare 6 menar också att fler personer skulle kunna vara kopplade till den sammanhållna utbildningen, men inte nödvändigtvis på heltid. Det skulle öka möjligheten för deltagarna som redan är inne i projektet att vara mer flexibla.

## **Systematiskt utvecklingsarbete**

### ***Aktiviteter som genomförts***

Arbetslaget har under utvecklingsarbetet i projektet påbörjat och genomfört ett antal aktiviteter. I detta avsnitt redogör jag för de resultat och utfall som är kopplade till de aktiviteterna (eller aktionerna): antagningsprocessen, riktlinjer för närvaro, progression och förutsättningar, mentorskap samt gemensam frukost.

### **Antagningsprocessen**

Antagningsprocessen ingår i som en del i projektets utvecklingsarbete, men egentligen är inte alla deltagare involverade. Detta har främst legat på Lärare 2 som projektledare tillsammans med rektor och kurator, samt en studie- och yrkesvägledare (syv). Dessa beskriver att antagningsprocessen är i princip

på plats och att det finns en genomtänkt rutin för tillvägagångssätt. Nu kommer elever via kurator och syv, vilket fungerar bra. Frågor som inte riktigt är lösta ännu vid intervjuernas genomförande handlar om perioder för antagning och hur ofta nya elever kan komma in i den sammanhållna utbildningen. Nya elever betyder alltid en förändring i elevgruppen och det påverkar den sociala grundtryggheten och relationerna i gruppen, vilket lärarna mår. Det får inte ske för ofta eller för omfattande.

I och med att en antagningsprocess påbörjas kommer eleven till ett läge där en slags inskolning startar med ett introduktionssamtal som Lärare 2 genomför med alla. I detta samtal kommuniceras de riktlinjer som tagits fram inom den sammanhållna utbildningen kring elevens närvaro, progression i kurserna och förutsättningar för studierna. Detta fungerar som ett slags utbildningskontrakt mellan Komvux och eleven, och där framgår tydligt att eleven exempelvis förväntas vara i skolan hela arbetsdagar och vad som händer om det inte sker. Det finns en samsyn bland samtliga deltagare att detta är ett bra sätt att genomföra det på, även om alla inte är direkt delaktiga i det.

En förutsättning för att få antagningsprocessen på plats så här långt är, enligt Rektor, att lärarna varit öppna för att byta till ett arbetssätt som innebär grupper med många individuella studieplaner, många anpassningar och att de hittat lösningar. I kombination med snabbare tillgång till projektet genom kurator leder detta till att elever inte behöver vänta på start, vilket normalt är fallet inom den reguljära kursverksamheten på Komvux.

Här ser jag ytterligare exempel på en delad vision kring arbetet med eleverna i den sammanhållna utbildningen, men det går inte i intervjumaterialet se att det sker ett systematiskt utvecklingsarbete på så sätt att man gör någon form av systematiserad mätning eller observation. Det är snarare en reflektion kring vad som fungerar som formar antagningsprocessen.

### **Riktlinjer för närvaro, progression och förutsättningar**

Riktlinjer för närvaro, progression och förutsättningar har tagits fram och deltagarna försöker förhålla sig till dem och tillämpa dem nu. Att vara tydlig mot eleverna och förklara vad de olika stegen handlar om är centralt. Samtal i flera steg med eleven; först lärare, sen kurator tillsammans med studie- och yrkesvägledare, och sist samtal med rektor och avskrivning. Detta har blivit tydligare både för deltagarna och eleverna. Ett slags utbildningskontrakt. Dokumentation kring elevens progression och närvaro är på plats och följs upp.

Hur man gör i det enskilda fallet är fortfarande en bedömning, men förhållningssättet är rimligt. Man kan inte strikt tillämpa avskrivningsreglerna på samma sätt som i de reguljära kurserna. Det är mycket kring varje enskild elev att ta ställning till och därför svårt att skapa en allena rådande regel. En grund är att det finns en vilja till att utbilda sig hos eleven och om rätt förutsättningar finns förhandlar man kring lösningar för eleven i arbetslaget. Lärare 3 sätter ord på detta, vilket även påverkar planeringssamtalens innehåll:

”Man är beredd att gå lite längre kring enskilda elever nu. Man behöver info om elever för att kunna ta hänsyn till specifika förhållanden och det blir mycket personligt, man behöver diskutera ihop sig kring enskilda elever också.”

Min tolkning av utvecklingsarbetet kring riktlinjerna är att som deltagarna befinner sig i en ständig utvecklingsprocess som detta arbete innebär, med omförhandlingar av den gemensamma förståelsen kring hur enskilda elevs behov ska mötas, det är ett hårt arbete som kräver öppenhet för och tillit till processen. Med tiden byggs erfarenheten och man får prejudicerande fall vid hantering av avskrivningar att återvända till. Detta är viktigt när man arbetar med gränsfall och bedömningar på detta sätt, och inte olikt det jobb en advokat eller domare har att förhålla sig till i rättsfall. Det handlar om myndighetsutövning och därmed att ta ansvar för beslut som har konsekvenser för eleverna. Dokumentation av hanterade fall kommer vara viktigt för att få en likvärdighet över tid. Dokumentation borgar också för en systematik i utvecklingsarbetet. Dessutom bidrar riktlinjerna till att man får den struktur och tydlighet som arbetslaget identifierat som en viktig faktor för elevens studieframgång.

## Mentorskap

Mentorskap var ett trevande försök som genomfördes under kort tid hösten 2017, men det har inte satt sig. Min tolkning är att behovet inte finns, utan det är andra behov som istället får uppmärksamhet. Lärare 5 uttrycker att:

”Men vi är lite, mer eller mindre, allihop mentorer varje dag och vi pratar med varann i lärarrummet. Det sker ändå, även om det är viktigt att man inte blir slapp med... Arbetslaget blir samkört ändå.”

## Gemensam frukost

Den sammanhållna utbildningens tydligaste signum är att verksamheten ska bygga på en social trygghet i elevgruppen. Detta är samtliga deltagare överens om och det är något som genomsyrar det dagliga praktiska arbetet. För att stärka den sociala tryggheten genomförs flera olika aktiviteter, exempelvis har man spelat bordtennis och basket, men den aktivitet som mer eller mindre permanentats är gemensam frukost med alla elever och de lärare som har möjlighet att delta. Frukostaktiviteten har byggts ut från en dag per vecka, till två dagar per vecka efter elevernas önskemål som framkom i en utvärdering som gjordes i december 2017.

I höstas försökte man komma igång med systematiska observationer med observationsprotokoll under frukostaktiviteten, men det har runnit ut i sanden. Lärare 5 argumenterar:

”Och skulle eleverna misstänka att vi gjorde något sådant utan deras vetskap... Det kan slå tillbaka negativt. Det blir mer att vi allmänt kollar läget.”

Deltagande lärare upplevde det som konstlat och tungrott. Man kommer ganska nära inpå varandra ändå i en så pass liten grupp. Istället har man mer eller mindre regelbundna samtal om aktiviteten och deltagande lärare gör mer informella observationer kring vad elever samtalar om, vilka elever som deltar i samtal och inte. Lärare 3 berättar att:

”Vi försökte med observationsprotokoll ett tag, men det blev för stelt. Vi återgick till mer allmän uppföljning. Reflektion kring vilka elever som deltar, hur delaktigheten är och vad de pratar om, vilka bidrar till konversationen. Och försöka få in fler i samtalet. Nu kör vi långbord konsekvent så att alla sitter med för det mesta. Smågrejor man smyger in för att bidra till sammanhållningen i gruppen.”

Om något intressant eller viktigt kommer upp under frukosten har man möjlighet att lyfta det på nästa planeringssamtal och informera och diskutera. Arbetslaget har planerat för att genomföra en ny utvärdering under våren 2018 och följa upp med intervjuer med eleverna. En konsekvens av den här samsynen kring elevernas sociala trygghet inom den sammanhållna utbildningen är att eleverna också tar hand om varandra. Lärare 3 beskriver i sin intervju att:

”Det har hänt att elever på eget bevåg gått hem till annan elev som mått jättedåligt. Och det här är elever som har sociala svårigheter allihop. Otrolig grej. De bryr sig om varandra. Då blir det lättare när de kommer hit, man får lugn och ro på skolan.”

Tolkningen jag gör är att arbetslaget med ganska enkla medel och i detta fall med små resurser verkligen utvecklat den sociala grundtryggheten i elevgruppen. Detta är större än godkända betyg på en kurs, det handlar om ren medmänsklighet och att få uppleva ett socialt sammanhang där man kan känna sig hemma. Särskilt viktigt för den här gruppen elever med en problematik som gör att de uteblir från undervisningen, men som har ett sammanhang att återvända till.

## Mötespraktik

### Innehåll

Detta avsnitt redovisar resultat som handlar om innehållet i planeringsmötena arbetslaget haft. Det är tvådelat och först behandlas mötesstrukturen och därefter de ämnen man samtalat om. Därefter följer avsnitt som handlar om planeringssamtalen är demokratiska samtal (eller i vilken grad de är det) och om de innehåller en gemensam kritisk reflektion.

### Struktur

Strukturen på planeringssamtalen har ändrats över tid. Under våren 2018 har Lärare 2 gjort en planering för alla möten, vilka möten som innehåller vilka frågor beroende på vilka professioner som skulle befinna sig på plats. Tydligare riktlinje nu, jämfört med hösten. Mötena har blivit effektivare och mer styrda innehållsmässigt. Vanan att delta i olika slags planeringsmöten har också satt sig mer. Deltagarna vet exempelvis vad som förväntas när det är dags för trafiksignalsdialog och elevers progression i kurserna. En tolkning som går att göra är att här finns belägg för att den kommunikativa förmågan i arbetslaget förändras över tid.

### Samtalsämnena

Mindre tid läggs på driftsfrågor nu jämfört med innan, utan man försöker ha fokus på eleverna. Man hamnar lätt i elevdiskussionerna kring personerna, kring det sociala och inte så mycket på pedagogiska lösningar kring eleverna. Återigen upplever man att det saknas specialpedagogisk kompetens i arbetslaget och man har egentligen ingen att rådfråga i dagsläget. Detta leder till frustration och samtidigt behöver det bli tydligt vilka frågor man inte äger. Kurator påpekar vid ett tillfälle under intervjun att även med verksamheten i den sammanhållna utbildningen så kommer man inte kunna lyckas med alla elever. Förutsättningarna är inte på plats och många gånger handlar det om personliga förhållanden utanför skolan som inverkar. I utvecklingsarbetet med de aktiviteter som stärker social grundtrygghet har arbetslagets stärkts och man försöker hitta stöd för frågor som man driver och hitta litteratur och idéer.

Rektor lyfter att diskussioner har förändrats över tid, men det är lätt att fastna i elevärenden som beskriver personerna och inte diskuterar de pedagogiska verktyg som behövs för att komma vidare. Arbetslaget har nu mer lösningsfokus, men man är inte riktigt framme än i den pedagogiska diskussionen. Vid ett annat tillfälle under intervjun nämner Rektor att arbetslaget inte riktigt är ett elevstödsteam ännu. Det borde vara mer pedagogiska frågor och fiffiga idéer om pedagogiska lösningar. Vanliga frågor handlar om antagning med mera: "Om min yrkesroll är att vara pedagogisk ledare så är det inte där jag blir utmanad."

En av de deltagande lärarna sammanfattar det såhär:

"I diskussionen om elever blir det mycket återberättande om vad som inte fungerar, det blir bara ibland som man kommer till verktygen för eleven som kan hjälpa till. Vi har inte förutsättningarna och eleverna har inte förutsättningarna för att ta fram verktygen, resursen saknas och vi hamnar i en ond cirkel. I de fall där verktygen finns, de samtalen sker utanför mötestiden. I de svåra fallen där vi inte vet, där vi till exempel inte har tillgång till specialpedagog, de samtalen tar mycket tid."

Det sker även informella samtal i arbetsrummet där man löser en del praktiska problem kring eleverna och problematiserar hur man kan hjälpas åt i arbetslaget.

Kurator menar att man i planeringssamtalen:

"Till viss del kommer man vidare i samtalet om personer till vad man kan göra åt det, men det behöver vi alla bli bättre på att till exempel fundera på hur vi kan stärka det som fungerar och hur vi kan göra mer utav det och delge varandra. Fortfarande många frågor kring hur den sammanhållna utbildningen ska vara och saker som uppstår på vägen. Man kämpar lite med identiteten fortfarande."



Jag tolkar detta som att arbetslaget kanske inte identifierar sig på det sätt som Rektor menar med elevstödteam, utan att man första hand ser sig som lärare med stöd av kurator och rektor och att de rollerna är befästa. Man har inte behövt omförhandla eller blivit utmanad i just detta, och möjligen vill man inte det heller. Samtalet tenderar att vara mer fokuserat och knutet till de professioner som är på plats vid ett givet möte. Man kommer tillbaka till det som frustrerar och hindrar skolframgång för alla elever och har svårt att just nu lösa de specialpedagogiska problemen och detta är en återkommande problematik sedan hösten. Jag har fått information om att resurser finns för att anställa en specialpedagog, men man får inte några behöriga sökande. Ytterligare en tolkning jag gör är att arbetslaget behöver definiera vad man ska och kan göra, hur långt man kan kliva in i elevernas hela livssituation. Det gäller att bli klar över den gränsen och veta var den ska dras. Arbetslaget kommer med tiden bygga en kompetens i den här frågan, såväl praktiskt som teoretiskt, som hela Komvux kommer ha stor nytta av.

### **Demokratiska samtal**

Jag tolkar resultatet som att alla deltagare upplever delaktighet och att de får samtalsutrymme om de vill ha det. Ibland mer, ibland mindre, och ibland knutet till vad som diskuteras, men alla deltar i samtalet. Alla deltagare får samtalsutrymme och alla får komma till tals. Respondenterna vittnar om att de förslag som förs fram tas emot på ett seriöst sätt. Respondenterna svarar även att kritiska frågor ställs och olika åsikter förs fram och diskuteras, men samtidigt har man lite olika uppfattningar om man också får kritiska frågor under planeringssamtalen. Någon svarar kort och gott "Nej." på frågan, medan de flesta deltagarna menar att de då och då får kritiska frågor, frågor som för diskussionen vidare eller som gör att man får tänka om eller klargöra en ståndpunkt.

