



Kungsbacka

From great to excellent 2017-2018

Slutrapporter utbyten



Innehåll

En förskola i förändring Kungsbacka

Undervisning i förskolan Laholm

Hur genomsyras Haverdals och Åleds förskola av en undersökande utvecklingskultur

Hur genomsyras Haverdals och Åleds förskola av en undersökande utvecklingskultur

Hur lyckas vi skapa en flexibel lärmiljö utifrån barnens behov

Ett växande tankesätt Åsaskolan

En tillgänglig lärmiljö för att säkerställa alla elevers lärande Bockstensskolan

Nyanländas kunskapsutveckling i Laholm

Filma och lär Osbecksgymnasiet Laholm

Tillgänglig lärmiljö Aranäsgymnasiet

Vad är framgångsrikt förstelärarskap Halmstad

Förstelärarorganisationen på Peder Skrivare Halmstad



En förskola i förändring

Författare

Helen Andersson
Ulrika Lundén
Charlott Petersson
Malin Svensson

Halmstad 2018-04-24

Bakgrund

År 2015 genomför Lärarförbundet en enkätundersökning kring arbetsmiljön på förskolorna i Kungsbacka kommun. Resultatet visade att pedagogerna kände stress på grund av otydlig ansvarsfördelning, en upplevelse av barns allt längre vistelsetider, hög arbetsbelastning, svårighet med behöriga förskollärare och vikarieanskaffning.

En partsgemensam arbetsgrupp tillsattes mellan fackförbund och arbetsgivare för att tillsammans tänka nytt. Arbetet delades upp i konsekvenser för barn, pedagoger och ledarskap, detta kom att kallas "En Förskola i förändring".

Vid samma tidpunkt kom Skolverkets rapport som bygger på Sheridans och Williams kartläggning av aktuell forskning och beprövad erfarenhet kring barngruppers storlek i förskolan (Skolverket; Rapport 433:2016).

Forskarna lyfter fram kvalitetsfaktorer såsom arbetslagets utbildning och kompetens, personaltätheten under barnens vistelsetid, barngruppens sammansättning samt den fysiska inne- och utemiljön. Interaktionen mellan pedagog och barn skrivs också fram som en nyckelfaktor för de yngsta barnens utveckling och lärande. Detta stöds även av Sven Perssons forskning kring relationell pedagogik (Aspelin & Persson, 2011) som förskolechefer och pedagoger arbetat med under flera år.

Kommunens arbete med "En Förskola i förändring" har haft utgångspunkt i en vetenskaplig grund med fokus på forskning som lyfter fram faktorer för en verksamhet som sätter barns bästa i första rummet;

- Små barngrupper under barnens huvudsakliga del av dagen
- Barnens vistelsetider och behov
- Personalens schemaläggning, flest pedagoger när det är flest barn
- Förskollärarnas kompetens
- Alla lärandemiljöerna, inne och ute

Blossing, Nyen, Söderström och Hagen Tonder (2012) beskriver sex typer av skolor, den idéstyrda, modellstyrda, planstyrda, professionella, arbetslagsstyrda och problemfyllda. Varje typskola som beskrivs har sina styrkor och utvecklingsmöjligheter att beakta i en förändringsprocess. De beskriver också att "Skolor som inte redan äger en god förbättringsförmåga kan ha svårt att rikta arbetet mot förbättringar i organisationen".

Förändringsarbetet i Kungsbackas förskolor hade börjat när det gavs möjlighet att söka stadsbidrag utifrån riktmärket för mindre barngrupper. Kommunen sökte och fick beviljat 27 miljoner kronor. Detta ledde till att förändringsarbetet kom att handla om att organisera mindre barngrupper. Vår forskningsfråga blir därför:

Vad menar vi med en förskola i förändring mer än bara mindre barngrupper?

Genomförande

Vi valde att titta på två närliggande förskolor i Kungsbacka kommun. Förskolorna ingår i samma kollegiala nätverk och leds av samma förskolechef. Förutsättningarna är liknande utifrån antal pedagoger, barn och resurser. Utifrån forskningsfrågan valde vi att genomföra intervjuer med pedagoger samt utföra observationer på de båda förskolorna. Vid intervjutillfället och observationerna var flera ordinarie pedagoger frånvarande p.g.a. sjukdom.

Innan vi genomförde vår studie informerades vårdnadshavare och pedagoger med ett informationsbrev (se bilaga 1 och 2).

Under dag ett, var vi tre personer som enskilt genomförde vardera tre intervjuer. Under dag två, observerade var och en utav oss olika situationer på förskolorna. Vi utgick ifrån två övergripande frågeställningar: *Kan du beskriva vad förändringsarbetet i förskolan innebär för dig? Hur blir det synligt i ditt arbete?*

Vårt arbete bygger på en kvalitativ undersökning. Insamlad av empiri har kategoriserats utifrån de fem olika utgångspunkterna för "En Förskola i förändring".

Resultat av intervjuer

Nedan följer kategorisering av pedagogerna på de två förskolornas svar, utifrån de fem olika utgångspunkterna för "En Förskola i förändring".

Små barngrupper under barnens huvudsakliga del av dagen

På en utav förskolorna upplever personalen att det är lugnare på förskolan och att pedagogerna har mer tid med barnen. Pedagoger och barn känner varandra mycket väl och som pedagog vet man då vad man kan förvänta sig av barnen och detta bidrar i sin tur till djupare relation mellan barn och pedagog. Barngruppen blir mer sammansvetsad och detta leder till mindre konflikter och djupare relationer även mellan barnen.

När pedagogerna arbetar ensamma blir de mer aktiva och det är lättare att sätta barnen i fokus. Det blir även lättare att fånga spontana undervisningssituationer. Arbetet i barngrupp upplevs roligare när man arbetar ensam, men det betyder även att pedagogerna behöver vara förberedda, planerade och ligga steget före. Ensamarbetet har även gjort att man vuxit i sin roll som pedagog.

På den andra förskolan upplevs det som att det finns en stor medvetenhet kring hur barn gynnas av att vara i mindre barngrupper. Barnen "fördelas" i grupper utifrån vad de vill göra och personal "roteras" i grupperna för att barnen ska få ta del av varje personals bästa egenskaper och förmågor.

En annan fördel som några pedagoger nämner, är att barnens lekar kan fortskrida när de är i mindre barngrupper. Detta bidrar till färre avbrott och uppbrott under dagen samt att barnen upplevs mindre trötta i slutet av dagen. Ytterligare en positiv påverkan av mindre barngrupper är personalens upplevelse av mindre sjukdomar bland barn och vuxna.

På ena förskolan anser de intervjuade att ensamarbete är sårbart och inte att föredra. På den andra förskolan uttrycks det också att det kan vara sårbart med ensamarbete men att man har en plan för när en pedagog t.ex. är sjuk.

En av förskolorna menar även att de upplever en stress när fokus ligger på mindre barngrupper.

Barnens vistelsetider och behov

Barnens vistelsetider är inte pedagogernas fokus, barnens behov sätts i koppling till andra utgångspunkter i förändringsarbetet. Några pedagoger nämner barnens ökade vistelsetider som en svårighet då de inte kan påverka dessa.

Personalens schemaläggning, flest pedagoger när det är flest barn

Pedagogerna nämner att man frångått "traditionell" schemaläggning med "tidig, mellan och sen" tid. Personalens schema läggs istället utifrån barnens vistelsetider.

På en utav förskolorna är det en och samma pedagog som öppnar, detta upplevs som en trygghet för vårdnadshavarna. Ett aktivt val på förskolan har lett till att alla förskollärare är på plats när det är som flest barn på förskolan.

Förskollärarnas kompetens

På en utav förskolorna anser man att undervisning sker i större utsträckning genom planerade aktiviteter och att varje barngrupp nu leds av en förskollärare.

Den gemensamma reflektionstiden upplevs som mer effektiv, då två förskollärare åt gången reflekterar tillsammans en gång i veckan.

Pedagogerna tillägger även att tilliten till varandra har ökat när man har ansvar för "sin egen" barngrupp, man förväntar sig helt enkelt att kollegan gör sitt jobb.

Uppstår det problem i arbetet gör man förändringar av det som inte fungerar istället för att bara "köra på".

Någon pedagog upplever att det behövs mer tid till att prata med varandra kollegialt, för att t.ex. ge varandra tips och idéer.

Alla lärandemiljöerna, inne och ute

En utav förskolorna upplever att man har lyckats med att skapa en god miljö. Det har byggts om till mindre rum där man som pedagog kan vara med "sin" grupp och följa den från aktivitet till aktivitet. På den andra förskolan ser man däremot ett behov av att utveckla sina lärmiljöer för att kunna möta barns olika behov och intressen. Båda förskolorna tycker att de är bra på att utnyttja de olika lokalerna, både inne och ute. Detta ger bättre plats och utrymme till barnens lek och lärande.

Flera pedagoger upplever att man på förskolan är bra på att kommunicera med varandra och att alla vet var de ska vara.

Resultat av observationer

Det vi sett genom våra observationer och sammankopplat med våra intervjusvar är att verksamheten påverkas mycket av organisationen kring utformandet av mindre barngrupper.

På ena förskolan var arbetet med mindre barngrupper tydligt organiserat utifrån utnyttjandet av lärmiljöer både ute och inne samt närvarande pedagoger. På denna förskola ansvarade en förskollärare för en barngrupp under större delen av dagen. På den andra förskolan var inte organisationen av pedagoger lika strukturerad och lokalerna utnyttjades inte i lika stor utsträckning. Vid våra observationer ser vi också att struktur och organisation påverkar klimatet på förskolorna – barngrupperna uppfattas som lugnare. Så som pedagogerna beskriver sin verksamhet i intervjuerna ser vi inte lika tydligt på båda förskolorna.