### **Gemensam kritisk reflektion**

Arbetslaget upplever att det sker en kritisk reflektion, men olika deltagare ser lite olika nyanser av det. En del saker går man igenom i arbetsrummet utanför mötestiden, men ibland leder det till att en fråga bereds och tas till diskussion på planeringsmötet. Reflektionen sker mer löpande. En fråga i sammanhanget är om det också är en kritisk reflektion, alltså en reflektion som även innefattar en gemensam analys av något fenomen som kan öppna för en diskussion om förändrat arbetssätt?

En av de deltagande lärarna menar att det saknas en reflektion kring mål och syfte med den sammanhållna utbildningen, vilket skulle kunna öppna för ett mer gemensamt förhållningssätt i flera olika frågor. En annan deltagare säger att arbetslaget är:

”/.../ sammansvetsat, så reflektioner sker inte bara på mötet. Sen tror jag vi skulle kunna bli mer kritiska både ställa kritiska frågor men även den här samreflektionen. Men vi blir så pass tajta så man har svårt att se utanför. Man skulle behöva den där fiffiga kompisen ibland som ställde de där frågorna som vi glömmer av för att vi är i vårt tänk. Du hade den funktionen rätt bra, det är ingen riktigt som har ersatt den.”

Rektor menar att intervju- och inspelfrågor har lett till personlig reflektion och att hen har fått syn på elevstödsfrågan tydligare genom frågorna. Det ligger i linje med en större trend som arbetsgivaren driver kring pedagogisk utveckling och Rektor menar att det pedagogiska samtalet mognat över lag och finns på agendan. Att: "Vi har 'levlat' lite..." och att den pedagogiska diskussionen förs på ett djupare plan i hela organisationen. Rektor menar också att det ligger i rektorsrollen som pedagogisk ledare att försöka föra fram de här frågorna. Under intervjun framkommer hur Rektor definierar de här pedagogiska verktygen:

”De verktyg som elever saknar och behöver stöd kring är studieteknik, att ta en sak i taget, att kunna strukturera och ta hjälp, samt att inte fly från känslan att det blir jobbigt eller att man inte kan eller klarar av, att ha uthållighet i arbetet.”

Min tolkning av resultatet är att det tydliggör svårigheten med att komma till en gemensam kritisk reflektion, men också att man förhåller sig lite avvaktande eller fortfarande osäker på rollen man har i arbetslaget. En förutsättning är att alla deltagare deltar på lika villkor under demokratiska former, men samtidigt innebär detta en förhandling om både arbetslagets och den egna identiteten. Exempelvis beskriver Rektor att det inte är i rollen som pedagogisk ledare som de kritiska frågorna kommer. Det är

synd för Rektor har en klok och konkret definition av de pedagogiska verktygen som kan göra skillnad för eleverna, men det framkommer aldrig i planeringssamtalen på ett explicit sätt. Det är säkert så att alla deltagare håller med i definition om studieteknik, om att ta en sak i taget et cetera, men det sätts inte ord på det under samtalen på ett så konkret sätt som framkommer under intervjun. Struktur och social trygghet uttrycks av samtliga deltagare, men här krävs ytterligare dialog och gemensam reflektion för att böttna i begreppen så att de ingår i arbetslagets kollegiala förståelse av dem såväl teoretiskt som i praktiken. Möjligen behöver man tänka över hur man genomför planeringssamtalen, inte bara innehållstrukturen, om man ska kunna komma ner lite mer på djupet i pedagogiska frågor. En begränsning är att det saknas inspel i diskussionen från en specialpedagog, men det kan behövas andra kompetenser också. Kanske skulle en psykolog kunna tillföra kunskap om elevers förhållanden och behov, kanske skulle en samtalsledare kunna utmana arbetslaget i sin gemensamma reflektion. Sedan ska det finnas ork och uthållighet. Det är inte lätt att reflektera och hålla skärpan genom alla samtal när det krockar med frustration över att man inte kan fylla alla behov hos en tung målgrupp inom de förutsättningar man har i den sammanhållna utbildningen och dessutom kan man ha andra elever att oroa sig för i de reguljära kurserna då lärarna inte undervisar heltid i den sammanhållna utbildningen. Till viss del kan det ha att göra med en pragmatisk inställning och att det är en mycket komplex arbetsituation för alla inblandade. Kanske synliggörs här ett behov i form av ”debriefing” med någon som står utanför arbetslaget? Jag tycker att det framkommer under intervjuerna och möjligen har intervjuerna i sig spelat en liten roll som det också.

## Sammanfattning av resultat

### Vad samtalar deltagarna om under planeringssamtalen?

Sett över tid så finns ett mönster att skönja avseende innehållet i planeringssamtalen, vilket visar att arbetslaget till en början i augusti och september lägger mer vikt vid frågor som kategoriserats som organisatoriskt/ekonomiska. Dessa frågor upptar till en början mer utrymme i samtalet, än vad de ser ut att göra mot slutet av hösten i november och december. Episoder som tillhör övrigt är så pass få att de går att bortse från. Arbetslaget ser ut att hålla sig till ämnet och det överensstämmer med agendor och mötesanteckningar från respektive planeringsmöte, vilket också förklarar att innehållet ser olika ut vid olika tillfällen. Detta bekräftas även av resultaten från de avslutande intervjuerna i april 2018. Då framkommer även belägg för att möten blivit mer effektiva och professionsinriktade på så sätt att samtalsinnehållet styrs av vilka deltagare som är på plats, vilket är en lärdom från höstens möten. Totalt kategoriseras flest samtalsepisoder att handla om pedagogik och yrkesetik/moral, vilket innebär att värdegrundsfrågorna och den egna verksamheten alltid varit aktuella. Det är värt att återigen påpeka att en samtalsepisod sällan gått att kategorisera inom en enda kategori, utan vanligast är att samtalsinnehållet spänner över två eller tre kategorier.

Ett verksamhetsnära resultat som dessa planeringssamtal landat i är att arbetslaget tagit fram gemensamma riktlinjer för den sammanhållna utbildningen. Det är att betrakta som en konkretisering av dels behovet av att få samsyn i frågor som exempelvis hur man ska se på progression i studierna, dels hur närvaro och studieavbrott ska hanteras så att elever hanteras på ett likvärdigt sätt. När nya elever tas in till den sammanhållna utbildningen utgör dessa riktlinjer också en grund till ett slags studerandekontrakt som går igenom med var och en som påbörjar studier. Utdrag ur de gemensamma riktlinjerna:

”Närvaro: I den sammanhållna utbildningen läggs stor vikt på att eleven har en god närvaro. Studierna sker främst i skolan och inte på annan plats.

Progression: Eleven följer sin individuella planering och lärarna bedömer att eleven klarar utbildningen.

Förutsättningar: Eleven har rätt förutsättningar för att klara av utbildningen. Ett exempel på en icke-fungerande förutsättning kan vara att eleven har en livssituation som gör det svårt att vara närvarande i skolan och också då svårt att klara studierna.”

I riktlinjerna lyfts tre viktiga begrepp: närvaro, progression och förutsättningar. Vidare ges en beskrivning av hur man går tillväga vid hög frånvaro, brist på progression eller icke fungerande förutsättningar. Intervjuerna våren 2018 ger belägg för att riktlinjerna har livskraft, men återkommer ständigt i samtal och omförhandlas utifrån enskilda elevers förutsättningar och behov. Arbetslaget ägnar en hel del tid åt att prata om elever och deras personliga svårigheter, men flera av deltagarna menar att de skulle behöva skifta fokus och komma till diskussion om de pedagogiska verktygen som kan föra lärandet framåt. En upplevelse som respondenterna har i de avslutande intervjuerna är att det saknas, vilket kan tyckas lite förvånande. Samtalen under hösten har haft ett pedagogiskt innehåll, men möjligen är de pedagogiska verktygen inte definierade så tydligt så att man har en samsyn på vad de är vilket gör att upplevelsen blir en annan. Man pratar pedagogik, men man vet inte om det, skulle man kunna uttrycka det. Att definiera de pedagogiska verktygen är därför centralt för arbetslagets fortsatta arbete, så att de får syn på dem även i sina diskussioner.

**Tabell 8.** Fördelning av samtalsepisodernas innehåll.

Episodkategori	170815	171002	171106	171218	Tot.
Yrkesetik/moral	4	8	13	13	39
Pedagogik	5	12	13	15	48
Organisation/ekonomi	5	10	3	7	28
Övrigt	0	3	2	1	6

### Hur samtalar deltagare under planeringssamtalen?

Fördelning mellan inlägg som kodats tillhöra en samtalsdiskurs som öppnar för lärande och en som ej gör det är jämn totalt sett. Men planeringsmötet 171106 sticker ut. Här är det betydligt fler inlägg som kodats som lärande jämfört med ej lärande. Detta möte följer även totalsammanställningen avseende vilka slags samtalsdiskurser som arbetslaget uppehåller sig inom. Att utveckla ett förslag som lagts fram är den vanligaste diskursen, följt av att ge förklaringar till tankegångar eller när man upplever osäkerhet kring en fråga eller ett förslag. Man ställer också frågor till varandra: frågor med syfte att uppmana till nya idéer, frågor av sonderande karaktär för att få fler detaljer eller frågor där man ber om förtydligande eller bekräftelse av betydelsen av en idé eller ett förslag.

Tittar man på de inlägg som kodats tillhöra en ej lärande samtalsdiskurs är korta instämmanden det absolut vanligaste och ett fullt naturligt inslag i en dialog. Möjligen finns ett mönster när det kommer till de inlägg som kodats vara beskrivningar eller återberättelser som på olika sätt kopplar till händelser som ligger utanför det gemensamma projektet med den sammanhållna utbildningen. Dessa är fler i början av hösten än mot slutet. Det verkar med andra ord som deltagarnas behov att gå utanför den egna gemensamma praktiken för att skapa mening minskar över tid. Även här finns belägg i de avslutande intervjuerna där man ger exempel på att man har tydligare elevfokus och att samsynen kring att verka för en social grundtrygghet i elevgruppen har fördjupats. Samtalen stannar därför oftare i den egna praktiken. En bidragande orsak är en mer planerad agenda som inverkar på samtalet och som fokuserar på olika innehåll beroende på vilka professioner som deltar i samtalet. Detta är en direkt lärdom utifrån hur samtalen förts under hösten och man har åtgärdat det. Möjligen är det också belägg för att arbetslagets kommunikativa förmåga förbättras.

**Tabell 9.** Fördelning av samtalsdiskurser.

Inlägg	170815	171002	171106	171204	171218	Tot.						
<b>Lärande samtalsdiskurs</b>												
Fråga	49	105	110	20	59	343						
Ge förslag	17	19	17	5	33	91						
Utveckla förslag	56	147	146	32	118	499						
Förhandla	22	78	88	13	82	283						
Förklara	28	115	124	38	70	375						
S:a	172	47%	464	46%	485	53%	108	48%	362	46%	1591	48%
<b>Ej lärande samtalsdiskurs</b>												
Instämna	148	419	344	110	371	1392						
Beskriva	48	78	25	4	8	163						
S:a	196	53%	497	54%	369	47%	114	52%	379	54%	1555	52%
Övrigt	1	37	56	2	40	136						

Vid sammanställning av respektive planeringssamtal finns också en möjlighet att studera om ett samtal innehållit fler samtalsepisoder där andelen lärande samtalsdiskurser överstigit andelen ej lärande samtalsdiskurser. Det blir en annan upplösning att titta på samtalsepisodnivån än att titta på totalantalet inlägg för hela planeringssamtal som ovan. Här framkommer att det förändras något under hösten, där andelen episoder med fler lärande diskurser ökar under planeringssamtalen. Planeringssamtalen genomförda 171106 och 171218 har en högre andel samtalsepisoder (56 % respektive 47 %) där majoriteten av inläggen kodats som lärande diskurser, än vad planeringssamtalen 170815 och 171002 har (36 % respektive 39 %). En försiktig tolkning är att det med tiden diskuteras mer, ställs fler frågor, förhandlas och utvecklas förslag inom delar av planeringssamtalet, att samtalet inom samtalet utvecklas. Det bör vara en rimlig tolkning att man är bättre på att hålla fokus och aktivitet under delar av ett planeringssamtal på en timma, men att deltagarna med tiden blir bättre på det.

**Tabell 10.** Andel samtalsepisoder där lärande diskurser är fler än ej lärande diskurser.

Samtalsepisoder	170815	171002	171106	171218	Tot.
Andel samtalsepisoder där lärande diskurser > ej lärande diskurser	4/11 = 36 %	9/23 = 39 %	10/18 = 56 %	9/19 = 47 %	32/74 = 43 %

## Är planeringssamtalen flerstämmiga, öppna för kritiska frågor, reflekterande och demokratiska?

Ett sätt att titta på frågan är om ordet fördelas jämnt under samtalen och över tid. Ett annat sätt att titta på frågan är att undersöka om det ställs kritiska frågor mellan deltagarna under samtalen och hur dessa frågor tas emot. Är det så att de öppnar för diskussion eller stänger den? Hur tas kritiska frågor emot? Till detta hör att arbetslagets sammansättning bestod av Lärare 1-4 som delat arbetsrum under föregående år, samt Lärare 5 som tillkommit i maj/juni 2017. Lärare 6 påbörjade sin anställning i augusti 2017 och var därmed helt ny som medarbetare i den sammanhållna utbildningen. Om tidigare relationer är en grund för att ta del i ett samtal så återspeglas det i resultaten. Lärare 5 och 6 är de som tar minst samtalsutrymme sett till antal inlägg och antal ord och det är ett förhållande som håller i sig under hela hösten. Men när man väl har ordet så får man prata till punkt, man får utveckla förslag och komma med

nya inspel. Deltagarna lyssnar klart på inläggen och ställer följdfrågor, det framgår också av transkriptionerna som redovisats tidigare. Det framgår även att samtalsutrymme kan kopplas till yrkesroll. Lärare 2 som haft ett något större ansvar som projektledare tar initiativ under planeringssamtalen, och när Rektor är på plats så avspeglas det även i resultaten i form av antal inlägg och ord per deltagare. Fullt naturligt då båda dessa har ledarroller, men ändå intressant med tanke på att planeringssamtalen är en gemensam uppgift. Resultaten är som de är och säger inget om detta innebär ett problem för dels enskilda deltagare eller dels arbetslaget som grupp eller inte. Det säger inte heller något om de här resultaten innebär att planeringsmötena istället är väldigt effektiva möten.

I de avslutande intervjuerna menar deltagarna att alla får komma till tals, alla får lägga fram förslag och idéer och de tas emot på ett seriöst sätt. Upplevelsen som respondenterna vittnar om bekräftar att deltagandet skiftar men att man får samtalsutrymme om man vill och behöver, även om enstaka frågor ibland prioriteras bort i första hand på grund av tidsbrist.