De två förskolorna presenterar olika lärandemiljöer. Den ena förskolan upplever vi har attraktiva miljöer men de utnyttjas inte fullt ut. Den andra förskolan har miljöer som upplevs som röriga och i vissa fall otillgängliga för barnen. Här utnyttjar man dock alla utrymmen.

Sammanfattning av intervjuer och observationer

Det vi kan se är att stort fokus i förändringsarbetet "En förskola i förändring" fortfarande handlar om mindre barngrupper för pedagogerna. På en förskola beskriver samtlig personal förändringsarbetet som "mindre barngrupper". Vi kan även se en ökad medvetenhet kring användandet av förskollärares kompetens, lärmiljöernas utformning och användning samt personalens schemaläggning.

Slutligen kan vi även se tre övergripande skillnader mellan de två förskolorna;

- *förändringsarbetet kommer från personalen själv kontra att förändringsarbetet kommer "uppifrån"*
- *ensamarbete kontra tvåsamarbete i barngrupperna*
- *en vuxen ger djupa relationer kontra flera vuxna, vilket leder till barns tillägnande av flera pedagogers kompetenser*

En av förskolorna kan beskrivas genom intervjuerna att de tillhör den problemfyllda förskolan. Kraften till förbättring finner man i de problem som uppstår, pedagogerna angriper problemen snabbt och uppmärksammar de inre behoven och hur de relaterar till uppsatta mål. Pedagogerna uppfattas bli motiverade av att ta sig an svårigheter som uppstår i vardagen och visar på stor tilltro till sin egen analys. Den andra av förskolorna hade mer en karaktär av att vara en verksamhet styrd utifrån en modell. När resultatet inte blir som modellen är presenterad förmedlas det att det är fel på modellen. Baksidan av en alltför starkt styrd modellstyrd förskola är att den sätter för stort hopp till modellen och bortser från pedagogernas och organisationens förståelse och tillämpande av den idé som ligger bakom modellen (Blossing m.fl. 2012)

Hur detta bidrar till att "minska gapet"

En pedagog till en barngrupp skapar djupare relationer, barn till barn och vuxen till barn. Pedagogen ges förutsättningar att se, förstå och följa barnets intressen, behov och möjligheter.

Lärdomar

En pedagog ger djupa relationer – flera pedagoger leder till barns tillägnande av flera pedagogers kompetenser.

Nästa steg

Kunskapen om relationell pedagogik har betydelse för hur varje pedagog utför och förstår sitt uppdrag. Detta kan utvecklas genom fler kollegiala samtal, filmning och modiga kritiska vänner i kollegiet.

Vi behöver använda pedagogers olika kompetenser barngrupperna för att det ska komma alla barn till gagn. Detta kan uppnås genom att pedagogen sprider sin kunskap och barngruppen förblir konstant.

Referenser

J. Aspelin & S. Persson(2011) *"Om relationell pedagogik"*

U.Blossinf, T. Nyen, Å. Söderström A. Hagen Tönder (2012) *"Att kartlägga och förbättra skolor"*

S. Sheridans & P. Williams (Skolverket; Rapport 433:2016). *"Barngruppers storlek i förskolan"*

Bilaga 1



Information angående kommande observation på Halla och Furulid förskolor den 30-31:e januari 2018

Kungsbacka ingår tillsammans med Varberg, Halmstad och Laholm i ett regionalt samverkansprojekt, FGTE- "From Great To Excellent". Syftet är att granska varandras utvecklingsarbete för att nå en högre måluppfyllelse. Varje kommun och skolform har med sig varsin forskningsfråga som utgångspunkt i arbetet. Förskolan i vår kommun har valt att titta på arbetet med en "Förskola i förändring". Utgångspunkter för "Förskola i förändring" är att sätta barns bästa i fokus och skapa en bra dag för barnen.

Malin Svensson från Laholm, Charlott Petersson från Halmstad och Lovisa Sandberg Ronan från Varberg kommer till förskolorna Halla och Furulid 30-31/1-2018. Där kommer de att genomföra kortare intervjuer med alla medarbetare samt göra observationer av verksamheten för att hjälpa oss att komma vidare i vårt utvecklingsarbete. Fokus för observationerna är pedagogernas arbete. Ingen dokumentation, varken filmning eller fotografering, av barnen kommer att ske.

Vid eventuella frågor kontakta förskolechef, helen.c.andersson@kungsbacka.se

Med vänlig hälsning

Helen Andersson, förskolechef Furulidsområdet

Ulrika Lundén, enhetschef och forskare

Bilaga 2



Information angående observation och intervju 30-31/1-2018

Kungsbacka ingår tillsammans med Varberg, Halmstad och Laholm i ett regionalt samverkansprojekt, FGTE-From Great To Excellent. Syftet är att granska varandras utvecklingsarbete för att nå en högre måluppfyllelse samt att vara varandras kritiska vänner. Förskola, grundskola och gymnasieskola deltar och varje kommun och skolform har med sig varsin forskningsfråga som utgångspunkt i arbetet. Förskolan i vår kommun har valt att titta på arbetet med en "Förskola i förändring". Utgångspunkter för förskola i förändring är att sätta barns bästa i fokus och skapa en bra dag för barnen.

Våra "kritiska vänner" är Malin Svensson från Laholm, Charlott Petersson från Halmstad och Lovisa Sandberg Ronan från Varberg och de kommer till förskolorna Halla och Furulid 30-31/1-2018. Där kommer de att genomföra kortare intervjuer med alla medarbetare samt göra observationer av verksamheten för att hjälpa oss att komma vidare i vårt utvecklingsarbete. Varje intervju beräknas ta mellan 20-30 minuter och kommer att genomföras första dagen för att följas upp med observationer dagen därpå. Självklart är intervjuerna frivilliga men vi hoppas att så många som möjligt av er vill delta!

Intervjuerna dokumenteras med hjälp av stödanteckningar och/eller ljudupptagning. Det ni som informanter delar med er av, kommer att sammanställas för att visa hur era förskolor har uppfattat och tagit sig an utvecklingsarbetet med en "Förskola i förändring". Alla uppgifter behandlas konfidentiellt.

Väl mött

Malin, Charlott & Lovisa

(genom Helen Andersson och Ulrika Lundén)



Undervisning i förskolan

Författare:

Åsa Landin förstelärare i förskolan, Kungsbacka

Ann-Sofie Örnberg specialpedagog förskolan, Varberg

Lotta Lago förskollärare, Halmstad

Anna Johansson förskollärare, Halmstad

Christina Frising förskolechef, Laholm

Helena Nilsson Förskolechef, Laholm

Bakgrund

Bakgrunden till vår forskningsfråga har sin grund i de förändringar som skedde i skollagen som trädde i kraft 1 juli 2011 då förskolan blev en egen skolform. Där tydliggjordes också att det är legitimerade förskollärare med behörighet att undervisa i förskola som får bedriva undervisningen och att det är förskollärare som också har ansvar för densamma. Förskolans läroplan reviderades 2010 och trädde också i kraft 1 juli 2011. I den förtydligades förskollärares ansvar för att verksamheten genomförs så att den stimulerar och utmanar barnens utveckling och lärande. Förskolläraryuppdraget har genom dessa förtydliganden blivit alltmer orienterat mot utveckling och lärande hos barnen.

I den kommande reviderade läroplanen för förskolan förtydligas undervisningsbegreppet.

Forskningsfråga: Hur undervisar förskollärare i en målstyrd verksamhet?



Kungsbacka



VARBERGS
KOMMUN



Halmstad



Region Halland
BÄSTA LIVSPLATSEN



HÖGSKOLAN
I HALMSTAD

Genomförande

Vi har gjort en kvalitativ undersökning genom att använda oss av följande metoder, observation genom filmning med kompletterande frågor till filmmaterialet och dialog i fokusgrupp. Vårt urval av deltagare i undersökningen gjordes genom att erbjuda förskollärarna på fem förskolor av varierad storlek att delta, tre förskollärare anmälde sitt intresse.

Videodokumentation av verksamheten med kompletterande frågor.

Vi valde denna metod för att undervisningstillfället skulle ske i en så naturlig situation som möjligt utan påverkan av en utomstående observatör. För att få en djupare förståelse för förskollärarens intention med vald filmsekvens så kompletterades filmen med tre frågor. Varje förskollärare filmade sig själv och barn i två undervisningssituationer (5–15 min). Materialet skickades till de kritiska vännerna som därefter analyserade underlagen.

Fokusgrupp

Vi arbetade med en fokusgrupp eftersom det är en kvalitativ forskningsmetod. Syftet var att få syn på förskollärarnas uppfattning, åsikter och attityder kring undervisningsbegreppet.

Fokusgruppmetoden är, enligt Bryman (2007), en undersökningsmetod där en grupp personer tillfrågas samtidigt om en viss frågeställning eller ett visst tema.

I fokusgruppen deltog utöver de tre förskollärarna, två kritiska vänner med roller som observatör och moderator. De kritiska vännerna valde att först göra en pilotstudie av forskningsmetoden på studenter från förskolläraryrket. Därav valde de att inta en roll som inte var allt för styrande eller ställa ledande frågor. I samtalet användes fem frågor där varje förskollärare fick egen betänketid före dialogen. Tiden för samtalet i fokusgruppen var 60 min, samtalet spelades in, transkriberades och därefter analyserades materialet genom kondensering i forskningsgruppen.