**Tabell 11.** Fördelning av antal inlägg och antal ord per deltagare.

	170815		N=5		171002		N=7		171106		N=5		171218		N=8	
Deltagare:	Antal inlägg relativ frekvens (%)	Avvikelse (%) 1/N	Antal ord relativ frekvens (%)	Avvikelse (%) 1/N	Antal inlägg relativ frekvens (%)	Avvikelse (%) 1/N	Antal ord relativ frekvens (%)	Avvikelse (%) 1/N	Antal inlägg relativ frekvens (%)	Avvikelse (%) 1/N	Antal ord relativ frekvens (%)	Avvikelse (%) 1/N	Antal inlägg relativ frekvens (%)	Avvikelse (%) 1/N	Antal ord relativ frekvens (%)	Avvikelse (%) 1/N
L1	22%	2%	23%	3%	10%	-4%	11%	-3%	16%	-4%	14%	-6%	13%	1%	14%	2%
L2	21%	1%	17%	-3%	22%	8%	27%	13%	41%	21%	39%	19%	23%	11%	23%	10%
L3	18%	-2%	31%	11%	9%	-5%	17%	3%	28%	8%	41%	21%	6%	-6%	8%	-5%
L4	35%	15%	28%	8%	17%	3%	16%	1%	*	*	*	*	18%	-5%	13%	1%
L5	3%	-17%	2%	-18%	2%	-12%	1%	-13%	9%	-11%	6%	-14%	5%	-8%	5%	-7%
L6	*	*	*	*	9%	-5%	8%	-6%	5%	-15%	1%	-19%	3%	-10%	5%	-7%
R/SL	*	*	*	*	30%	15%	19%	5%	*	*	*	*	27%	14%	26%	14%
K	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	5%	-7%	5%	-7%

Hur är det då med de kritiska frågorna? Får alla deltagare ställa kritiska frågor? Tas motförslag eller utvecklandet av idéer om hand? Som redan konstaterats så är den vanligaste samtalsdiskursen som öppnar för lärande att utveckla ett förslag som lagts fram, följt av att förklara en tankegång eller en osäkerhet. Därefter ställer man frågor till varandra. Även om deltagandet i samtalet sett till antal inlägg och ord per deltagare är ojämnt fördelat, så är det högt i tak under planeringssamtalen. Här lämnas inget obesvarat och stundtals nagelfars inlägg ganska ordentligt. Inte minst under planeringssamtalet 171106 då både frustrationen och intensiteten var hög under en stund. En annan indikation på att deltagarna tar innehållet på allvar är den över tid vikande trend i antal beskrivningar av mer allmänna aspekter som kan kopplas till utbildningsverksamhet till förmån för att man mer och mer utgår från den egna gemensamma praktiken i den sammanhållna utbildningen. Det indikerar att arbetslaget nu tydligare ser den gemensamma uppgiften, inte minst manifesterat i de riktlinjer som tagits fram för den sammanhållna utbildningen där de under hela hösten ständigt återkommande frågeställningarna om närvaro, progression och förutsättningar definierats och satts på pränt.

I intervjuerna från april 2018 bekräftar att det ställs kritiska frågor och att olika åsikter förs fram och diskuteras, men man har lite olika uppfattningar om man som deltagare i planeringssamtalen också får kritiska frågor. Majoriteten av respondenterna menar att de då och då får frågor som för diskussionen vidare eller som gör att man får tänka om eller klargöra en ståndpunkt, vilket måste tolkas som kritiska frågor och att flerstämmigheten eller aspektrikedomen i samtalen kommer fram.

Kommer arbetslaget fram till en gemensam kritisk reflektion under planeringssamtalen? Det är en något svårare fråga att besvara utifrån resultatet och som hela tiden legat lite under ytan under analysen av det transkriberade materialet från höstens planeringssamtal. Det finns en hel del episoder där kritiska frågor

ställs och besvaras, men min tolkning är att det sällan går på djupet och kommer till en kritisk reflektion. Med det menar jag en reflektion som öppnar för en gemensam förståelse av fenomen eller begrepp som diskuteras och som i sin tur kan leda till ett förändrat arbetssätt. Det kan vara en orättvisande tolkning. När det gäller elevernas förutsättningar råder total enighet i arbetslaget kring behovet av den sociala grundtryggheten. Här är reflektionen på plats och man arbetar på ett sätt som gynnar elevernas lärande. Men det stannar också här i mångt och mycket om man ser till innehållet i planeringssamtalen. Under analysen av intervjumaterialet från april 2018 blir det något tydligare. Avsaknaden av specialpedagogisk kompetens i arbetslaget gör sig ständigt påmind, och kan också förklara varför en kritisk reflektion kring pedagogiska verktyg som kan hjälpa enskilda elever framåt i sitt lärande inte riktigt är på plats. Man konstaterar under trafiksignalsdialoger att progression saknas eller går inte tillräckligt snabbt framåt, men jag finner inte belägg för att man gemensamt tar tag i elevresultat och analyserar dem för att se vad insatta åtgärder och verktyg får för effekt. I den här delen av arbetet finns inte en systematik, eller rättare sagt, det framgår inte i den insamlade empirin att det finns en systematik. Det finns en bra grund att bygga vidare på i trafiksignalsdialogen, men den pedagogiska diskussionen behöver öppnas för en gemensam kritisk reflektion.

### **Kollegialt lärande i praktiken - utgör arbetslaget en professionell lärandegemenskap?**

Resultatet belägger att arbetslaget är på god väg att utveckla en professionell lärandegemenskap sett till de karaktärer dessa lärandegemenskaper har: delade normer och värden, gemensamt fokus på och delat ansvar för elevers förbättrade lärande, kollegialt lärande genom systematiskt utvecklingsarbete i den lokala praktiken, samt gemensam kritisk reflektion. Deltagande i en professionell lärande gemenskap sker på demokratiska villkor, och de pedagogiska ledarskapet är inte bara delat utan också distribuerat (Fischer, 2013; Harris, 2014; Harris & Jones, 2010; Liljenberg, 2015; Popp & Goldman, 2016; Stoll et al., 2006; Vangrieken et al., 2017; Vescio et al., 2008; Wood, 2007). Jag finner även belägg för att man inte är riktigt framme än, vilket inte är särskilt förvånande då det är första gången man gör ett sådant här försök som projektet med den sammanhållna utbildningen innebär på Komvux. Vanligtvis är man heller inte organiserade i arbetslag med gemensamma elever, så även det är nytt för deltagarna. Sett till systematiken i det interna utvecklingsarbetet är det inte delat mellan alla deltagare ännu, och den kommunikativa kompetensen (dialogkompetensen) i form av den gemensamma kritiska reflektionen är inte riktigt på plats. Till exempel samtalar man ofta om vikten av struktur för eleverna, men man har ingen gemensam definition av de pedagogiska verktygen som kan hjälpa elever framåt i sitt lärande. Min uppfattning är att kunskapen finns bland deltagarna men att när den djupare kollegiala analysen och reflektionen inte är på plats, så får man heller inte syn på dem. Detta behöver synliggöras för arbetslaget, och jag ser att deltagarna behöver utmanas i detta. En sannolikhet är avsaknaden av den specialpedagogiska kompetensen, men den blir samtidigt ett skäl till att undvika de svåra frågorna just för att det är, på riktigt, svåra frågor. Däremot finns goda belägg för att man delar normer och värden framför allt uttryckt i en samsyn att bygga upp den sociala grundtryggheten i elevgruppen och att man måste ha ett flexibelt och ibland kreativt förhållningssätt till styrdokument och regler för att lyckas möta de enskilda elevernas behov. Här manifesteras ett kollegialt lärande i praktisk handling i form av de aktiviteter som arbetslaget genomför. Man jobbar hårt för att förbättra elevernas förutsättningar för lärande inom de ramar och resurser man har och här sker ett lärande såväl på personlig som kollektiv (kollegial) nivå.

Min tolkning är att den gemensamma visionen och arbetslagets identitet fortfarande håller på att formos. Arbetslaget är fortfarande inne i en identitetsskapande process där man försöker definiera ett tydligt syfte och mål med verksamheten, och det gäller nog även deltagarna själva. Inte minst tycker jag det uttrycks av Rektor när hen talar om arbetslaget som ett elevstödsteam, samt att hen inte blir utmanad som pedagogisk ledare under planeringssamtalen, utan identifieras mer som en administrativ och organisatorisk chef. Här kan finnas en form av kulturell konservatism där man identifierar sig med en reguljär yrkesroll oavsett om man är lärare, rektor eller kurator. Man har olika kompetenser, men samtidigt handlar det om fokus på och ansvar för elevernas förbättrade lärande vilket måste infatta organisatoriska,

administrativa, ekonomiska, socialpedagogiska, specialpedagogiska och pedagogiska resurser och kunskaper. I samarbetet kring den här elevgruppen kanske alla behöver utmanas i sina yrkesidentiteter så att även det pedagogiska ledarskapet distribueras bland alla deltagare? I en demokratisk dialog bland likar måste alla nyanser och kompetenser få plats oberoende av yrkesroll. Det handlar om att ge och ta, och samtidigt våga kliva ur sin roll. I ett planeringssamtal har alla ett ansvar för det goda samtalet som leder framåt och kanske kan exempelvis en erfaren samtalsledare utmana arbetslaget på det sätt som behövs för att få syn på sig själva i detta perspektiv. Med tiden kommer även dessa bitar komma på plats om man är medveten om dem och kan kliva ur det som annars riskerar bli det för-givet-tagna. Därmed inte sagt att det inte sker ett både viktigt och behjärtansvärt arbete kring eleverna. Elever som inte har en plats inom den reguljära kursverksamheten på Komvux. Det utvecklingsarbete som skett i arbetslaget kring både aktiviteter som gynnar den sociala grundtryggheten som leder till att eleverna känner sig hemma i den sammanhållna utbildningen, och den ständiga och komplexa förhandlingen om tolkningen av styrdokument och regler i förhållande till de vuxenstuderandes förutsättningar är ett hårt och nödvändigt arbete som ger erfarenhet och sannolikt allt bättre studieresultat bland vuxeneleverna. Aktionsforskningsprocessen kan därmed beläggas leda till förbättrade förutsättningar för elevers lärande. Progression kan också vara olika saker. För en del av eleverna handlar det enkelt uttryckt om att lära sig gå i skolan igen och att få uppleva att man lyckas även i det lilla.

**Tabell 12. Totalsammanställning resultat.**

TOTALT									
Antal ord totalt	37231								
Antal episoder	74								
Antal ord/episod	2669,9								
Antal inlägg totalt	3282								
Antal inlägg/episod	243,3								
Deltagare:	L1	L2	L3	L4	L5	L6	R	K	S:a
Närvaro (antal tillfällen av 5):	5	5	5	3	5	4	3	2	
Antal inlägg per deltagare tot	453	926	496	439	160	164	586	58	3282
inlägg relativ frekvens	14%	28%	15%	13%	5%	5%	18%	2%	100%
Antal ord per deltagare tot	5186	10559	8956	4073	1388	1374	4982	711	37229
ord relativ frekvens	14%	28%	24%	11%	4%	4%	13%	2%	100%

Episodkategori	S:a
Yrkesetik/moral	39
Pedagogik	48
Organisation/ekonomi	28
Övrigt	6
<b>Inlägg:</b>	
<i>Lärande samtalsdiskurs</i>	
Fråga	343
Ge förslag	91
Utveckla förslag	499
Förhandla	283
Förklara	375
	1591 48%
<i>Ej lärande samtalsdiskurs</i>	
Instämma	1392
Beskriva	163
	1555 52%
Övrigt	136
<b>Samtalsepisoder:</b>	
antal episoder där lärande diskurser > ej lärande diskurser	32/74 = 43%



## Diskussion

I min diskussion ställs studiens resultat mot tidigare forskning om professionella lärandegemenskaper. Detta relaterar jag sedan till med mina reflektioner utifrån studiens syfte och forskningsfrågor. Därefter diskuterar jag studiens metod, och de insamlings- och analysverktyg som använts, och hur deltagarorienterad aktionsforskning bidrar till det kollegiala lärandet, mitt eget lärande och mina kollegors lärande. Jag belyser även hur en annan forskningsansats eller metod kunnat vidga eller nyansera de resultat jag landat i. Avslutningsvis presenterar jag några idéer för fortsatt forskning inom området.

## Resultatdiskussion

Studiens syfte har varit att bidra med kunskap om och stötta kollegialt lärande och systematiskt utvecklingsarbete i vuxenutbildningens praktik, ett forskningsområde som kan betraktas vara obruten mark. Intresset är riktat mot professionella lärandegemenskaper som en aspekt av kollegialt lärande omsatt i praktik. Deltagarrorienterad aktionsforskning föll sig naturligt när jag väl landat i vad jag ville göra och samtidigt såg en möjlighet att lära mig mer om kollegial dialog och kritisk reflektion. Min ambition har hela tiden varit att göra något som kan bidra till förbättrat lärande för våra elever, om än på ett indirekt sätt. Avsikterna har hela tiden varit goda och forskning om professionella lärandegemenskaper har varit ett rättesnöre under processen, då forskningsresultaten visat att det är gynnsamt för elevers lärande om professionella lärandegemenskaper etableras (Harris, 2014; Stoll et al., 2006; Vangrieken et al., 2017; Vescio et al., 2008).

Dilworth (2010) beskriver i sin forskning att även det lilla kan vara avgörande exempelvis genom att sätta ett namn på sitt team som beskriver arbetet som genomförs. I arbetslaget hittade vi ”sammanhållen utbildning” som vår gemensamma nämnare för verksamheten. Genom att benämna det på samma sätt skapas en identitet och syftet med vad verksamheten går ut på kan kommuniceras på ett bättre sätt, vilket sker under arbetet (se aktion 2 i resultatdelen). Det finns fortfarande delar av syftet och målet med verksamheten som behöver definieras och förhandlas innan man har en delad vision, vilket är en aspekt av en professionell lärande gemenskap (Fischer, 2013; Stoll et al., 2006; Vescio et al., 2008). I resultaten framkommer att arbetslaget har en samsyn när det gäller elevernas sociala grundtrygghet och man jobbar hårt för att undanröja hinder för lärande i detta avseende. Arbetslaget är dessutom på väg att systematisera och utvärdera de aktiviteter som ligger till grund för att skapa den här sociala grundtryggheten. Här kommer arbetslaget nära en definition som rör professionella lärandegemenskaper, då Harris (2014) menar att undanröjande av hinder för lärande är en viktig aspekt hos dessa kollegiala gemenskaper. Systematiken är det som gör skillnad från andra typer av samarbeten. I resultaten saknas belägg för att systematiken är på plats, ambitionen finns där, men i resultaten går det inte belägga. Harris (2014) skriver att i den professionella lärandegemenskaper är gruppens ansvar för utvecklingsarbetet större än den enskilde deltagarens önskemål och därför kan det gemensamma bästa gå före. Arbetslagstanken kan i detta avseende ha en disciplinerande effekt, vilket framkommer i resultaten då en av lärarna menar att: ”Om lärare frispelar lite lektion för lektion leder det till osäkerhet hos eleverna /.../ Det saknas en samsyn kring vilka verktyg man ska använda ” och underförstått ligger här en förväntan att arbetslaget ska nå konsensus för elevernas skull. När väl den sociala grundtryggheten är på plats och arbetslaget har den kollektiva kunskapen för att etablera en sådan parallellt med ett inflöde av nya elever, vilket kommer innebära en utmaning för lärarna, är det i nästa steg som de pedagogiska verktygen kommer falla på plats. Min tolkning är att dessa pedagogiska verktyg gömmer sig i den gemensamma kritiska reflektionen och i avsaknaden av specialpedagogisk kompetens.

Det handlar också om att skapa resurser för att lärarna ska orka och ha möjlighet att utföra ett bra arbete. När utrymmet och förutsättningarna för arbetslagets (lärare, rektor och kurator) utvecklingsprocess är på plats finns även möjlighet för det pedagogiska ledarskapet att bli distribuerat menar Stoll et al. (2006) och Vescio et al. (2008). Det distribuerade ledarskapet är till och med centralt för att etablera en pro-

fessionell lärandegemenskap enligt Harris och Jones (2010). Flera av deltagarna vittnar om att resurserna inte är på plats eller att man gör så gott man kan utifrån de förutsättningar man har, och mest efterfrågad är den specialpedagogiska kompetensen som deltagarna uttrycker det. Frågan är bara om det kommer göra skillnad på ett avgörande sätt. Många gånger ter sig pedagogiska verktyg (verktyg som utgör stöd för elevers lärande) som i stort sett givna bara man får syn på dem, vilket inte är en enkel operation enligt de resultat min studie visar. Om jag vågar gissa kommer inte deltagarna uppleva det som revolutionerande tankar och idéer för att få de pedagogiska verktygen på plats, men medger att jag själv inte ser dem som självklara med den kännedom jag har om målgruppen. Däremot ser jag att graden av kritisk kollegial reflektion behöver fördjupas. Jag menar att Liljenberg (2015) har rätt i att ledarskap är en relationell aktivitet och att deltagarna behöver omförhandla sina yrkesidentiteter i förhållande till den målgrupp man möter. Rektor utmanar i att benämna arbetslaget som ett elevstödsteam, och min tolkning är att de yrkesroller som deltagarna identifierar sig med inte riktigt matchar den benämningen, i synnerhet gäller detta pedagogerna där flera har erfarenhet från att arbeta i grundskolan och då bär den erfarenheten och det specifika situerade lärandet (se Säljö, 2010) som ett raster när man går in i verksamheten med vuxenelever som har en stor ryggsäck fylld med upplevda skolmisslyckanden med sig. Om yrkeskunskapen är kontextbunden behövs här en omförhandling av yrkesidentiteten, och kanske kan en aktionsforskningsprocess vara ett led i den omförhandlingen och utmana det för-givet-tagna även i detta avseende. Annars riskerar hegemonin föras från en kontext till en annan där förutsättningarna är annorlunda. Även här menar både Stoll et al. (2006) och Vescio et al. (2008) att aktionsforskning i den egna praktiken och byggandet av lärares 'Knowledge Of Practice' har en potential att utmana, och jag är förvissad om att Carr (2006) och Rönnerman (2012a) håller med mig.

Processen att synliggöra den egna verksamheten så att man förstår den på nytt sätt och därmed får agens att förbättra den, manifesteras i begreppet pragmatisk validitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Att verifiera och hitta vägar framåt för att genomföra åtgärder som leder till förbättrad praktik innefattas i begreppet. Till och med en upplevd förpliktelse att agera i enlighet med funna resultat, menar Kvale och Brinkmann (2015). I min studie står det bortom tvivel att frukostaktiviteten i kombination med de genomförda och föreslagna idrottsaktiviteterna och planerade studiebesöken ger arbetslagets interna utvecklingsarbete en pragmatisk validitet. Detta tydliggörs i intervjun med Lärare 3 där berättelsen om elever som söker upp en klasskamrat i hemmet efter en tids frånvaro. Detta är ett praktiskt resultat som en konsekvens av deltagarnas utvecklingsarbete, och även om det inte direkt handlar om lärande så innebär det att elevgruppen fått uppleva skola och utbildning på nytt sätt i kontrast med de erfarenheter de studerande bär med sig (se Stoll et al., 2006; Timperley, 2013). Detta stärker självklart lärare, rektor och kurator i sitt arbete och kan tas till vara när det är som tuffast i den vardagliga verksamheten. Det uttrycks också i det arbete som Lärare 2 lagt ner på att få struktur i planeringssamtalen och en mer proaktiv planering där det som finns på agendan kopplas till de professioner som finns på plats, samt att deltagarna är samstämmiga i att möten blivit mer effektiva i det avseendet (se Dilworth, 2010). Lärare 2 vittnar om att det är en erfarenhet som man gjort under hösten och som mynnat ut i att deltagare vet vad som förväntas av dem inför planeringsmötet. Jag reflekterar i det här sammanhanget och ställer mig frågan om de aktioner i form av inspel under planeringssamtalen har pragmatisk validitet, om mitt arbete över huvud taget har gjort skillnad? I första läget tvivlar jag. Jag kan inte se att det finns en korrelation mellan diskussionsinlägg och våra vuxenstuderande som exempelvis på eget initiativ besöker varandra när den psykiska ohälsan får grepp om enskilda elever som ett uttryck för en stärkt social grundtrygghet i elevgruppen som Lärare 3 beskriver i sin intervju. I andra läget reflekterar jag över de resultat som framkommer under de avslutande intervjuerna där såväl Rektor som Lärare 2 vittnar om att mina frågor genererar reflektion och eftertanke. I sammanhanget tänker jag på aktionsforskning som har ett uttalat syfte att förbättra en praktik, man vill orsaka förändring genom aktionsforskningsprocessen där deltagarna vinner agens och kraft att förändra. Men samtidigt förhåller sig aktionsforskning avvaktande till att försöka belägga orsakssamband (kausalitet), vilket snarast går att hänföra till positivism och en naturvetenskaplig forskningsstradition. Här är jag ambivalent. Jag ser resultaten av aktionsforskningsprocessen i arbetslaget och jag känner mitt eget lärande och hur min kritiska forskarblick och förmåga skärps, samtidigt som jag inte är klar över vilka insatser eller åtgärder som är upphov till resultaten och känner att jag skulle gärna vill veta, främst för att kunna tillämpa kunskapen i andra verksamheter och sprida kunskapen till andra. Det är i sanning en omvälvande upplevelse att se nya landskap öppnas, samtidigt ekar

en gammal matematiklärarens ord om det skeptiska förhållningssättet som kanske format mig: "You have to have an open mind, but don't let your brain fall out." Frågan är om sociala fenomen och handlingar studerade i en lokal praktik har överförbarhet? Jag funderar också på om det är meningsfullt att direkt försöka överföra resultat? Det är först när resultaten kommer till prövning i en annan praktik som frågan om generaliserbarhet kommer till sin spets. Dialogen är ett sådant socialt fenomen. Dysthe (1996) och Burbules (1993) menar att det demokratiska samtalet är ett samtal som har fokus på lärande och upptäckt, och att detta samtal sker på ett demokratiskt och flerstämmigt sätt. Wennergren (2012) uttrycker det som att deltagarna i samtalet tar till sig, lyssnar och bemöter idéer och förslag på ett kritiskt och reflekterande sätt. Rönnerman och Wennergren (2012) menar att den kommunikativa kunskapen utvecklas över tid, det blir efter hand en djupare dialog. Mina resultat kan vid en försiktig tolkning belägga detta, men jag tror att en undersökning av arbetslagets planeringssamtal nu mot slutet av våren eller kanske senare under hösten 2018 bättre hade svarat mot den här frågan. Det tar tid att utveckla en dialogisk kompetens, att bli varandras kritiska vänner i arbetslaget och därmed etablera en professionell lärandegemenskap. Det går därför att diskutera om studien har demokratisk validitet vilket rör samverkansdimensionen (se Anderson et al., 2007). Resultaten går isär när det gäller demokratiskt deltagande och när det gäller om kritiska frågor ställs under planeringssamtalen. Det finns ett upplevt demokratiskt deltagande i samtalen, att man får samtalsutrymme om man så önskar som deltagare, men samtalsanalyserna pekar åt annat håll. Samtalsutrymmet sett till antal inlägg och ord under planeringssamtalen är ojämnt fördelat. I de avslutande intervjuerna menar respondenterna att det nog är så, men samtidigt att de blir hörda och att de förslag och idéer man bidrar med tas emot på ett seriöst sätt. Respondenterna uttrycker att det är högt i tak, att ingen fråga lämnas obehandlad. Även om den faktiska tiden eller samtalsutrymmet i kvantitativ mening inte är jämnt fördelat är mottagandet av förslag eller frågor öppet, vilket bör gynna divergensen eller flerstämmigheten i samtalet. Samtidigt är min tolkning av resultaten att arbetslaget förhandlar om konsensus så att en konvergens mot exempelvis social trygghet i elevgruppen eller flexibelt förhållande till tolkning av styrdokumentet är nödvändig för att möta målgruppens behov. Det är i dialogen i arbetslaget som värdegrundsarbetet görs och problematiseras. Ett deltagande i en dialog handlar lika mycket om att aktivt lyssna som att bidra med kloka inlägg som för diskussionen framåt (se Dilworth, 2010), att kunna bidra med närhet såväl som distans (Wennergren, 2012). I resultaten finner jag belägg för att detta görs över tid. Mot slutet av hösten är det färre inlägg som är rena beskrivningar eller återkopplingar till annan verksamhet än den egna praktiken i den sammanhållna utbildningen. Detta är ett belägg för att den dialogiska kompetensen sakta men säkert stärks. Om de strukturella förutsättningarna är på plats så att deltagarna ges en reell möjlighet att samarbeta (se Stoll et al., 2006) kan även mjukare relationella verktyg som tillåtande arbetsklimat och relationell trygghet (se Harris, 2014; Stoll et al., 2006; Vangrieken et al., 2017; Wilson, 2016), samt ömsesidig respekt, aktivt lyssnande och samtalsregler bidra till dialogens kvalitet (Dilworth, 2010). I resultaten framkommer att analysen av och den kritiska kollegiala dialogen om de pedagogiska verktyg som kan bidra till elevernas förbättrade lärande inte får det djup som behövs för att synliggöra nästa steg i utvecklingsarbetet. Möjligen kan införande av samtalsregler eller stöd av en samtalsledare bidra till att dialogen förbättras i detta avseende.

Syftet med min studie är att belysa ett område som är fragmentariskt beforskat. Jag menar att de resultat studien genererar bidrar till utveckling inom utbildningsvetenskapen och forskningsområdet vuxnas lärande. Samtalet eller den kollegiala dialogen som studeras bör ha bäring på andra verksamheter än just kommunal vuxenutbildning. Studien bidrar här med kunskap om lärares kollegiala samtal på en generell nivå. Att angripa dialoger utifrån samtalsdiskurser är generellt, men också en förutsättning och ett antagande jag gör när jag väljer att använda Popp och Goldmans (2016) analysverktyg och därigenom få fram de resultat jag får. Här finns möjlighet att spegla resultat från en praktik till en annan, men det är fortfarande i mottagarens praktik som nyttan märks. Är det rimligt och intressant att applicera resultaten i min praktik? Det är frågan som läsaren måste ställa sig. Anderson et al. (2007) benämner detta 'transferability'. Då krävs rika beskrivningar av de kontextuella förhållanden som råder i den undersökta praktiken. Jag har valt att visa resultaten i relativt långa och talspråksnära citat för att låta läsaren komma nära och möjliggöra för mottagaren att bedöma överförbarheten. Det ger en noggrannhet i beskrivningarna som en randomiserad best-practice undersökning inte ger. Syftet med studien är inte att vara vägledande för andra, syftet är att informera en lokal praktik att fatta mer välgrundade beslut och att öppna

för handlingsberedskap. Självklart önskar jag att studien bidrar med kunskap på ett sådant sätt att andra har nytta av resultaten, men där ser jag främst att det finns en metodutvecklande aspekt vilket jag återkommer till i nästa delkapitel. Jag menar däremot att det finns en analytisk validitet då forskning om professionella lärandegemenskaper prövas mot en kontext som är unik i förhållande till den forskning som finns publicerad, och gör ett bidrag till denna forskning.

## Metoddiskussion

När intresset föll på professionella lärandegemenskaper och deltagarorienterad aktionsforskning kom metoden mer som ett brev på posten. Stoll et al. (2006) lyfter i sin forskning fram att aktionsforskning lämpar sig som strategi för att etablera och utveckla professionella lärandegemenskaper. Det finns även en sociokulturell lärandeteori i Deweys pragmatism och 'inquiry' att luta sig mot, samt den kvalitativa forskningstraditionen i stort. Det handlar om studier av sociala fenomen i kontexten kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå. Därför är intervjuer och dialoger kollegor emellan ett relevant val av empiri att studera. Men det tog ett tag innan jag fick grepp om hur jag skulle bearbeta och analysera de transkriberade samtalen. Det var när jag gick igenom litteratursökningen på nytt som jag i en referenslista hittade Popp och Goldman (2016) och deras studie av språklärares kollegiala samtal som det lossnade. Vid ett handledningstillfälle blev det också tydligt att en innehålls- och samtalsanalys var det jag kunde angripa empirin med utifrån Bergström och Boréus (2012).