Resultat

I samtalet (se frågor bilaga 1) med fokusgruppen framkommer följande kategorier: Förhållningssätt, undervisningsbegreppet, lärande barn-barn och lärmiljön.

Förhållningssätt

Förskollärarna uttrycker att det är viktigt att fånga barnen och utmana dem vidare i deras tankeställningar. Att vara tillåtande, låta barnen komma med sina idéer och att tillvarata barnens tankar. Låta barnen sätta ord på sina funderingar, tillsammans reflektera och vara medforskande. Förskollärarens roll är att ställa frågor men inte låta barnen ta över själva undervisningssituationen. Kollegialt lärande ser förskollärarna som en viktig faktor för att komma vidare i sin profession. De påtalar även att arbetslagets samsyn har stor betydelse.

Undervisningsbegreppet

Undervisning behöver få ta tid och repeteras, alla barn lär inte lika snabbt. Det ska inte vara någon skillnad mellan undervisning och lärande, det ska vara ett begrepp som sammanstrålar. Förskolläraren beskriver hur de kartlägger och observerar var barnen befinner sig i intresse och utvecklingsnivå för att utifrån det utmana lärandet.

Lärande barn-barn

Här uttrycker förskollärarna att lärande kan ske mellan barn - barn, utan stöd av förskollärare. I barngruppen kan förskollärarna använda de barn som har större kunskap inom ett intresseområde för att undervisa andra barn. Att barn kan hjälpa varandra genom att barn förklarar och använder andra ord i olika situationer vilket i sin tur kan underlätta lärandet.

Lär miljön

Förskollärarna anser att deras uppdrag är att skapa olika undervisnings/lär miljöer. Miljön har stor betydelse för hur barnen utmanas och främjas i ett expanderat lärande.

Sammanfattning av resultatet

Utifrån förskollärarnas filmer, planeringsunderlag och fokusgrupper drar vi följande slutsatser. Vi kan se ett glapp mellan teori och praktik. Förskollärarna beskriver *vad* de gör men beskriver sällan *hur* de gör det. Vi ser en osäkerhet hos förskollärarna kring begreppet undervisning.

Hur bidrar detta till att ”minska gapet”?

Vi minskar gapet genom att förskolornas undervisning får en högre kvalitet där förskolläraren använder ett ökat expansivt språk, metakognition, variation och ett medvetet didaktiskt förhållningssätt.

Vägar vidare

Förskollärarna behöver få verktyg att överföra teorin till praktik, att verka för en ökad didaktisk kompetens. Detta kan arbetas med genom att få kunskap om olika pedagogiska teorier, synliggöra sin egen roll i undervisningen och utveckla sin analys av vilka faktorer som påverkar kvalitén på undervisningen.

Slutsats – formuleras i en mening

För att skapa kvalitet i förskolans undervisning ska förskollärarens praktik närma sig teorin.

Lärdomar

Om fler förskollärare deltagit i undersökningen skulle vi fått ett bredare perspektiv hur undervisning sker i Laholms kommun.



Vi ser ett behov av kollegialt lärande i förskolan utifrån forskningsfrågan. Att använda fokusgrupper för att fördjupa sig i olika pedagogiska frågor på förskolorna.

Referenser

Doverborg, E., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Pihlgren, A.S. (2017). *Undervisning i förskolan: att skapa lärande undervisningsmiljöer*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.

Sverige. Skolinspektionen (2011). *Förskolans pedagogiska uppdrag [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolinspektionen.



Kungälv



VARBERGS
KOMMUN





Hur genomsyras Haverdals och Åleds förskola av en undersökandeutvecklingskultur?

2018 – 05 – 09

Catarina Sandberg

Lisbeth Johnson

Ingegärd Salmose

Bakgrund

I arbetet From Great to Excellent (FGTE) i samarbete mellan kommuner i Halland och Halmstads högskola är vårt uppdrag att undersöka följande forskningsfråga; En undersökande utvecklingskultur kännetecknar Halmstads Barn och ungdomsförvaltnings systematiska kvalitetsarbete. Syns det ända ut i undervisningspraktiken på våra förskolor och skolor? Att vara nyfiken och ställa frågor betonas lika högt i läroplanen som att känna till fakta.

Utgångspunkter i forskning - Fyra perspektiv på lärande

Perspektiv	Form av kunskap	Lärmetod	Pedagogik	Kunskapsform
Barn som gör	Veta hur	Imitation	Visa	Färdighet
Barn som vet	Veta att	Inlärnin g av förmedlad kunskap	Berätta	Fakta
Barn som tänker	Veta varför	Konstruktion av kunskap	Diskutera	Förstå
Barn som undersöker	Veta hur man vet	Styrning av sitt kunskapsbyggande	Reflektion	Förtrogenhet

Gärdenfors

Den senaste svenska läroplanen har påverkats av Vygotskys perspektiv på socialt och kulturellt lärande. Vygotsky (1999) menar att den sociala interaktionen och därmed dialogen spelar en central roll i allt språk- och kunskapsarbete. Ett begrepp hos Vygotsky är ”den proximala utvecklingszonen” som utgör avståndet mellan den prestationsnivå där en individ kan agera självständigt och den nivå där individen kan agera med stöd av exempelvis en mer kunnig person. Det intressanta med detta synsätt är att kunskaper och förmågor inte betraktas som något definitivt som man har eller inte har, utan snarare som något relativt som utvecklas allteftersom i en miljö där kommunikation och samarbete uppmuntras.

Preciserad forskningsfråga

Hur kan vi se att förskolan har en undersökande utvecklingskultur?

Underfråga

Hur är detta synligt i pedagogernas undervisningspraktik?

Förskolornas målbeskrivning

I förskolornas dokument beskrivs följande;

På **Haverdals** förskola lär sig barnen hela dagen. Vi arbetar i projekt där vi har ett undersökande arbetssätt och där vi pedagoger är medforskare. När dagens rutiner tar vid fortsätter möten samtal och lärande oavbrutet. Viktiga hörnstenar i allt lärande är: språk inflytande och samspel. Vi granskar ständigt vårt bemötande och förhållningssätt för att vi ska

vara närvarande tillåtande och nyfikna pedagoger med avstamp i vår pedagogiska fråga Vem får man bli på vår förskola.

På Åleds förskolor är visionen: "alla barn på Åleds förskola ska ges möjlighet att behålla sin nyfikenhet och lust, samt känna att de lyckas bli sitt bästa jag."

Utforskande, undersökande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra grunden för Åleds förskolas verksamhet. Den ska utgå ifrån barnens erfarenheter, intressen, behov och åsikter. Flödet av barnens tankar och idéer ska tas till vara för att skapa mångfald i lärandet.

Genomförande

För att få en bild av hur pedagogerna uppfattar att de arbetar med att skapa en "undersökande utvecklingskultur" valde vi att använda oss av följande vetenskapliga verktyg. Intervjuer med pedagoger i ett arbetslag. Intervjun följdes upp med en observationens situation i verksamheten med barn och pedagoger. Videoobservation i verksamheten med barnen med särskilda frågor i fokus.

Intervjufrågor

1. Vad betyder undersökande förhållningssätt för dig/er?
2. Hur har ni ett undersökande förhållningssätt i mötet med varandra som kollegor?
3. Hur gör ni för att utveckla ett undersökande förhållningssätt hos barnen?

Videoobservation

- Tar man vara på barns frågor i utevistelsen, i så fall hur? (Åled)
- Tar man vara på barnets utmaningar vid sin påklädning, i så fall hur? (Haverdal)
- Hjälper man barn att undersöka, i så fall hur? Eller hjälper man barn att hitta svaret?

Sammanställning av intervjuerna och videoobservationerna

Haverdal

Intervju Haverdal

Vi arbetar utifrån ett demokratiskt förhållningsätt där alla hjälper alla, vi förhåller oss till barnet som kompetent individ. Barnen får dra slutsatser av att pröva på och undersöka saker både enskilt och tillsammans med andra. Genom deras nyfikenhet och tankar möter personalen barnen i deras lärprocesser. Pedagogernas förhållningsätt till barnen är att vi har en struktur där vi undersöker och planerar innehållet utifrån barnen. Utemiljön är utformad så att den inbjuder till undersökande och lärande aktiviteter utifrån 10 goda vanor.

På deras arbetsplatsträffar, 1 gång i månaden samt vid tvärgrupps möten och vid walk and talk möten (går runt och tar del av varandras verksamheter på förskolan) även ute på gården uppstår spontanmöten där man tar del av varandras verksamheter.

För att utveckla ett undersökande förhållningsätt tar de tillvara på Unikums blogginlägg för att sedan använda dem som underlag för att få syn på verksamhetens utveckling. Pedagogerna gör videoobservationer, materialet använder de sedan i sin utvärdering. Miljö observation är ett annat verktyg som pedagogerna använder kontinuerligt för att säkerställa lärmiljön

utifrån barnens fokus. Att involvera föräldrarna och göra dem delaktiga i projekten är också viktigt. Både Haverdals förskola och skola använder 10 goda vanor som ett förhållningsätt i sin verksamhet (följ länken nedan för mer information) <http://pedagogiskamagasinet.se/vila-samarbete-och-rorelse/>

Videoobservationer

Dagens aktivitet är en påklädnings situation i hallen på en yngre avdelning med 2 pedagoger och tre barn

Analys – Haverdal

Både i intervjun och videoobservationerna framkommer det att det viktigaste för pedagoger och barn är att alla möten räknas. Pedagogerna bejakar olikheter, dvs olika lösningar för olika barn, barn har olika förutsättningar och där möter vi dem på olika sätt. Vi utgår från vardagliga situationer och utformar dessa till spännande lärsituationer under hela dagen.