Genomförande och planering av aktionerna kunde varit skarpare. Min studie påbörjades egentligen i april 2017 och jag var väl förberedd när projektet med den sammanhållna utbildningen startade. Sedan kom eleverna och det blev massor att göra i lärarjobbet tillsammans med kollegorna i arbetslaget och mycket tid gick åt till att komma underfund med hur den dagliga verksamheten med eleverna och deras individuella planeringar på olika nivåer skulle göras. Det gjorde att uppsatsarbetet tappade lite fart under början av hösten. I kombination med ett uppsatsseminarium fick jag lite motfrågor kring arbetet och självförtroendet dök ett tag. Jag tvivlade på att jag var rätt ute med hela upplägget av mitt uppsatsarbete, men jag fortsatte ändå med att göra inspel under planeringssamtalen och att spela in ett samtal per månad. Jag och Lärare 2 som fungerat som projektledare för den sammanhållna utbildningen hade regelbundna samtal om planeringssamtalens upplägg och det var aldrig några problem att få med innehåll på agendan. När jag haft ytterligare handledning kom arbetet igång igen och det var framför allt när jag hittade Popp och Goldmans (2016) analysmetod som jag kom igång och lyckades även vara lite mer strategisk i planeringen av aktionerna.

Det går alltid att ifrågasätta om metoden har validitet i avseendet att metoden undersöker vad den är avsedd att undersöka (Kvale & Brinkmann, 2015). Är operationaliseringarna utifrån studiens syfte och forskningsfrågor korrekta? Esaiasson et al. (2012) ställer denna fråga i kombination om frånvaro av systematiska fel i undersökningen, vilka benämns begreppsvaliditet. Sett till resultaten jag får fram håller metoden med att följa en intervjuguide och att planera för inspelsfrågor. Är det rätt frågor som ställs? Sett utifrån forskning om professionella lärandegemenskaper så finns en röd tråd från de karaktärer dessa gemenskaper har och de intervjufrågor som ställts. Jag kan med stöd av metoden besvara forskningsfrågorna om innehåll i planeringssamtalen sett till delade normer och värden, och när det gäller samtalens genomförande har jag funnit belägg genom analys av insamlad empiri angående demokratiska aspekter och deltagandet i samtalen. Det står bortom rimligt tvivel att metoden som omfattar intervjuer före projektets början, inspelning av planeringssamtal och efterintervjuer i kombination med insamlade dokument ger en metodtriangulering (Anderson et al., 2007; Bjørndal, 2005) som stärker kvaliteten i min studie. En åtgärd jag önskat göra men som det inte funnits resurser för är att låta någon annan pröva mina analysverktyg på det insamlade materialet för att se om man kommit till liknande resultat. Då hade det varit lättare att uttala mig om indelningen av planeringssamtalen i episoder, och kategoriseringen av innehåll i episoderna, samt vid kodning av alla inlägg i samtalen utifrån min modifiering av Popp och Goldmans (2016) analysmetod håller måttet i form av intersubjektiv reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Vid för- och efterintervjuerna är jag mer säker på att det finns en intersubjektiv reliabilitet då intervjufrågorna prövats vid mer än ett tillfälle. Jag känner mig ändå ganska trygg med Popp och Goldman i ryggen, och det har gjort att jag kunnat tillföra ett kvantitativt inslag i en i huvudsak kvalitativ studie. Möjligen kan detta upplevas förvirrande för en läsare, men jag anser att mitt val i stället tillför

aspekter som annars gått förlorade. I fallet med deltagande i samtalet och fördelning av talutrymmet som exempel, blir det tydligt att enbart studier av samtalets innehåll inte besvarat frågan om flerstämmigheten och demokratiaspekten. Respondenternas svar i efterintervjuerna pekar mot ett upplevt demokratiskt deltagande, medan den kvantitativa sammanställningen av resultaten visar på en ojämn fördelning. Kombinationen ger ett rikare svar på hur-frågan om samtalens genomförande. Hade tiden funnits hade jag gått djupare in i analysen av samtalen och studerat samtalsepisoderna mer ingående för att bättre kunna besvara just frågor om flerstämmigheten och dialogernas konvergens eller divergens (Dysthe, 1996; Burbules, 1993). Jag ser mitt arbete som ett bidrag till metodutveckling för studier av sociala fenomen i vuxenutbildningens praktik framför allt när det gäller kollegiala samtal. Här kan metoden bidra till att deltagare får syn på kvaliteten i dialogen (dialogkompetensen, se Rönnerman & Wennergren, 2012; Wennergren, 2012) och som i min studies fall belysa om en gemensam kritisk reflektion som öppnar för att deltagare förändrar sin förståelse och ser nya sätt att arbeta på som innebär en förbättring av den egna praktiken. Om valet istället fallit på Vygotskys lärandeteori där språket som medierande verktyg, intresset för att verka i den proximala utvecklingszonen och stötta elever att ta sig vidare är i fokus, kombinerad med aktionsforskning och deltagande observation, kanske den diskussion med fokus på de pedagogiska verktygen som flera av deltagarna i min studie menar saknas varit lättare att få syn på och under arbetets gång. Möjligen hade detta lett till en förbättring av praktiken på ett annat sätt än vad som nu är fallet med de aktioner jag genomfört.

En annan teoretisk ansats hade kunna ge andra tolkningar av resultaten. Jag valde att använda forskning om professionella lärandegemenskaper som ett uttryck för kollegialt lärande i praktiken genom deltagarorienterad aktionsforskning. Exempelvis skulle Wengers (1998) praktikgemenskaper kunnat belysa resultaten på ett något annat sätt. Möjligen skulle då deltagandet i planeringssamtalen kunnat betraktas som deltagande i en praktikgemenskap där man som ny medlem finns mer i periferin men efter hand arbetar sig inåt mot centrum. En tolkning är att Lärare 6 genomgår en sådan lärandeprocess och efterhand tas upp än mer i gemenskapen. Även detta hade gått att få syn på med min valda metod, men jag bedömer en deltagande observation och en etnografisk ansats som mer relevant för att studera den här aspekten. En etnografisk ansats hade även kunnat användas för att studera den mer informella men viktiga mötespraktiken i lärararbetsrummet där en del frågor behandlas och bereds inför planeringssamtalen.

En etnografisk ansats hade däremot inte utgjort ett direkt stöd för en förbättrad praktik vilket syftet med valet av deltagarorienterad aktionsforskning var. Att göra inspel och försöka fördjupa planeringssamtalens innehåll var ett strategiskt val för att behålla värdegrundsfrågorna på agendan under hösten. Att arbeta i de här cyklerna som aktionsforskningen bidrar med har också gjort att studien varit dynamisk och att jag kunnat reflektera och modifiera interventionerna efter hand, vilket har bidragit till en processvaliditet (Anderson et al., 2007). En sak jag inte fick till och som en bättre planering tagit höjd för är utbildning av deltagarna i aktionsforskning. Det hade gett en större medvetenhet och möjligen hade det varit lättare att få till en bättre systematik i arbetslaget interna utvecklingsarbete om jag hade lagt tid på det. Återigen hade vi väldigt mycket att göra för att få projektet på plats med våra elever, men i ett annat läge är min bedömning att detta hade förbättrat vår praktik. Möjligen hade vi orkat hålla fokus på att komma till en gemensam analys och kritisk reflektion vid fler tillfällen under hösten om deltagarorienterad aktionsforskning varit ett gemensamt beslut från början och inte en ram för det kollegiala samarbetet som i första hand varit mitt eget val att föra fram. Acceptans har hela tiden funnits och jag presenterade den tidigt i samband med återrapportering av resultaten från förstudien, men det är en annan sak att omsätta det som en gemensam praktik när vardagen med en arbetskrävande elevgrupp gör sig påmind.

Aktionsforskning som metodologi och även som ansats har gjort att det lättare att orientera sig i en komplex vardagspraktik. Att planera en aktivitet, agera, diskutera utfall och reflektera faller sig väldigt naturligt när man i min studie ser hur exempelvis frukostverksamheten bidrar till förbättring av den sociala grundtryggheten i elevgruppen (se McNiff, 2013; Rönnerman, 2012b). Spiralmetaforen är ett bra tankeverktyg som underlättar förståelsen av var i en process man befinner sig. Aktionsforskning bidrar även med en tolkning av det lärande som sker under en sådan process: personlig, kollektiv och

kommunikativ (Rönnerman, 2010) och i kombination med Deweys lärandeteori och utvecklingsarbete grundat i 'inquiry' (Dewey, 2005; Säljö, 2015) blir det en bra grund för att bygga förståelsen även i ett metaperspektiv kring aktionsforskningsprocessen som jag finner relevant när det gäller studier och utveckling av vuxenutbildningens praktik. Kanske Carr (2006, 2007) har rätt i att 'educational action research' har kraft nog att stå på egna ben? Det ger mersmak att ha fått möjlighet att prova på det i egen praktik.

Att forska i egen praktik är inte ett självklart val för mig som har en studiebakgrund som naturvetare och lärare. Jag är skolad i ansatsen att hypoteser prövas i experiment som är välplanerade i minsta detalj innan försök genomförs och helst förkastar hypotesen. Nåde den som då påverkar och stör experimentet. Men det rör icke-mänskliga objekt och fenomen eller förhållanden. Med tiden har jag kommit att närma mig aktionsforskning och den deltagande forskningen där själva poängen är att internera och direkt påverka för förbättring av praktiken. Den erfarenhetsbaserade kunskapen är inte alltid lätt att sätta ord på, den blir ofta en form av tyst kunskap eftersom den många gånger är personlig. Men genom dialogen som förutsätts i aktionsforskning kan den synliggöras och kanske inte alltid sättas ord på, men den kan bli till delad kunskap eller kollektiv kunskap (se Dilworth, 2010; Stoll et al., 2007; Vescio et al., 2008; Wood, 2007). Man får genom dialogen möjlighet att sätta ord på det som visat sig fungera i praktiken och samtidigt ifrågasätta det för-givet-tagna när "så har vi alltid gjort-argumenten" och hegemonin släpper från skolans väggar som om den alltid funnits där, vilket kan vara en exemplifiering av den naturalistiska generalisering som möjliggörs av aktionsforskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Det upplever jag som otroligt befriande och ger inspiration för fortsatt utvecklingsarbete och utgör de facto en professionalisering av läraryrket.

I min studie har jag haft en unik möjlighet att växla mellan utifrån- och inifrånperspektivet i rollen som forskande lärare. När det blev klart att projektet med den sammanhållna utbildningen skulle genomföras tog jag möjligheten att studera etablering av ett arbetslag format kring gemensamma elever på vuxenutbildningen. I ett utifrån-perspektiv har jag genomfört intervjuer inför projektstarten för att försöka kartlägga förförståelsen och i efterintervjuerna har jag fått möjlighet att låta deltagarna reflektera över genomförd verksamhet. Detta bidrar till arbetslagets reflektion och när deltagarna väl tar del av mina resultat lär det blir nya diskussioner. Samtidigt har inifrånperspektivet gett mig närhet och tillgång till arbetslagsarbetet på ett sätt som gör att jag är väl insatt i praktiken, jag förstår de vedermödor som man har och de problem man hanterar. Om jag fått transkriptionerna från planeringssamtalen utan att vara deltagare i samtalen hade tolkningsarbetet näst intill varit omöjligt. Ibland har jag naturligtvis tillåtit mig att vara subjektiv i tolkningen av resultaten eftersom jag har en praktisk kunskap om förutsättningarna för såväl deltagare som elever, då uttryckt som beskrivningar av bakomliggande förhållanden eller orsaker, men jag är också medveten om detta och jag menar att det framgår i min text och är transparent. Att inte sätta det transkriberade materialet i händerna på någon utomstående för att analysera och tolka resultaten ter sig i efterhand klokt. En utomstående forskare hade inte kunnat återge skärpan i de inbäddade och kontextberoende resultaten. Jag menar istället att objektiviteten nås i de samtal vi haft i arbetslaget med skiftande professioner som deltagare vid olika tillfällen, att arbetslaget i mötet med andra lärare på kompetensutvecklingsdagar inom organisationen fått möjlighet till respons som öppnar för reflektion och att jag i mötet med andra kollegor med ansvar för utvecklingsfrågor inom organisationen fått möjlighet att ventilera och få distans till den egna praktiken. Detta ger studien en dialogisk intersubjektivitet och en kommunikativ validitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Även min handledare har fungerat på detta sätt som en kritisk vän. Här är också mitt eget skrivande och min reflektionslogg bok ett verktyg för att skapa distans, även om just loggboksskrivande fortfarande är att betrakta som ett personligt utvecklingsområde. Att försöka sätta ord och formulera den här mastersuppsatsen har däremot varit viktigt för min egen utveckling och mitt eget lärande och utgör ytterligare ett verktyg för ett reflexivt förhållningssätt under processen (se Andreassen, 1998; Somekh, 2006; Steen-Olsen, 2010).

## Fortsatt forskning

En verksamhet av det slag som den sammanhållna utbildningen utgör är verkligen beroende av de resurser och kompetenser som finns tillgängliga. Ser man till den målgrupp som sökt sig till utbildningen så utgörs de av elever som riskerar fara illa inom reguljär vuxenutbildning, vilket också Rektor och

Kurator bekräftar under intervjuerna och är ett ämne som ofta avhandlas under planeringssamtalen. Här krävs en annan form av samordning mellan olika instanser i samhället. Jag ser två möjliga teoretiska ansatser som skulle kunna belysa de förhållandena på ett annat sätt än vad min studie gör; ramfaktorteori (Dahllöf, 1999) och teorin om praktikarkitekturer (Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer & Bristol, 2014). Ramfaktorteori kan ge en ingång i kombination med en mer traditionell samhällsvetenskaplig forskningsmetod för att studera vad som begränsas och möjliggörs kring verksamheten, praktikarkitekturer kan istället användas för att bättre förstå innehållet i verksamheten inifrån och hur praktiken ligger inbäddad i en kontext möjliggjord och begränsad av dessa praktikarkitekturer. Om syftet är att samtidigt förbättra den inre verksamheten anser jag att aktionsforskning är en gynnsam väg framåt om en specialpedagog medverkar som deltagare i den processen. Eller möjligen en kombination av båda dessa ansatser som kan generera både faktiska förhållanden som de är i praktiken och möjliggöra agens för att dels ställa krav uppåt i organisationen och dels för att få syn på vad och hur praktiken kan förbättras.

Det vore också intressant att genomföra en betydligt bredare studie med fler liknande verksamheter inom vuxenutbildning runt om i landet för att skapa ett större forskningsunderlag och i förlängningen ett bättre kunskapsläge. Kommunal vuxenutbildning har en relativt lång historia med en etablering i slutet av 1960-talet i Sverige och en inte oansenlig andel skattemedel används för att finansiera den. Den innebär samtidigt en otrolig möjlighet för det livslånga lärandet, för enskilda personer att välja nya vägar i livet, för att lära sig svenska om man som vuxen kommer från ett annat land och för en kompetensförsörjning mot arbetsmarknaden. Trots detta vet vi ganska lite om den och forskningsläget är svagt. Det är hög tid att ändra på det. Sett till de möjligheter som kommer med digitaliseringen av vuxenutbildningen och annan utbildningsverksamhet som exempelvis ungdomsgymnasiet, är jag personligen nyfiken på hur en aktörs-nätverksteori (Ahn, 2015), jag har alltid fascinerats av systemtänket, i kombination med Deweys pragmatism eller Vygotskys lärandeteorier (med dess artefakter) skulle landa som ansats för planeringen av en aktionsforskningsstudie kring elevers förbättrade lärande med utgångspunkt i lärares kollegiala lärande. Den praktiktäna forskningen växer sig allt starkare inom utbildningsvetenskap och här kan aktionsforskning få ett reellt utrymme och en hemvist. Förhoppningsvis är Skolforskningsinstitutets (2018) forskningssammanställning om praktiktäna forskning kring individanpassning och flexibilitet inom vuxenutbildning startskottet för detta. Det blir intressant att ta del av resultaten när de väl kommer.

## Referenslista

- Ahn, S. (2015). Aktör-nätverksteori. I A. Fejes & R. Thornberg. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (2. uppl.) (s.115-130). Stockholm: Liber
- Anderson, G.L., Herr, K., & Nihlen, A.S. (2007). *Studying your own school: an educator's guide to practitioner action research*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Andreassen, T.A. (1998). Om forskersubjektivitet, förståelse og forandringer til forskerrollen. I O. Eikeland & K. Fossetøl. (Red.), *Kunnskapsproduksjon i endring. Nye erfarings- og organisasjonsformer* (ss. 41-60). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Bergström, G., & Boréus, K. (Red.). (2012). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Burbules, N.C. (1993). *Dialogue in teaching: theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Carr, W. (2006). Philosophy, Methodology and Action Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(4), 421-435.
- Carr, W. (2007). Educational research as a practical science. *International Journal of Research & Method in Education* (30)3, 271-286.
- Dahllöf, U. (1999). Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 5-29.
- Dewey, J. (2005). Hvordan man kommer væk fra pædagogisk forvirring. I K. Illeris & S. Berri. (Red.), *Tekster om voksenlæring*. (ss. 17-20). Roskilde: Universitetsforlag.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O., & Igländ, M-A. (2003). Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. (ss. 95-117). Lund: Studentlitteratur.
- Dilworth, J. S. (2010). *Valuating the impacts of professional development: a mixed method study of adult education learning communities* (Dissertation). Ann Arbor: ProQuest. Hämtad 2017-11-05 från <https://search.proquest.com/docview/578476285>
- Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* London: Bloomsbury.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (Red.) (2012), *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 4. uppl. Stockholm: Norstedts juridik.
- Fejes, A. (2013). Vuxenpedagogik som forskningsfält. I A. Fejes (Red.), *Lärandets mångfald: Om vuxenpedagogik och folkbildning* (ss. 19-34). Lund: Studentlitteratur.
- Fischer, K. B. (2013). *Fostering Teacher Learning Communities: A Case Study of a School-Based Leadership Team's Action Research* (Dissertation). College Park: Digital Repository at the University of Maryland. Hämtad 2017-10-30 från <https://drum.lib.umd.edu/handle/1903/13992>
- Furu, E. M., Rönnerman, K., & Salo, P. (2008). Nurturing praxis: In a Nordic Light. I K. Rönnerman, E. M. Furu & P. Salo (Red.), *Nurturing Praxis: Action research in partnerships between school and university in a Nordic light* (pp. 3-10). Rotterdam: Sense Publishers.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. 3. uppl. Göteborg: Daidalos.
- Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*. Thousand Oaks: Corwin
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools* 13(2), 172-181.
- Illeris, K., & Berri, S. (Red.) (2005). *Tekster om voksenlæring*. Roskilde: Universitetsforlag.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer Education.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.



- Liljenberg, M. (2015). *Distributed leadership in local school organisations: working for school improvement?* Diss. (sammanfattning) Göteborg: Göteborgs universitet, 2015. Gothenburg.
- McNiff, J. (2013). *Action research: principles and practice*. 3. ed. London: Routledge.
- Popp, J. S., & Goldman, S. R. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education*, 59, 347-359.
- Rönnerman, K. (2010). Aktionsforskning – en väg mot kvalitet och förbättring. I Lärarförbundet. *Aktionsforskning i förskolan - trots att schemat är fullt*. (ss. 13-30). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Rönnerman, K. (2012a). Systematiskt kvalitetsarbete i förskolan. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*. 2. uppl. (ss. 89–104). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2012b). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*. 2. uppl. (ss. 21–40). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K., & Wennergren, A-C. (2012). Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*. 2. uppl. (ss. 221–228). Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollagen (2010:800): med lagen om införande av skollagen (2010:801)*. Hämtad 2018-04-25 från [http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- Skolforskningsinstitutet. (2018). *Arbetsätt och metoder i undervisningen inom vuxenutbildningen [Elektronisk resurs]*. Hämtad 2018-04-30 från <http://www.skolfi.se/forskningssammanstallningar/pagaende-systematiska-oversikter/arbetsatt-och-metoder-i-undervisningen-inom-vuxenutbildningen/>
- Somekh, B. (2006). *Action research: a methodology for change and development*. Maidenhead: Open University Press.
- Steen-Olsen, T. (2010). Refleksiv forskningsetikk – den kritiske ettertanken. I T. Lund, M-B. Postholm & G. Skeie. (Red.), *Forskeren i møte med praksis. Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling* (ss. 97-114). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 2. uppl. Stockholm: Norstedts.
- Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education* (61), 47-59.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80–91.
- Vetenskapsrådet. (2015). *Forskningens framtid!: ämnesöversikt 2014: utbildningsvetenskap*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2017-11-01 från <https://publikationer.vr.se/produkt/forskningens-framtid-amnesoversikt-2014-utbildningsvetenskap/>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2018-04-15 från <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>
- Vetenskapsrådet. (2018). *CODEX – regler och riktlinjer för forskning [Elektronisk resurs]*. Hämtad 2018-04-25 från: <http://www.codex.vr.se/forskningshumsam.shtml>
- Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization* 7(2), 225-246.

- Wennergren, A-C. (2012). På spaning efter en kritisk vän. I K. Rönnerman (Red.). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*. 2. uppl. (ss. 71–88). Lund: Studentlitteratur.
- Wennergren, A-C., & Blossing, U. (2017). Teachers and students together in a professional learning community. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61(1), 47-59.
- Wilson, A. (2016). From Professional Practice to Practical Leader: Teacher Leadership in Professional Learning Communities. *International Journal of Teacher Leadership* 7(2), 45-62.
- Wood, D. R. (2007). Professional Learning Communities: Teachers, Knowledge, and Knowing. *Theory into Practice* 46(4), 281-290.

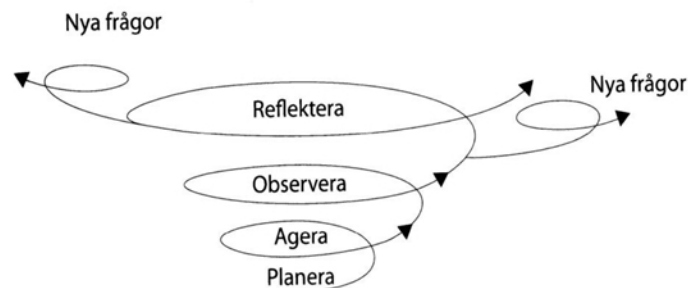
# Bilagor

## Bilaga 1. Presentation av förstudie genomförd april-juni 2017

→ Vi är på väg in i en kollegial lärprocess...

**Aktionsforskning** är något man gör tillsammans som stöd för att lösa (yrkes-)praktiska problem, och för att möjliggöra ett kollegialt lärande/etablera en *professionell learning community*, vilket betyder att vi tillsammans lär oss att arbeta och organisera oss på ett bra sätt där vi tillgodoser målgruppens (och kanske våra egna?) behov (delad målbild/vision).

Syfte: Att se vårt eget arbete, vår egen praktik, med andra ögon för att fördjupa vår gemensamma förståelse av den, och därigenom öppna för utveckling/förbättring av den egna praktiken tillsammans.



Hur ser då läget ut innan vi går in i projektet? Vilken är vår förförståelse?

### Sammanställning förintervjuer

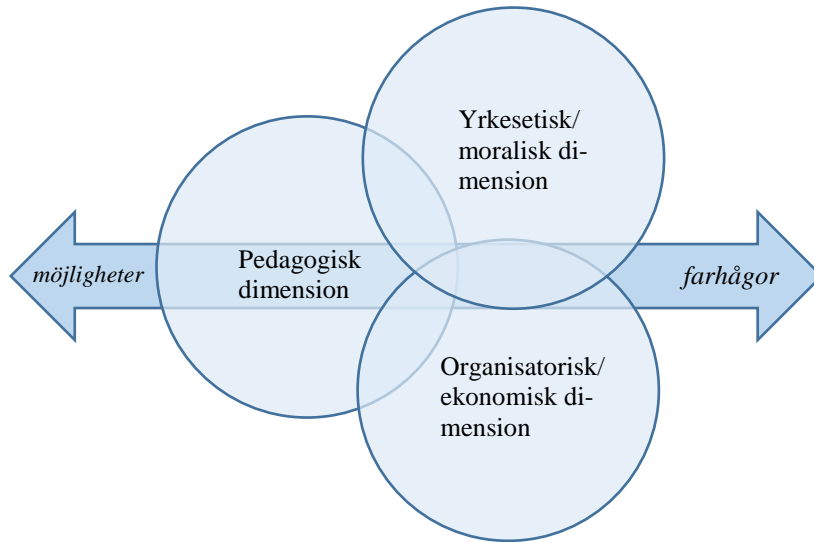
Intervjuerna har berört tre olika teman: förväntningar, farhågor och framtiden

#### Intervjuguide 1

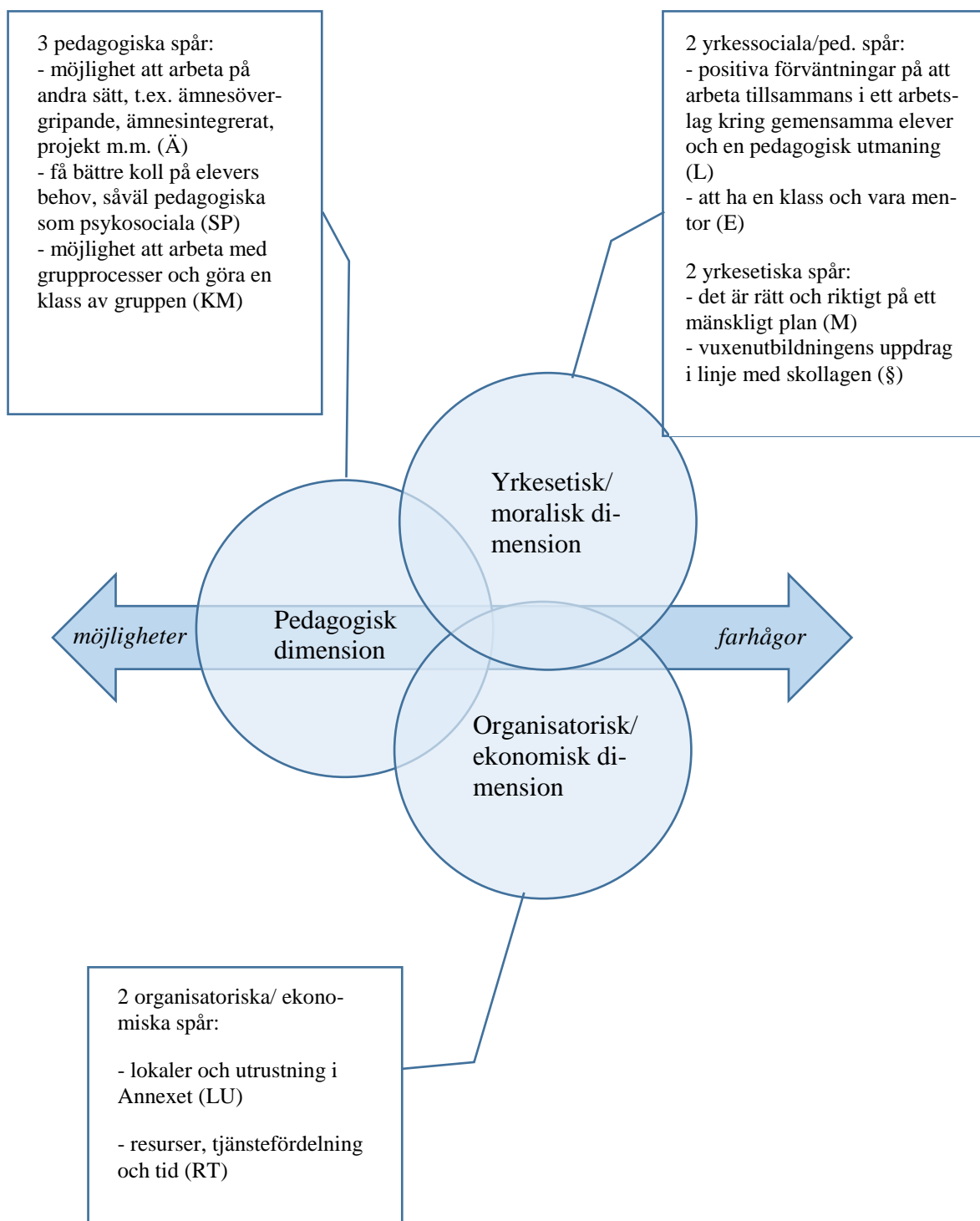
- Vilka är dina tankar kring projektet med sammanhållen utbildning?
  - Vilka möjligheter ser du? Vad är det för behov som uppfylls? Tankar kring målgrupp?
  - Vilka farhågor har du? Ser du några hinder på vägen?
  - Hur ser det ut om ett år? Var är vi någonstans då?
- + uppföljande sonderande frågor ('probing') allt eftersom intervjun löper på.