De tar tillvara på Unikums blogginlägg för att sedan använda dem som underlag för att få syn på verksamhetens utveckling. Pedagogerna gör videoobservationer, materialet använder de sedan i sin utvärdering. Miljö observation är ett annat verktyg som pedagogerna använder kontinuerligt för att säkerhetsställa lärmiljön utifrån barnens fokus.

Resultat – Haverdal

Undervisning – Vi upplever att påklädningsituationen i hallen är välplanerad med ett klart syfte och mål. De lyfter fram betydelsen av en undersökande lärmiljö, för barnen. Miljön är lugn, tyst musik strömmar ur en Ipad, bild stöd med kläder, skor mm. sitter uppe tillgängligt för barn och pedagoger. Pedagogerna bekräftar varje barn genom att uppmuntra dem att ta fram sina kläder och prova att sätta på sig kläderna själva. De utmanar barnen genom att tillsammans hjälpas åt att ta på sig ex. mössan genom att barnen och pedagogen håller i mössan när de sätter på den och när barnet släpper greppet om mössan börjar de om igen. Pedagogerna uppmuntrar barnen att titta sig i den stora spegeln, som sitter på väggen, om det fattas något som de behöver ha på sig för att vara ute. Man klappar varandras händer för att kontrollera att vantar sitter på, pedagogerna använder bild stöd och tecken för att upptäcka skillnaden mellan stövlar och skor. De samtalar, utmanar, bekräftar och ställer öppna frågor till barnen. Vi ser att pedagogerna använder sig av undersökande förhållningsätt vid påklädningsituationen där de utmanar barnen genom att fånga barnens intresse och sedan skapa en lust hos barnen.

Pedagogerna vill göra nedslag oftare i sina projekt efter sina förändringsinsatser, för att kunna identifiera om det skett någon progression.

Åled

Intervju Åled

Barnen lär sig genom egna erfarenheter och upplevelser samt att de får testa på olika saker. De får dra slutsatser av att pröva på och undersöka saker både enskilt och tillsammans med andra. Genom deras nyfikenhet och tankar möter personalen barnen i deras lärprocesser.

I kollegiet har vi ett öppet klimat. Vi planerar tillsammans och lyfter upp det som är aktuellt och följer upp arbetet tillsammans. Arbetsklimatet på förskolan är bra och flexibelt. Personalen delar med sig av planeringar mellan avdelningarna. De har också börjat med att granska varandras verksamheter och planeringar och ett förslag framkom under intervjun att det skulle vara möjligt att kunna askultera hos varandra för att ge möjlighet för feedback.

Vi som vuxna är både härvarande och närvarande samt ställer frågor och utvecklar barnens tankar. Personalen försöker jobba undersökande (beskrivs som mer djup) och utforskande (beskrivs mer som allmänt). Verksamheten bygger på att barnen är delaktiga med sin nyfikenhet. Ibland lyfter barnen upp saker som inte är planerade, då utgår personalen från barnens frågor istället för det som kanske är planerat. Personalen tar med sig erfarenheter som barnen har lärt sig in i nya aktiviteter och skapar nya läroprocesser.

Videoobservationer

Åleds förskola - Dagens aktivitet var att sätta eld och göra popcorn på öppen eld. Målet var att ge en upplevelse på ett annat sätt mot vad de brukar göra. Vi ser att personalen skapar möjlighet till undersökande förhållningssätt. Med öppna frågor utvecklar personalen förståelse för aktiviteten och språket hos barnen. Vi ser många bra samspel mellan vuxen och barn under aktivitetens gång och att den vuxna är närvarande och härvarande. Men vi ser också att det är svårt för den vuxna att ständigt ha 100 % närvarande i alla situationer.

Analys - Åled

Personalen är engagerade och vill utveckla sitt arbetssätt. Det känns att det nya arbetssättet har diskuterats och omsatts i praktiken. De har klart för sig vad de menar med undersökande förhållningssätt och hur det praktiskt ska gå till i barngruppen. Men vissa begrepp behöver gå mer på djupet för att få en större förståelse för förhållningssättet.

I aktiviteten ser vi att personalen har undersökande förhållningsätt. Alla barn är med i aktiviteten men håller inte i under hela tiden. Men under tiden tappar både vuxna och barn koncentrationen i aktiviteten. Det krävs stor koncentration att vara riktigt närvarande under en sådan lång aktivitet.

Resultat – Åleds förskola

Begrepp – vid intervjun framkom att olika begrepp kan stå för olika betydelse för olika personal. Skulle vara bra att diskutera och fördjupa sig i vissa begrepp så att all personal har begreppet som sitt och menar samma sak.

Undervisning – Vi upplever att det finns behov för att arbeta vidare med hur kedjan hänger ihop med mål, genomförande, uppföljning, analys, dokumentation och systematiska kvalitetsarbetet. Förskolans arbete skulle behövas struktureras upp tydligare med vad målen är, hur vi arbetar, med vad och vilka områden samt hur kan ni arbeta med mindre barngrupper?

Målet är ju enligt er; Barnen ska ges möjlighet att behålla sin nyfikenhet och lust samt att de ska lyckas och får bli sitt bästa jag. Hur ser ni att målet är nått? Hur ser det då ut i barnet, när målet är nått? Skulle kanske vara bra att smälta av målen med aktivitet och göra dem tydligare. Det gör det lättare när ni ska dokumentera, följa upp, analysera resultatet vilket sen ger ett nytt utvecklingsmål inför nästa område. Ställ er frågan vad har barnen lärt sig av denna aktivitet.

Hur bidrar detta till att minska gapet?

Förbättring av praktiken

De tre dimensionerna av kunskap förbättrar praktiken, vilket leder till en progression för barnen i verksamheten utifrån barnens bästa.

1. Gör något på ett annorlunda sätt än tidigare.
2. Visar sig av nya sätt att tala eller arbeta i ett arbetslag eller i en handledningsgrupp
3. När kunskap generaliseras för att kunna bli till nytta i hela verksamheten.

Distans	Verktyg	Kunskap
1 Självreflektion	Loggbok Enkät Intervju	Personlig insikt
2 Dialog	Handledning Kollaborativa samtal	Kollektiv/Kollegial
3 Forskning	Dokumentation Presentation	Kommunikativ

Rönnerman

Vägar vidare

Vardagssituationer utgör grunden för lärande. Följande fråga skickar vi med;

Hur växlar vi mellan att ge oss in i det barnen tar initiativ till och leder det vidare till det vi planerar och stödjer barnen att bli nyfikna?

Slutsats

Pedagogerna bekräftar barnen genom förhållningsätt och bemötande.

Pedagogerna utmanar med produktiva frågor som väcker barns nyfikenhet att ställa hypoteser som vidareutvecklar deras tankar.

Lärdomar

Inför arbetet är det avgörande att få underlag från verksamheten att studera. Utifrån materialet gör man förberedelser inför intervjuerna och vilka frågor som ska vara i fokus inför observationerna. Underlaget från intervjuerna och observationerna får en utomstående en bra bild av på verksamheten på kort tid och kan dra några slutsatser av vad som pågår i verksamheten.

Referenser

Gärdenfors, Peter (2017). *Lusten att förstå. Om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur och Kultur

Rönnerman, Karin.(2017). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*. Studentlitteratur

Sjöberg, Jeanette (2018). *Lpfö 98 /16 , Halmstads Barn och ungdomsförvaltningens utvecklingsplan*. Pedagogiska magasinet 1. Lärarförlaget

Hur genomsyras Haverdals byskola av en undersökande utvecklingskultur?

Andreas Gustafsson, Margaretha Bengtsson, Cajsa Odhagen-Fridén, Jessica Petersson, Anders Hjalmarsson och Klas Almer

Bakgrund

Ett prioriterat utvecklingsområde för grundskolorna i Halmstads kommun är att all verksamhet ska genomsyras av en undersökande utvecklingskultur. En undersökande utvecklingskultur producerar kunskap genom att utgå från lokala utvecklingsområden för systematiska undersökningar i egen praktik. För Halmstads kommun innebär det att huvudman, skolledare och pedagogisk personal undersöker undervisningen och effekterna hos elevernas lärande och utifrån denna kunskapsbild anpassar sin verksamhet/undervisning för att eleverna ska nå längre i sitt lärande. Detta kan innefatta att skaffa sig ny kunskap för att kunna effektivisera sin undervisning. Vår grupp valde att undersöka vad en undersökande utvecklingskultur, innebär för rektor och lärare vid Haverdals Byskola i Halmstads kommun.

Preciserad forskningsfråga

Hur kan vi se att skolan har en undersökande utvecklingskultur?

Underfråga

Hur är detta synligt i pedagogernas undervisningspraktik?

Den preciserade forskningsfrågan relaterar till de förutsättningar som rektor skapat på organisationsnivå samt hur dessa förutsättningar syns i pedagogernas undervisningspraktik på individ- och gruppnivå.

Teoretiskt ramverk

En undersökande utvecklingskultur, signalerar en verksamhet med hög kvalitet som genererar förutsättningar för alla elevers utveckling och lärande. Enligt Skollagen (2010) ska:

”Alla elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål.”

Begreppet kvalitet är svårt att mäta och det finns skilda uppfattningar om vad som är kvalitet. Enligt Skolverket (2012:45) definieras kvalitet utifrån hur verksamheten:

”... uppfyller nationella mål, svarar mot nationella mål, uppfyller andra uppsatta mål, krav och riktlinjer, förenliga med de nationella samt kännetecknas av en strävan till förnyelse och ständiga förbättringar utifrån rådande förutsättningar”.

Scherp och Scherp (2017) påtalar komplexiteten med att avgöra vad som är god respektive dålig kvalitet i en så mångfasetterad verksamhet som skolans. Ett första steg för skolans kvalitetsarbete är att gemensamt utforma en helhetsidé.

Alexander (2010) har i sin forskning identifierat fem betydande dimensioner för kvalitativt god undervisning, som har avgörande betydelse för elevers lärande och villkor:

- *Den stödjande dimensionen* innebär att eleverna fritt vågar uttrycka idéer utan att vara rädda för att svara fel och öppet visa när de inte förstår, och där de även hjälper varandra att nå en gemensam förståelse.
- *Den ömsesidiga dimensionen* innebär att lärare och elever interagerar med varandra genom att dela tankar och idéer där olika perspektiv och synsätt ses som berikande.
- *Den kollektiva dimensionen* handlar om att lärare och elever hanterar lärandeuppgifter tillsammans i helklass eller i grupp.
- *Den målinriktade dimensionen* handlar om hur lärare planerar och styr kommunikationen i klassrummet.
- *Den kumulativa dimensionen* handlar om hur lärares och elevers idéer länkas samman i lärandet. Dessa fem dimensioner är intressanta för vår studie då vi försöker fånga vad som är tecken på god kvalitet i verksamheten.

Den senaste svenska läroplanen har påverkats av Vygotskys perspektiv på socialt och kulturellt lärande. Vygotsky (1999) menar att den sociala interaktionen och därmed dialogen spelar en central roll i allt språk- och kunskapsarbete. Ett begrepp hos Vygotsky är ”den proximala utvecklingszonen” som utgör avståndet mellan den prestationsnivå där en individ kan agera självständigt och den nivå där individen kan agera med stöd av exempelvis en mer kunnig person. Det intressanta med detta synsätt är att kunskaper och förmågor inte betraktas som något definitivt som man har eller inte har, utan snarare som något relativt som utvecklas allteftersom i en miljö där kommunikation och samarbete uppmuntras.

Även Dysthe (1996) påtalar vikten av ett dialogiskt klassrum där förståelse uppstår i samspel mellan lärare och elever och mening skapas i en ömsesidig gemenskap. Dysthe använder begreppet flerstämmigt klassrum, som ett rum där lärarens röst är en av de röster som lyssnas till och där eleverna lär av och med varandra.

Utifrån dagens forskning innebär kvalitativt god undervisning, enligt Håkansson och Sundgren (2013), ett tydligt fokus på den kvalitativa interaktionen mellan lärare och elev och elever sinsemellan. Det är alltså inte mängden stoff eller hur innehållet förmedlas utan snarare interaktionen som är det kraftfulla verktyget för att stödja elevers lärande och utveckling av abstrakt tänkande som står i förgrunden när kvalitativt god undervisning diskuteras.

En övergripande slutsats i Jarl, Blossing och Andersson (2017) studie, där de jämför framgångsrika skolor med mindre framgångsrika skolor, är att de framgångsrika skolorna utvecklat olika institutionella profiler. Dessa institutionella profiler kännetecknas av en långsiktighet och gemensamma idéer om samarbete runt elevernas lärande och resultat som centralt. På de framgångsrika skolorna finns samarbetsnormer som omfattar såväl rektorer som lärare och skolans huvudmän, som rör elevernas lärande och kunskapsutveckling där olika typer av kollegialt lärande är motorn för att driva lärandet. Skolor som karaktäriseras av en verksamhet som är stabil och där rektorerna ofta stannar lång tid.

Genomförande

Enkät

För att få en bild av hur pedagogerna uppfattar att de arbetar med att skapa en ”undersökande utvecklingskultur” valde vi att använda oss av en digital enkät. Enkäten togs fram genom att titta på skolverkets självbedömningsverktyg BRUK och välja ut frågeställningar som bedömdes relevanta för ”en undersökande utvecklingskultur”. Sammanlagt ställdes 12 frågor. Frågorna formulerades som påstående där lärarna kunde svara antingen:

- Stämmer inte alls
- Stämmer till viss del
- Stämmer till stor del
- Stämmer helt

Slutligen innehöll enkäten även en fritextfråga. Enkäten genomfördes bland personalen den 8 januari 2018 och 11 lärare svarade på enkäten.

Resultatet från enkäten användes som ett underlag för att formulera intervjufrågor och val av område för observationer.

Intervju

Enkäten följdes upp med en intervju med skolornas rektor. Rektorsintervjun genomförs med fokus på organisation som stödjer en undersökande utvecklingskultur. Frågorna har sitt ursprung i den ovan nämnda enkäten.

Grundfrågan som vi ville få besvarad är som sagt vilka förutsättningar som rektor skapat för att organisera Haverdals byskola för att arbeta utifrån en undersökande utvecklingskultur.

Intervjun genomfördes på skolan och spelades in för att sedan transkriberas till text under de frågor som låg till grund för samtalet. Frågorna berör hur organisationen på skolan ser ut i syfte att stödja detta kollegiala arbete. Vidare berör intervjun hur rektor kan följa det löpande arbetet i dokumentation och samtal pedagoger emellan med undervisningen i fokus.

I enkäten skattade sig skolan högt i frågan kring elevinflytande och att främja ett tillåtande klassrumsklimat och intervjuens syfte att ställa frågan till rektor om han utifrån sitt arbete kan se och följa detta i dokumentation och samtal.

På skolan finns ett fundament som utgår från förskolan i Haverdal och som låg till grund för starten av skolan 1994 och där förskolans traditioner som barn/elevsyn ligger som ett kulturellt raster för all verksamhet under elevens hela dag. Bärare av denna kultur är både rektor och pedagoger på skolan.

Observation

Vid en sammanställning av genomförd enkät med pedagoger samt intervju med rektor, väcktes vår nyfikenhet av att studera hur en undersökande utvecklingskultur blir synlig i undervisningen. Vi ville även undersöka ”hur lärare skapar ett positivt och uppmuntrande klimat för lärande där elever kan berätta om de inte vet eller förstår något i undervisningen och där misstag ses som tillfällen för lärande”. I enkäten var detta ett påstående som lärarna ansåg

stämman överens till 82 %, vilket tyder på att de flesta lärare på skolan anser att de skapar ett positivt och uppmuntrande klimat där elevers misstag ses som tillfälle till lärande.

Klassrumsobservationer sågs som en framkomlig väg för att få en bild av hur en undersökande utvecklingskultur blir synlig i undervisningen och hur läraren skapar ett klimat där elever kan berätta om de inte vet eller förstår något i undervisningen och där misstag ses som tillfälle för lärande.

Observationen avgränsades, av tidsskäl till att omfatta en klass, under en skoldag. Vi var två som observerade. Tillsammans utarbetade vi ett observationsunderlag för att mäta frekvensen av lärarens varierade sätt att bemöta elevers frågor, då de visar att de inte förstått något i undervisningen och den verbala interaktionen mellan lärare och elev, samt mellan elev och lärare. Observationsunderlaget testades i en pilotobservation varefter justeringar gjordes.

Vid observationen fokuserade en av oss på att notera frekvensen av lärarens interaktion med eleverna, då de signalerade att de missförstått eller inte förstått något i undervisningen. Den andre observatören fokuserade på att notera vilka elever som var verbalt aktiva med läraren, genom att notera frekvensen i observationsunderlaget. Båda tog ansvar för att föra löpande anteckningar över de olika moment och aktiviteter som förekom i undervisningen.

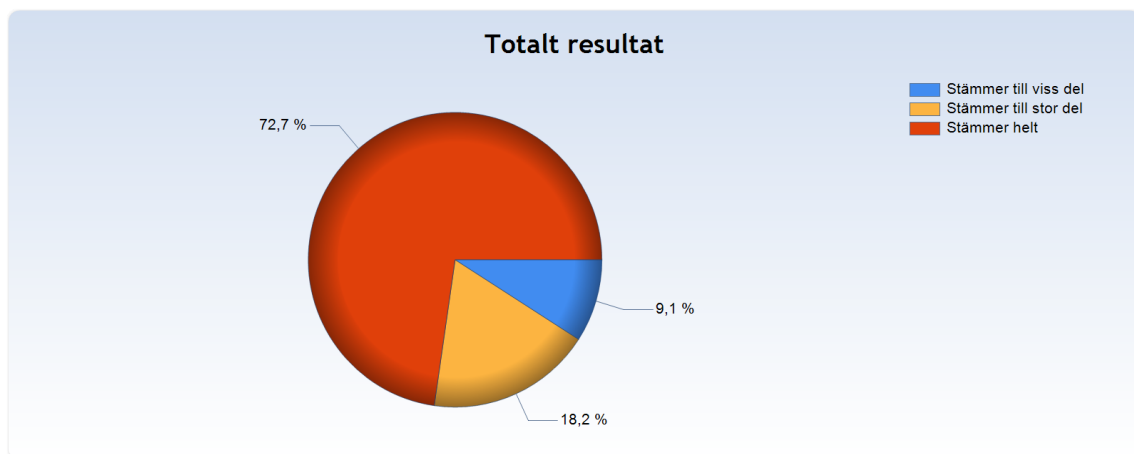
Direkt efter observationen läste vi igenom anteckningar och matriser. Vi jämförde våra iakttagelser och observationerna sammanställdes. Därefter analyserades underlaget genom att vi sökte efter mönster och tendenser i den data som vi samlat in, såväl kvalitativt som kvantitativt. Vi är medvetna om att vår bakgrund som lärare påverkar hur vi tolkar klassrumssituationen.