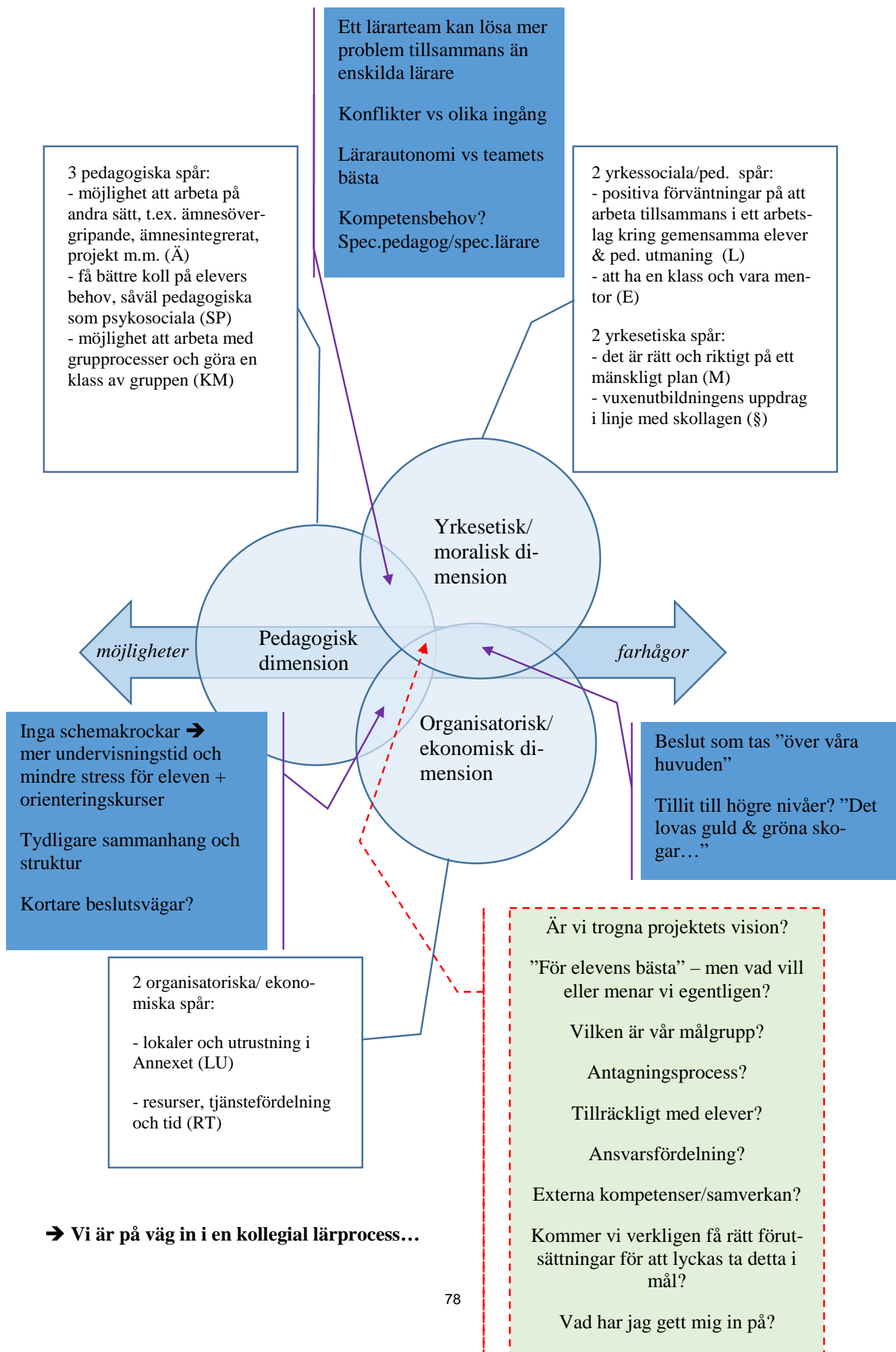
Ibland stanna av och sammanfatta det jag uppfattar att respondenten menar för att få förtydliganden på plats under intervjuens gång, men också för att visa intresse för respondentens svar.

Empirin (= meningsbärande uttalanden/citat) som deltagarna i projektet (= respondenterna) bidragit med i förintervjuerna fördelas i några olika dimensioner som ibland går i varandra. Dessa ser också ut att befinna sig i ett spänningsfält mellan farhågor och möjligheter



Respondenternas uttalanden fördelas i tre olika dimensioner som finns i ett spänningsfält mellan farhågor och möjligheter: i den yrkesetiska/moraliska dimensionen finns uttalanden som berör deltagarnas drivkrafter bakom att gå in i projektet med sammanhållen utbildning. I den pedagogiska dimensionen finns deltagarnas uttalanden som handlar om pedagogiken i projektet. I den organisatoriska/ekonomiska dimensionen finns uttalanden som deltagarna gjort kring större frågor som berör ett innehåll där beslut ofta fattas på nivåer som ligger utanför, men ibland också inom, projektet. Resultaten kan sedan användas för att problematisera eller ge näring åt nästa aktion både i utvecklingsprojektet och i min studie med fokus på planeringssamtalen.





**... och det kan ibland vara jobbigt**

**Skriv ner 3 viktiga frågor som du vill diskutera med gruppen.**

**Därefter går vi varvet runt så alla får presentera sina frågor utan att vi kommenterar.** (Sortera: Vad är det för slags frågor som ställs?)

### **Lägesrapport**

Här kan det vara lämpligt att Rektor och Projektledaren gör en avstämning och berättar hur läget är med projektet just nu. Möjligen besvaras en del av frågorna då.

**Sedan tar vi så många frågor vi hinner med. Vem kan svara på vad?**

**Bestäm tid för nästa träff och vad vi gör till dess.**

-----

**Frågeställningar som lyftes vid mötet i maj 2017:**

#### *Biträdande rektor*

- Hur mycket extra tid känner ni [lärarteamet] att det kommer ta från er i uppstart?
- Vilken typ av beslut vill ni kunna äga? Vilken typ av beslut måste ligga hos rektor?
- Har ni redan nu börjat identifiera kompetensutvecklingsbehov (förutom spec.ped. [specialpedagog] och spec.lärare [speciallärare])?

#### *Pedagog*

- Antagningen – få sökande vad händer näst? Marknadsföring och ansvar?
- Närvaro – samma/liknande syn som inom övriga vux?
- Övrig verksamhet/elever som "får" befinna sig i Annexet? Rast/sällskapsyta/café?

#### *Pedagog*

- Miljöfråga – gruv [vuxenutbildning på grundläggande nivå]/projektet? Studiehall? Spring på plats som borde vara lugn?
- Hur kan vi arbeta med andra aktörer i kommunen?
- ISP-hantering [individuellt studieplan] – digitalt? Syv [studie- och yrkesvägledare/vägledning]? Planering av individuellt kursutbud?

#### *Pedagog*

- Hur stort/litet är elevunderlaget? (Risk för avhopp = erfarenhet)
- Vilka elever har vi idag? (Målgruppen) En mix av vad?
- Den praktiska flytten? Vår förberedelsestid? (Farhågor), "PUT" – planering under tidspress: PUT är ett minnesord för Planering Under Tidspress. Man jobbar då med en fyrfältare som innehåller en ruta där Framgångsfaktorer står, nästa Frågor till Högre Chef. Därefter en ruta med Begränsningar och sista nere till höger Omedelbara åtgärder. I ett ledningsteam tittar man på dessa ihop därefter spelar man på sin plan. En presenterar olika scenarion och de andra agerar. Här kan man ju lyfta fram olika pedagogiska frågor till exempel. Mycket bra sätt att ena ett ledningsteam.

#### *Pedagog*

- Kurslitteraturen? Behövs någon anpassning? Läsning, inspelat material?
- Elevernas närvaro? Om de inte kommer som de ska? Åtgärder? Hur långt får vi gå? "Paragrafer"?
- Ämnesövergripande problem/möjligheter?

#### *Pedagog*

- Organisering av studierna när vi har blandade kurser och nivåer i samma grupp:
  - Studietakt – är det absolut krav att kurser som ingår måste läsas på 100%? Hur lösa mot CSN?

- Läromedel – finns det möjlighet att komplettera med digitala läromedel, t.ex. NE Skola, Kunskapsmatrisen?

- Förslag: Avsätta en tid för planering/avstämning 1 gång/månad där alla kompetenser som behövs kallas. Hur ser vi på det?

- Förslag: kalendarium/årshjul med övergripande gemensam planering och schemabrytande aktiviteter som nationella prov, studiebesök etc. Hur gör vi?

### *Kurator*

- I nuläget har vi ingen spec.ped kopplad till projektet, som det ser ut just nu är tanken att söka SIS-medel från SPSM [specialpedagogiska skolmyndigheten] för att kunna anställa en spec.ped. Tre funderingar har väckts kring detta:

1. Vi vet inte om vi kommer få SIS-medel, har vi någon ”plan B” om vi inte får detta?
  2. Om vi får SIS-medel kommer vi tidigast att ha en spec.ped. vt-18, hur förhåller vi oss till detta?
  3. Om vi anställer en spec.ped. enbart kopplad till projektet, hur kommer denna person hantera frågor ”utifrån” [från övrig verksamhet inom vuxenutbildningen] då vi vet att många efterfrågar en spec.ped.?
- Andra aktörer – [vi har en ] komplex målgrupp – samverkan/nätverka/skapa ”elevhälsoteam”?
  - Fysisk aktivitet på schemat? Bra för sömnen, bra för att öva social förmåga.
  - Min [Kurators] roll i projektet?

### *Rektor*

- Vad kan man förlora [när man som enskild går in i projektet]? Worst case scenario... Sätta ord på det, vad är det man satsar [professionellt och personligt]?

- Hur kommer du [som pedagog] att hantera de olika nivåerna i kurserna? Samverkan?

- Målgruppen – i dagsläget får vi arbeta med de som sökt och försöka fylla gruppen [även under hösten när verksamheten/projektet startar]. Vi får arbeta med de som själva bedömer att insatsen passar och aktivt puffa på de vi ser skulle vilja – och vilka är då dem?

### *Övrigt som kom fram under diskussionen*

Studiehall kommer bedrivas i Annexet mellan kl 10-14.30. En pedagog som ej ingår i projektet kommer ha ansvar för den verksamheten.

Pentryt – hur ska det användas? Ska vi laga mat? ”Hemkunskap”? Frukost?

Målgruppen: utgår från individens behov. Nu: elever som behöver stöd på plats.

12 elever som sökt i dag. Antagning även i höst.

Viktigt att vi har några rutiner på plats från start, t.ex. vad gäller närvaro.

**VIKTIGT** att vi har 2 sekreterare som kan bytas av under mötena så vi får referat, inte bara protokoll med punkter och beslut, som fångar både det innehåll och de svar som framkommer i diskussionerna.



## Bilaga 2. Missivbrev

### Samtyckesavtal

Under läsåret 2017-2018 kommer jag, Fredrik Dahl, i egenskap av mastersstuderande vid Göteborgs Universitet (GU) skriva mitt examensarbete i pedagogik. Programmet jag läser heter Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning (NoMiA). Ansvarig för programmet är Anette Olin som dels är lektor på GU och dels är forskare med erfarenhet från forskning inriktad mot skolutveckling.

Min uppsats kommer att handla om hur vårt projekt med sammanhållen utbildning för vuxenstuderande formas och utvecklas, och jag kommer fungera som en deltagande forskare där vi tillsammans genererar ny kunskap under demokratiska former. Jag är särskilt intresserad av det kollegiala arbete som kommer ske runt de komvuxelever som väljer att läsa inom den sammanhållna utbildningen. Hur formas ett kollegialt lärande? Vad och hur lär vi oss i detta kollegiala arbete? Vilka faktorer inverkar på ett kollegialt arbete? Tanken är att min uppsats också ska kunna användas av andra för att se dels hur vi organiserar oss och arbetar, men också för att kunna jämföra med sin egen verksamhet. Det blir även en dokumentation som kan användas för lokalt systematiskt utvecklingsarbete.

Under uppsatsarbetet kommer datamaterial att produceras i det gemensamma arbetet i projektet med sammanhållen utbildning. Vissa intervjuer och möten kan exempelvis spelas in, skrivna reflektioner som lämnas in kan bli underlag för analys och på så vis generera kunskap inom området.

Med din underskrift ger du samtycke till att material från projektet med sammanhållen utbildning kan användas som underlag för mitt examensarbete. Eftersom jag själv deltar i projektet, kommer du under tiden få del av forskningsresultaten efter hand. När uppsatsen publiceras kommer samtliga deltagare att vara oidentifierade. Inspelningar av samtal sparas fram till dess att transkription är klar, för att sedan raderas.

Du kan när som helst avbryta din medverkan, vilket innebär att inget material som du varit med och producerat kommer att användas i mitt examensarbete.

Med vänlig hälsning  
Fredrik Dahl

-----  
Datum

-----  
Underskrift

-----  
Namnförtydligande

## Bilaga 3. Intervjuguide uppföljningsintervjuer april 2018

### **Personligt**

- Vilka är dina tankar kring projektet med sammanhållen utbildning just nu? Hur skulle du beskriva projektets vision?
  - Tänker du någon gång: Vad har jag gett mig in på?
  - Vad är det för behov som uppfylls? Tankar kring målgrupp?
  - Vilka möjligheter ser du?
  - Vilka farhågor har du? Ser du några hinder på vägen?
  - Nu har det snart gått ett år - var är ni någonstans nu?
- + uppföljande sonderande frågor ('probing') allt eftersom intervjun löper på.

Ibland stanna av och sammanfatta det jag uppfattar att respondenten menar för att få förtydliganden på plats under intervjuens gång, men också för att visa intresse för respondentens svar.

### **Projektet**

- Är ni trogna projektets vision?
- "För elevens bästa" – men vad vill eller menar ni i praktiken?
- Vilken är målgruppen?
- Är antagningsprocessen på plats?
- Tillräckligt med elever?
- Hur fungerar ansvarsfördelning?
- Vilka externa kompetenser eller extern samverkan finns?
- Är förutsättningar för att lyckas ta detta i mål rätt?

### **Planeringsmöten**

- skillnader mellan möten avseende innehåll?
- skillnader över tid?
- ställer ni till exempel kritiska frågor till varandra? Eller nöjer ni er med att beskriva saker för varandra?
- sker en reflektion tillsammans?
- deltar alla deltagare?
- finns en flerstämmighet i samtalet? Får alla föra fram sina förslag och idéer? Får alla röster höras?

## Bilaga 4. Tabellguide och databehandling

Allt transkriberat material har överförs till Microsoft Excel 2013 där databehandlingen har skett. Alla inlägg har lagts i en egen cell i kalkylbladet och sedan har funktionen LÄNGD använts för att räkna antal ord i ett inlägg. Exempelvis så har innehållet i cell B3 varit: ” De var inte så många...” beräknats till 5 ord med hjälp av: = LÄNGD(B3) - LÄNGD(BYT.UT(B3;" ";""))+1, där kommandot BYT.UT används för att rensa bort blanksteg i början av textsträngen.