Resultat

Den övergripande frågan som vi tagit oss an inom FGTE är: På vilket sätt kan vi se att undervisningen skapar förutsättningar för att främja ett undersökande förhållningssätt?

I enkäten fanns en fråga som löd *Jag använder den information jag samlat in för att bedöma elevens kunskaper för att utvärdera och utveckla vår undervisning*. Denna frågeställning är den som tydligast knyter an till en undersökande utvecklingskultur. I diagrammet nedan kan vi se att 72,7 procent av lärarna instämmer helt i påståendet och 18,2 procent instämmer till stor del. Det är den fråga i enkäten där lärarna skattat sig högst.

Jag använder den information jag samlat in för att bedöma elevens kunskaper för att utvärdera och utveckla vår undervisning.



Fritextfrågan i enkäten löd **Ge något exempel där du undersökt effekterna av din undervisning på elevernas lärande och sedan använt resultatet till att ändra och utveckla din undervisning.** I fritextsvaren gav alla lärare exempel på hur de samlar in information om var eleverna befinner sig. Flera nämner att de genom denna information ser vad de behöver lägga ner mer tid på och att de använder information som underlag för att planera sin undervisning. Endast i ett svar ges dock ett konkret exempel på hur en lärare har ändrat sin undervisning.

"Jag har en elev som har varit väldigt svag i matematik och som tidigare har "skrikit" och "brutit ihop" så fort hen har stött på något som hen tror sig inte kunna. Detta har vi löst med ny förklaring, praktiskt arbete, och undervisning en till en, i den mån det gick. Efter att ha genomfört Skolverkets tester en till en med hen kände jag att hen har god förståelse för de flesta områden vi arbetar med har jag ändrat mitt förhållningssätt mot hen och blivit mer bestämd och ökat kraven på eleven på olika sätt vilket har medfört att hen sett att hen visst kan."

Undersökande utvecklingskultur - Ett flerstämmigt klassrum en ömsesidig dimension

Utifrån den genomförda enkäten arbetade vi vidare från följande påstående: **Jag arbetar för att skapa ett positivt och uppmuntrande klimat för lärande där elever kan berätta om de inte vet eller förstår något i undervisningen och där misstag ses som tillfälle för lärande.**

I intervjun med rektor framkom att det genomfördes en kulturanalys av honom i samband med att skolan skulle starta. Denna analys visade att det var viktigt med att låta miljön inne och ute vara med i undervisningen. Vidare visade den på vikten av att alla skulle få komma till sin rätt. De värden som kulturanalysen visade på 1994 lever än idag och finns med som ett raster som alla nya läroämnen läggs på för att det skall passa in i det utvecklingsarbete som är en naturlig utveckling av skolans löpande förändringsbehov.

I analys av observationen kan vi se att schemat för dagen samt undervisningens struktur och uppbyggnad ger stort utrymme till dialog både mellan eleverna i klassrummet, mellan elever i olika klasser samt mellan eleverna och läraren. Dialogen och interaktionen är en bärande ide, där undervisande lärare tillsammans med sina kollegor skapar en undervisning som bygger på ett flerstämmigt klassrum och en ömsesidig dimension i lärandet.

Den ömsesidiga dimensionen innebär att läraren och eleverna interagerar med varandra genom att dela tankar och idéer där olika perspektiv och synsätt ses som berikande. Under vår

observation fick vi vid flertalet tillfällen se detta i undervisningen och genom dessa exempel kan vi även se att rektorns ledord och tydlighet i hans önskvärda förhållningssätt *"Vi gör varandra bra"* genomsyrar verksamheten.

Vid en utvärdering som eleverna arbetade med under dagen uppkom en fråga kring begreppet "problemlösare" och vad det innebär. Genom att läraren uppmärksammade elevens fråga och lyfte denna blev eleverna delaktiga i ett gemensamt lärande och förståelse för begreppet. Läraren kontrasterade även begreppet genom att fråga vad det innebär att vara "en person som skjuter ifrån sig problem och lätt ger upp inför nya utmaningar". Slutligen generaliserades begreppet, vilket innebar att eleverna fick vägledning att sätta in det i en annan kontext. Detta exempel visar hur dialogen, mellan elevernas frågor, deras svar och lärarens förmåga att ta tillvara på dessa frågor och svar, skapar en viktig beståndsdel i en språk- och kunskapsutvecklande undervisning.

Ett annat exempel på en ömsesidig dimension och flerstämmigheten i klassrummet är hur lärarna i olika årskurs 2 och 5 gemensamt skapar ett värdefullt undervisningsmoment kring högläsningen. Undervisningen innebär att eleverna i årskurs 2 får möjlighet att läsa sin läsläxa för eleverna i årskurs 5 som aktivt lyssnar och har till uppgift att ställa undersökande frågor med fokus på läsförståelse utifrån textens innehåll. Eleverna i årskurs 5 leder samtalet kring texten och den "parrelation" som skapas mellan eleverna bygger på ömsesidig tillit och förtroende vilket i sin tur skapar en progression i lärandet för båda.

I observationsunderlaget kan vi se viktiga beståndsdelar för en undersökande undervisningskultur och hur dessa är bärande för undervisningen. Eleverna vågar fritt uttrycka idéer, öppet visa att de inte förstår och hjälpa varandra att nå gemensam förståelse, vilket vi tolkar som ett tecken på ett stödjande klassrumsklimat. Exempelvis frågar en elev vad begreppet "realistisk" betyder? Läraren involverar fler elever i samtalet och därigenom blir eleverna en resurs för varandra då de tillsammans förhandlar om begreppets betydelse. Läraren kontrasterar även begreppet och frågar vad "orealistisk" betyder. Detta exempel visar hur läraren medvetet använder språkets potential som en resurs i lärandet.

Läraren sätter tonen för vad som är önskvärt genom att hon explicit påtalar att när vi stöter på problem, är nyfikna och ställer frågor, så är det naturliga inslag i lärande. Ett ytterligare exempel är när läraren i slutet av matematiklektionen, resonerar med eleverna kring vad man kan göra, om man inte kan lösa en uppgift på egen hand, och vad som är själva idén med att samarbeta.

Undersökande undervisningskultur – Arbetsuppgifternas karaktär

En viktig beståndsdel i undervisningen som borgar för dialogen och interaktionen mellan alla i klassrummet är de arbetsuppgifter och de arbetsmetoder som läraren valt under dagen. Arbetsuppgifternas karaktär, är ett verktyg för att skapa ett flerstämmigt klassrum som stödjer detta förhållningssätt.

Arbetsuppgifter och arbetsmetoder kräver samspel med omgivningen. De är så pass "öppna" att de ger möjlighet för eleverna att lära i samspel med andra i sin omgivning. Interaktionen med andra elever och lärare blir därför betydelsefull för den process som sker. Arbetsuppgifterna undersöker i hög grad elevens förmåga att självständigt och tillsammans med andra lösa problem. Elevernas förmåga att lösa problem tillsammans med omgivningen

blir central, istället för en "bevisande kultur" där läraren istället kontrollerar elevernas befintliga kunskap som produkt och där de visar vilken kunskap de producerar.

Exempel på detta är när läraren tillsammans med andra lärare öppnar upp för dialog mellan eleverna i de olika årskurserna på skolan genom erfarenhetsutbyte och tillfälle att lära sig av och med varandra. Just under våra observationer bjöds förskoleklassens elever in till samtal med eleverna i femman kring deras prototyper och bidrag till "Teknikfemman". En prototyp som i sin tur inneburit ett projektinriktat lärande tillsammans med andra elever. Vidare fick vi under dagen ta del av ett återkommande moment i undervisningen inom skolan, där eleverna i årskurs 2 läser för eleverna i årskurs 5.

Undersökande undervisningskultur – "Alla tillsammans"

Vid vår samanställning av observationsunderlaget framträdde en bild av att läraren interagerade verbalt med eleverna vid ett stort antal tillfällen under dagen. Det är dock inte alla elever som är verbalt aktiva i dessa gemensamma samtal. Läraren adresserar frågor och påståenden till ett antal elever dock inte till alla. Elever som inte bjuds in tar inte heller själva initiativ till verbal kommunikation med läraren. En konsekvens av detta blir att talutrymmet inte fördelas jämt mellan eleverna.

Den ömsesidiga dimensionen och det flerstämmiga klassrummet bygger på teorier om att alla deltagares perspektiv och synsätt ses som berikande för det gemensamma lärandet och undervisningen. Frågan är huruvida de elever som inte kommer till tals, upplever sig vara delaktiga och "närvarande" i det flerstämmiga klassrummet och i den ömsesidiga dimensionen. Detta blir därför en av de tankar och lärdomar som vi väljer att lyfta tillbaka till läraren utifrån undervisningens genomförande samt till rektorn utifrån skolans organisation.

Vid mattestationerna såg vi att lärmiljön inte var stödjande för alla elever. En fundering vi får utifrån detta är om aktiviteterna i större utsträckning kan differentieras så att de möter elevernas behov och därigenom förstärker elevernas förståelse och matematiska tänkande.

Vår tolkning är att läraren i det utmanande och utvecklande arbetet, som vi fick ta del av, blev lite "uppslukad" av vissa elever i helgrupp samt under en av arbetsuppgifterna. Konsekvensen blev att samspelet mellan eleverna i grupparbetet blev direkt avgörande för lärandet och vid de tillfällen de inte kunde bidra till varandra och "göra varandra bra, stannade lärandet upp för individen.

Vi kan genom våra observationer under dagen konstatera att en undersökande utvecklingskultur ställer stora krav på läraren kring hur undervisningen och arbetsuppgifter planeras och genomförs. Att ha arbetsuppgifter som grundar sig på stort personligt ansvar och där en stödjande lärmiljö bygger på att eleverna utifrån Vygotskys teori agerar med stöd av en mer kunnig person ställer höga krav på både lärare och elever. Det handlar om att formera undervisningen och skapa en lärmiljö som är så stödjande att alla elever ges den ledning och stimulans som Skollagen föreskriver.

I intervjun med rektor Anders blir det tydligt att det långsiktiga fortbildningsarbetet med Matematiklyftet, Läslyftet och nu Specialpedagogik för lärande, är resultatet av att den ena fortbildningsinsatsen har visat på behov av att gå in i nästa. Det är i arbetet med Matematiklyftet och Läslyftet som skolan blir varse att man inte når alla och denna insikt är bakgrunden till att

det nuvarande arbetet med Specialpedagogik för lärande kommer in. Det finns en välfungerande bas för det kollegiala lärande. Pedagogerna har fått mycket träning i att lägga sin undervisning på bordet i syfte att granska och diskutera denna kollegialt. Det finns en vana i att arbeta på detta sätt vilken är en bas och förutsättning för att ta sig an ett nytt ”lyft”.

Det kommer i samtalet fram att skolans stora fortbildning kring en hållbar skola och fysiska lärmiljöer är grunder för att man nu riktat fokus mot den inre lärmiljön och den hållbara eleven.

Det blir också tydligt att det är viktigt för rektor att det är ett utvecklingsarbete för alla på skolan. Rektor har modifierat modulen specialpedagogik för lärande så att den går att använda för fritidspersonal och stödpedagoger.

En viktig faktor för skolframgång som direkt blir tydlig i intervjun är det faktum att skolans rektor har haft och utvecklat skolan under 16 år. Dessutom framgår i intervju med rektor att han inte har några lärare som slutar utan skolan har haft en mycket god ledningskontinuitet både bland lärare och vad gäller skolledning.

Slutsats

Vid Haverdals Byskola genomförs organisationen, rektors pedagogiska ledarskap och lärares undervisningspraktik av en gemensam idé om att skapa en undersökande utvecklingskultur som bidrar till en långsiktig hållbarhet.

Lärdomar

FGTE som utvecklingsarbete har skapat förutsättningar för representanter från de kommuner som har varit delaktiga att mötas kring en gemensam fokusfråga. Deltagarna i denna grupp har sedan utgått från en övergripande frågeställning och utifrån denna valt vilken eller vilka undersökningar som ska genomföras. Litteratur har valts som adderar forskning och fakta till frågeställningens område. De möten som har genomförts vad gäller undersökningar, observationer, sammanställning och analys har sedan skapat ett lärande för samtliga deltagare. Eftersom det funnits representanter från många led i de olika kommunerna har det blivit ett tvärprofessionellt lärande som kan få en spridning i de olika nivåer som deltagarna verkar i. För att göra en koppling till skolframgång så som Jarl, Blossing och Andersson (2017) studie visar så skapas ett forum för lärande om lärande, i frågor som rör hur organisation kan vara ett stöd för de lärprocesser som avses.

Hur bidrar detta till att ”minska gapet”?

Arbetet som har bedrivits inom ramen för projektet From Great to Excellent (FGTE) skulle i förlängningen kunna bidra till att minska gapet vad gäller elevers lärande. Detta arbetssätt, med fokus på en snäv frågeställning som kopplas till forskning och ett undersökande av praktiken och som bildar underlag i analysprocessen. En slutsats är att denna arbetsmodell skulle kunna

bli en metod för att arbeta både lokalt och kommunövergripande med en önskvärd frågeställning för ögonen.

Vägar framåt-nästa steg?

Vårt arbete har varit att belysa skolans utvecklingsarbete och förhållningssätt i förhållande till Halmstad kommuns övergripande fokusområde, att utveckla en undersökande utvecklingskultur. Detta innebär att vårt arbete har varit både att se vad som fungerar utifrån den övergripande frågeformulering likväl som att se vilken utvecklingspotential som finns på skolan. Som ett lärande tillbaka till skolan vill vi förutom det ovan beskrivna även delge våra tankar kring skolans potentiella utvecklingsområden. Vi väljer att presentera dessa i punktform nedan.

- Systematiskt kvalitetsarbete kring varje elevs kunskapsutveckling och progression i alla ämnen på enhetsnivå.
- Skolan behöver utveckla arbetet med att dokumentera elevers utveckling i lärplattformen Unikum för att rektor skall kunna följa och nå ovanstående målområde.

Referenser

- Alexander, R. J.(red.) (2010). *Children, their world, their education: the final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*. New York: Routledge
- Dysthe O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, J. & D. Sundberg (2012). *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jarl, M., Blossing, U. & Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång: strategier för en likvärdig skola*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Scherp, H-Å. & G-B. Scherp (2016). *Kvalitetsarbete och analys*. Lund: Studentlitteratur.
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotsky, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Hur lyckas vi skapa en flexibel lärmiljö utifrån barnens behov?

Författare: Charlotte Länzlinger (Kungsbacka kommun), Malin Mauritzson (Laholm kommun), Mia Paulsson (Halmstad kommun) och Anna Lena Åkerström (Varberg kommun)

Bakgrund

Varbergs kommun har lagt fokus på lärmiljöer i sina prioriterade forskningsfrågor. För förskolan utformades frågan till *Hur lyckas vi skapa en flexibel lärmiljö utifrån barnens behov*. Utifrån denna frågeställning har sedan en forskningsfråga arbetats fram av den förskola som utsetts som värd i arbetet – *Hur kan "rummet" bli en variationsrik miljö för lärande och utveckling?* Frågan har uppstått då förskolan har miljöer som behöver utvecklas och det har kontinuerligt förts en dialog kring hur förskolan kan utveckla lärande och variationsrika miljöer.

Genomförande

Vi upplever att mixen av olika professioner, förskolechef, förskollärare och förste förskollärare, har gett en bra dynamik i diskussions-, reflektions- och analysarbetet. Detta pga. att vi har olika ingångar i samma frågeställning.

Under processens gång gick vi från brainstorming kring olika lösningar till att lägga fokus på hur vi skulle kunna samla in data för att pedagogerna själva ska komma fram till en pedagogisk lösning utifrån den specificerade frågeställningen.

Utifrån inspirationsföreläsningarna där olika sätt att samla in data presenterades fastnade vi för fokusgruppsintervjuer. Anledningen till att vi valde fokusgruppsintervjuer var, som Kvale och Brinkmann beskriver, att vi ville använda oss av den heterogenitet som finns mellan avdelningarna men att grupperna är homogena då det gäller samma förskola dvs de har samma rumsliga förutsättningar.

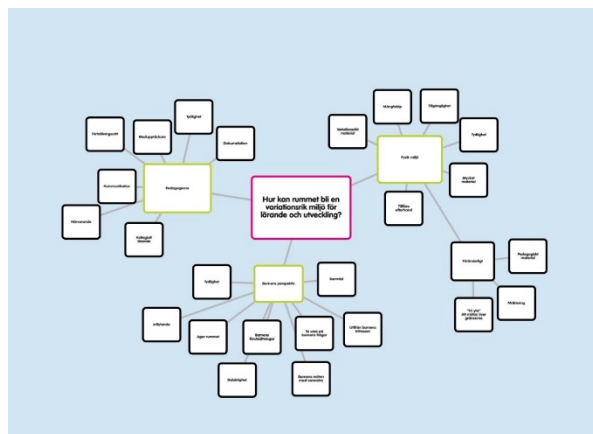
Planen var att ha 2 st. fokusgrupper med 4 st. pedagoger i varje. Förskolechefen för värdförskolan valde ut vilka pedagoger som skulle representera förskolan vid fokusgruppsintervjuerna. Intervjuerna skulle hållas på en neutral plats och inte på förskolan. Detta för att representanterna i fokusgrupperna inte skulle bli färgade av sin vardag utan delta i intervjun med ett öppet sinne utifrån frågeställningarna. Inför intervjuerna delgav förskolechefen representanterna i fokusgrupperna den första frågeställningen, *Hur ser en variationsrik miljö för lärande och utveckling ut på en förskola?* Den andra frågeställningen fick de på plats under intervjun. Pga. sjukdom så blev det endast en intervjugrupp med 6 pedagoger.

Inför fokusgruppsintervjun utsågs en moderator och en observatör. Moderatorns roll var att leda intervjun samt ställa följdfrågor. Observatörens roll var att anteckna, sköta inspelning samt sammanfatta det som framkommit under intervjun. Efter fokusgruppsintervjun lyssnade vi igenom den inspelade materialet.

Till fokusgruppsintervjun skapades 2 st. frågeställningar med underfrågor kopplade till den preciserade forskningsfrågan. Frågeställningarna var följande: *Hur ser en variationsrik miljö för lärande och utveckling ut på en förskola?* och *Hur kan "rummet" bli en variationsrik miljö för lärande och utveckling?* Representanterna i fokusgruppen fick efter intervjun skriva ner sina tankar och idéer som de fick fatt i under intervjutillfället. Dessa lämnades över till förskolechefen. Under intervjun fanns det bilder på olika pedagogiska miljöer som inspiration för representanterna.