Varje inlägg är kopplat till den deltagare som gjort det, exempelvis Lärare 1 (L1). Antal inlägg som en deltagare gjort har räknats dels inom avgränsade samtalsperioder och dels totalt. Funktionen som använts är ANTAL.OM med syntaxen: =ANTAL.OM('170815!A2:A31;"L1"). I detta exempel räknas antal gånger som L1 förekommer i cellområdet A2 till A31. På motsvarande sätt har antal inlägg som kodats med en samtalsdiskurs kunnat räknas genom att byta ut cellområde och "L1" till exempelvis =ANTAL.OM('170815! C2:C31;"FrUpp") som räknar förekomsten av uppmanande frågor i kolumn C rad 2 till 31. Sedan har funktionen SUMMA använts för att sammanställa flera olika poster i kalkylbladet, som sedan redovisats såväl i faktiskt antal (frekvens) som procentuell andel av totalantal (relativ frekvens) både inom samtalsperioder och för hela det transkriberade mötessamtalet.

Här används tabellen som sammanställer det transkriberade materialet från det första inspelade planeringsmötet 170815 som exempel. Den består av fyra delar där den första redovisar antal samtalsperioder, antal inlägg och ord per deltagare. Den andra delen redovisar hur fördelningen av innehållskategorierna ser ut, och den tredje delen redovisar fördelningen av samtalsdiskurser. Den sista delen jämför andel samtalsperioder som innehåller fler lärande diskurser än ej lärande, vilket kan vara intressant att studera över tid. De fyra delarna visas och kommenteras var och en nedan.

Under planeringssamtalet 170815 deltog 5 lärare (L1-L5), som sa 4683 ord fördelade på 11 samtalsperioder, vilket ger ett genomsnitt på 425,7 ord/episod. Deltagarna gjorde totalt 369 inlägg under samtalet och ett genomsnittligt inlägg innehöll 33,5 ord. Samtalsperioderna är manuellt indelade vid genomläsning av transkriptionen. Lärare 1 (L1) gör 81 inlägg, Lärare 2 (L2) gör 79 inlägg och så vidare. 81 av 369 inlägg ger en relativ frekvens på 22 % för L1. Övriga har beräknats på samma sätt. Avvikelsen från ett aritmetiskt relativt medelvärde på 20 % är + 2 %, vilket gör att L1 ligger precis över detta värde. Jämför med Lärare 5 (L5) som gör 11 inlägg under samtalet (3 %) och som då istället ligger under det relativa genomsnittet med -17 %. Motsvarande beräkning görs sedan för antal ord som jämförelse. Infärgningen av frekvenser och avvikelser i grönt, vitt och rött i olika nyanser speglar dessa beräkningar där intensivt grönt är högsta värde och intensivt rött är lägsta värde. Lärare 3 (L3) bryter här mönstret, vilket beror på att L3:s inlägg var jämförelsevis färre till antalet men långa och ordrika.

Del 1: datum N = antal närvarande deltagare

170815 N=5						
Antal ord totalt	4683					
Antal episoder	11					
Antal ord/episod	425,7					
Antal inlägg totalt	369					
Antal inlägg/episod	33,5					
Deltagare:	L1	L2	L3	L4	L5	
	S:a					
Antal inlägg per deltagare tot	81	79	68	130	11	369
inlägg relativ frekvens	22%	21%	18%	35%	3%	100%
Avvikelse (%) 1/N	2%	1%	-2%	15%	-17%	0%
Antal ord per deltagare tot	1062	776	1439	1324	80	4681
ord relativ frekvens	23%	17%	31%	28%	2%	100%
Avvikelse (%) 1/N	3%	-3%	11%	8%	-18%	0%

Färgkodningen visar där antalet inlägg eller ord är störst i intensivt grönt, och minst i intensivt rött.

Avvikelse (%)  $1/N$ , i detta fall från  $1/5 = 20\%$  visar om en deltagare ligger på (0%) eller avviker ett aritmetiskt medelvärde där antalet ord fördelas matematiskt lika mellan deltagarna. Negativ avvikelse är rödmarkerad i tabellen.

Del 2 redovisar kategoriseringen av innehållet i samtalsepisoderna. Eftersom det många gånger varit svårt att koppla en uteslutande kategori till en samtalsepisod kan en och samma episod koda till flera kategorier vilket ger att det totala antalet innehållskategorier överstiger det totala antalet samtalsepisoder. Här används förkortningar: YrkMor är yrkesetisk/moralisk innehållskategori, Ped är pedagogisk och OrgEko är organisatorisk/ekonomisk kategori. Vid kategoriseringen användes flera underkategorier och antalet ses på respektive rad. Den första siffran på respektive rad visar antal episoder vars innehåll kategoriserats som mer övergripande inom huvudkategorierna ovan. Siffror som sedan följer på respektive rad visar underkategorier. Kategorin Yrkesetik/moral (YrkMor) har fyra underkategorier: YrkMor, YrkMorÄ, YrkMorSP, YrkMorKM, YrkMorI som alltså ligger efter varandra på samma rad. Nästa kategori (Pedagogik) har på motsvarande sätt fem underkategorier osv.

Exempelvis: YrkMor YrkMorÄ YrkMorSP YrkMorKM YrkMorI

Episodkategori						S:a
Yrkesetik/moral	2	0	1	1	0	4
Pedagogik	2	0	0	0	1	5
Organisation/ekonomi	2	0	3	0		5
Övrigt	0					0

## Översikt innehållskategorier i samtalsepisoderna

Kod	Subkod	Beskrivning av innehåll, exempel
YrkMor		<b>yrkesetisk/moralisk kategori</b> I den yrkesetiska/moraliska dimensionen finns uttalanden som berör deltagarnas drivkrafter bakom att gå in i projektet med sammanhållen utbildning.
	YrkMorÄ	Möjlighet att arbeta på andra sätt, t.ex. ämnesövergripande, ämnesintegrerat, projekt (Ä)
	YrkMorSP	Få bättre koll på elevers behov, såväl pedagogiska som psykosociala (SP)
	YrkMorKM	Möjlighet att arbeta med grupper och göra en klass av gruppen (KM)
	YrkMorI	Identitet? Diskussioner som handlar om arbetslagets identitet (I)
Ped		<b>pedagogisk kategori</b> I den pedagogiska dimensionen finns deltagarnas uttalanden som handlar om pedagogiken i projektet.
	PedL	2 yrkessociala/ped. spår: Positiva förväntningar på att arbeta tillsammans i ett arbetslag kring gemensamma elever och en pedagogisk utmaning (L)
	PedE	Att ha en klass och vara mentor (E) 2 yrkesetiska/ped. spår:
	PedM	Det är rätt och riktigt på ett mänskligt plan (M)
	Ped\$	Vuxenutbildningens uppdrag i linje med skollagen (§)
	PedDid	Didaktiska frågor, lärandeteorier, lektionsplanering tillsammans, uppföljning av elevers lärande, gemensam bedömning m.m. (Did)
OrgEko		<b>organisatorisk/ekonomisk kategori</b> I den organisatoriska/ekonomiska dimensionen finns uttalanden som deltagarna gjort kring större frågor som berör ett innehåll där beslut ofta fattas på nivåer som ligger utanför, men ibland också inom, projektet.
	OrgEkoLU	Lokaler och utrustning i Annexet (LU)
	OrgEkoRT	Resurser, tjänstefördelning och tid (RT)
	OrgEkoP	Praktiska driftsfrågor, exempelvis dokumenthantering, frånvaroregistrering, avskrivning (P)

### Innehåll som omfattar flera kategorier

YrkMor + Ped	Ett lärarteam kan lösa mer problem tillsammans än enskilda lärare Konflikter vs olika ingång eller inställning till projektet Läraautonomi vs teamets bästa
Ped + OrgEko	Kompetensbehov? Spec.pedagog/spec.lärare Inga schemakrockar --> mer undervisningstid och mindre stress för eleven + orienteringskurser Tydligare sammanhang och struktur Kortare beslutsvägar
YrkMor + OrgEko	Beslut som tas "över våra huvuden"
Ped + YrkMor + OrgEko	Tillit till högre nivåer? "Det lovas guld & gröna skogar..." Är vi trogna projektets vision?
	"För elevens bästa" – men vad vill eller menar vi egentligen? Vilken är vår målgrupp? Antagningsprocess? Tillräckligt med elever? Ansvarsfördelning? Externa kompetenser/samverkan? Kommer vi verkligen få rätt förutsättningar för att lyckas ta detta i mål? Vad har jag gett mig in på?
<b>Övrigt</b>	Övr Inlägg som ej går att relatera direkt till projektet, eller undervisning/aktiviteter

Del 3 redovisar fördelningen av samtalsdiskurser som varje inlägg i det transkriberade materialet kodats till. De samtalsdiskurser som öppnar för lärande har vid summering getts blå färgmarkering och de diskurser som ej öppnar för lärande har fått röd färgmarkering. Totalsumma av respektive redovisas här med grön färgmarkering, och värdet intill visar relativ frekvens i procent. Varje inlägg har vid analysen först kopplats till en övergripande diskurs, t.ex. en fråga, och sedan kodats för vilken typ av fråga det handlar om: uppmanande fråga (12), sonderande fråga (21) eller förtydligande fråga (16). Här är grunden för analysen hämtad från Popp och Goldman (2016). På motsvarande sätt har resterande empiri kopplats till respektive underkoder, se översikten på följande sida.

Till höger visas summer och relativ frekvens av hur *inläggen* kodats utifrån lärande (172) respektive ej lärande samtalsdiskurs (196), samt övrigt (1). Totalt utgör de lärande inläggen 47 % av de 172+196+1 = 369 inläggen.

Inlägg:	Ex. fråga:					
<i>Lärande samtalsdiskurs</i>	uppmanande	sonderande	förtydligande			
Fråga	12	21	16			49
Ge förslag	5	12				17
Utveckla förslag	4	36	16			56
Förhandla	2	10	6	4		22
Förklara	17	11				28
					<b>S:a</b>	<b>172</b> 47%
<i>Ej lärande samtalsdiskurs</i>						
Instämna	63	17	65	3		148
Beskriva	19	29				48
					<b>S:a</b>	<b>196</b> 53%
Övrigt	1					1

Slutligen görs en jämförelse i antal (frekvens, 4 st) och andel (relativ frekvens,  $4/11 = 36\%$ ) av episoderna där lärande samtalsdiskurser överstiger de ej lärande, vilket ger en möjlighet att se om en förändring sker över tid när analysen sammanställs; är det exempelvis så att planeringssamtalen innehåller större andel episoder där lärande diskurser är fler än de ej lärande senare under hösten? ”>” ska här läsas ”större än”. Här har jag gått in och manuellt noterat om en enskild samtalsepisod innehåller fler lärande än ej lärande inlägg. Av de totalt 11 samtalsepisoderna, var det endast 4 stycken som hade fler lärande inlägg än ej lärande inlägg, och 4 av 11 är ca 36%. Detta framgår ej av siffrorna för inläggen i Del 3 av tabellen ovan, utan bygger på analys av samtalsepisoderna och ger en annan upplösning av ”samtal inom samtalet”, än vad totalsiffrorna gör.

Samtalsepisoder:		
antal episoder där lärande diskurser > ej lärande diskurser	4/11 =	36%

## Översikt samtalsdiskurser

Diskurser kopplade till lärande i samtal/dialoger	
<b>Fråga</b>	<b>Ställer fråga: söker information</b>
Uppmaning	Att uppmana: att locka fram idéer om ämnet
Sondering	Att sondera: att be om fler detaljer eller ytterligare förklaring om given information
Förtydligande	Att be om förtydligande: att be andra att upprepa eller bekräfta betydelsen av en idé
<b>Ge förslag</b>	<b>Föreslår: lägger fram en idé</b>
Ursprungsidé	Att föreslå en ursprungsidé: att lägga fram en ursprungsidé kring ämnet som andra tar i beaktning
Motförslag	Att ge motförslag: att lägga fram ett motförslag som förkastar eller ifrågasätter ursprungsidén
<b>Utveckla förslag</b>	<b>Att utveckla förslag: att bygga vidare på idéer som ligger på bordet</b>
Omformulering	Att omformulera: att omformulera ett eget eller andras förslag genom att använda andra ord, fraser och uttrycksätt
Förfining	Att förfina: att bearbeta ett eget eller andras förslag genom att ytterligare specificera och generalisera det, eller genom att ge fler detaljer
Exempel	Att exemplifiera: att ge exempel för att beskriva och illustrera ett förslag
<b>Förhandla</b>	<b>Att förhandla: att bestrida och kompromissa kring idéer som ligger på bordet</b>
Annan åsikt	Att uttrycka en annan åsikt: att tydligt uttrycka ogillande om ett förslag på ett sätt som inte inbjuder till diskussion
Utmaning	Att utmana: att visa på osäkerhet om eller att ifrågasätta trovärdigheten hos ett förslag på ett sätt som inbjuder till diskussion
Avvisning	Att avvisa: att ge ett avslag som svar på en klagörande fråga
Medhåll	Att be om medhåll/samtycke: att fråga andra deltagare om de förstår eller håller med om förslaget som ligger på bordet
<b>Förklara</b>	<b>Att förklara hur man tänker: att analysera tankegångar och vad som verkar förnuftigt och inte</b>
Tankegång	Att förklara tankegångar: att ge en förklaring till vad något betyder eller ge en logisk grund till ett förslaget
Osäkerhet	Att medge osäkerhet: att beskriva en svårighet med eller en osäkerhet om ett ämne
Diskurser ej kopplade till lärande i samtal/dialoger	
<b>Instämna</b>	<b>Att instämna: att instämna, hålla med eller samtycka</b>
Instämmande	Att instämna: att tydligt instämna med ett förslag
Upprepning	Att hålla med genom att upprepa: att hålla med om ett förslag genom att upprepa det med samma ord, fraser eller uttrycksätt
Bekräftelse1 - konfirmation	Att bekräfta: att ge bekräftelse som svar på en klagörande fråga "Ja, det stämmer!" (riktas till någon)
Bekräftelse2 - affirmation	Att bekräfta: visar på förståelse eller stöd för ett förslag "Jag fattar!" (ligger hos personen)
<b>Beskriva</b>	<b>Att beskriva: att ge detaljer kring en händelse</b>
Återberättelse	Att återberätta: att ge en beskrivning och i detalj redogöra för aspekter hos genomförda, framtida och hypotetiska lektioner/undervisningsrelaterade aktiviteter

**Relatering**

Att relatera: att referera eller koppla till generella principer och strategier för undervisning till en beskrivning av en lektion eller undervisningsrelaterad aktivitet (genomförd, framtida eller hypotetisk)