Resultat

Genom analysarbetet av det insamlade materialet från fokusgruppsintervjun såg vi tre spår som en variationsrik miljö för lärande och utveckling kan innehålla; fysisk miljö (synlig miljö), pedagogernas förhållningssätt (osynlig miljö) och barnens perspektiv (delaktighet). Följande mindmap skapades:



(Bilaga 1)

Sambandet mellan dessa tre spår kan bidra till att minska gapet genom att öka förståelsen hos pedagogerna över vilka miljöer förskolan skapar och hur dessa leder till varje barns möjlighet att vara delaktig i sin egen utveckling och lärande.

I sin bok *Varför pedagogisk dokumentation* beskriver Hillevi Lenz Taguchi den synliga miljön som består av allt från arkitektur, planlösning, möblering och material och den osynliga miljön som består av pedagogernas förhållningssätt och synsätt till barn och andra vuxna och vårt förhållningssätt till den materiella miljön dvs. hur vi väljer att använda miljön och förstå den.

"Den pedagogiska miljön är det oskiljaktiga förhållandet mellan en synlig och osynlig pedagogisk miljö" (s. 32, H Lenz Taguchi)

I *Pedagogisk miljö i tanke och handling* beskriver Ann Kronberg Larsson i kapitlet *Se miljön utifrån alla barns perspektiv* sambandet mellan de tre spår som framkommit i vårt resultat. Hon skriver om hur organisering av en miljö bör ske och vikten av fysisk miljö, pedagogernas förhållningssätt och barnens delaktighet.

"Att organisera en miljö handlar inte bara om att bygga upp en miljö. Det handlar också om vad innehållet och de rumsliga faktorerna signalerar till barnen i den barngrupp som är just nu" (s. 175, Linda Linder (red))

Vägar vidare

För värden till den specifika forskningsfrågan blir nästa steg i utvecklingsarbetet att ta hand om de tankar och idéer som fokusgruppsrepresentanterna lämnade efter intervjutillfället. Förskolechefen kommer också att använda den mindmap som skapades för att fortsätta det pedagogiska arbetet på värdförskolan. Förskolechefen skapar förutsättningar för

kommunikation, reflektion och dokumentation kring lärande och utveckling för att öka pedagogernas förståelse över vilken skillnad miljön kan göra för att barn ska utvecklas, bli kompetenta och tro på sina egen förmåga.

För övriga i gruppen, de kritiska vännerna, kan denna genomlysning bli en start över att kartlägga sin verksamhet kring huruvida vi arbetar med specifika fokusområden. Gör vi det vi tror eller gör vi något helt annat? Finns det ett gemensamt förhållningssätt kring innebörden av ord och begrepp, såsom föränderlig miljö?

Slutsats

Ett gemensamt förhållningssätt och en gemensam barnsyn, utifrån det kompetenta barnet, hos pedagogerna skapar en likvärdig grund för barns lärande och utveckling.

Lärdomar

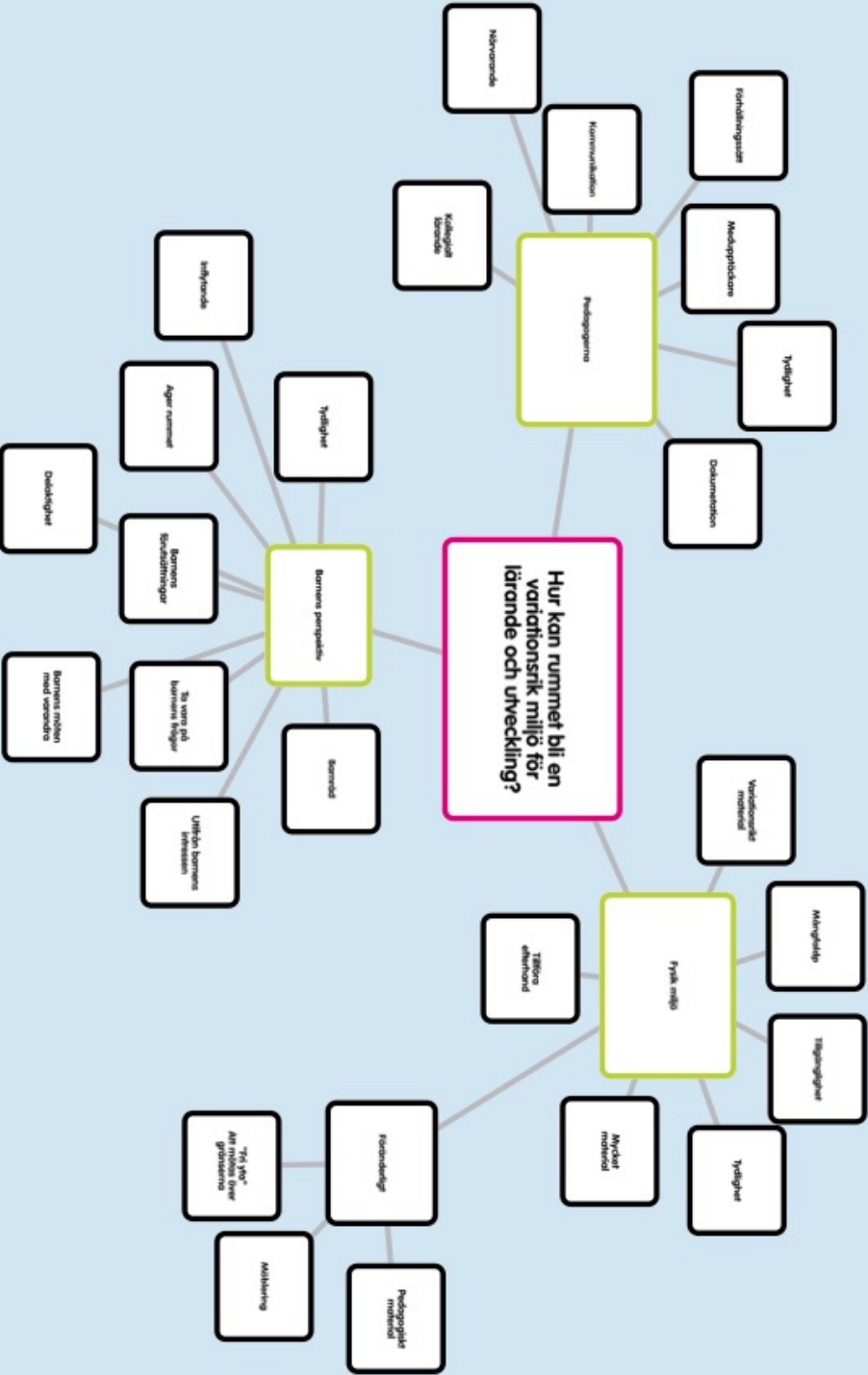
De lärdomar som vi tar med oss från detta tillfället är framför allt vikten av det kollegiala lärandet. Sammansättningen av personer som i sin tur har med sig olika kompetenser och ingångar i den specifika fråga som har belysts har gett oss nya perspektiv att arbeta vidare med att utveckla verksamheten.

Vi känner att ett kommunövergripande arbete gällande en gemensam verksamhetsform och i en specifik fråga öppnar upp förståelse över hur arbetet ser ut och utförs i våra olika kommuner. Vilket har gett oss ett bredare perspektiv på verksamheten.

Under arbetets gång har vi blivit medvetna om vikten av att stanna i sin roll som värd och kritisk vän. För att få fram ett så sanningsenligt resultat som möjligt utav det material som samlats in har vi fått påminna varandra om vikten av att inte lägga in våra egna värderingar och tyckande i resultatet. Det är inte helt enkelt att genomlysa en specifik forskningsfråga i en verksamhet som man god kännedom kring.

Referenser

Hillevi Lenz Taguchi (2013), (2:a upplagan) Varför pedagogisk dokumentation, Malmö, Gleerups utbildning AB
Linda Linder (red) (2016), Pedagogisk miljö i tanke och handling, Stockholm, Lärarförlaget
Steinar Kvale, Svend Brinkmann (2014), Den kvalitativa forskningsintervjun, Lund, Studentlitteratur



FROM GREAT TO EXCELLENT

Grupp

Ulrika Jansson, Kungsbacka, Fredrik Andreasson, Kungsbacka, Peter Samuelsson, Halmstad, Karolina Wadensten, Halmstad, Inger Svensson, Varberg, Viveka Lennse Johansson, Laholm, Karen Gustavsson, Laholm, Annika Karlsson, Laholm, Kajsa Nilsson, Laholm

Bakgrund

Utifrån det systematiska kvalitetsarbetet på Åsaskolan ser vi att ca 20 % av eleverna i år 9 inte har fullständiga betyg. De elever som har fullständiga betyg har flera höga betyg från C och uppåt. Därför konstaterar vi följande och det är att det är en stor differens på hur väl eleverna i skolan lyckas med sina studier. Det finns elever med mycket goda resultat och elever som inte når kunskapskraven.

Pedagogernas upplevelse är att de som kollegium de senaste tre åren har utvecklat en större kunskap om extra anpassningar och särskilt stöd i sin undervisning, att skolan jobbar med kollegiala processer i flera sammanhang för att förbättra undervisningen, både inom ramen för läslýftet och med bedömning för lärande. Men svårigheter att få alla elever att få god måluppfyllelse kvarstår.

Vid samtal med eleverna får vi fram att de råder brist på motivation och viss mån tron på den egna förmågan att påverka sina studier. Utifrån detta tror vi oss se att skolan har svårigheter att få en grupp av elever att se sig som en lärande individ. Att det finns elever som behöver gå från ett statiskt till ett växande tankesätt och med det menar vi att eleven inte ska ha upplevelsen att antingen kan man eller inte. Dweck (2008)

Skolan vill få mer kunskap om nuläget av elevernas upplevelse av sig själva utifrån ett växande tankesätt samt förstå hur motiverade eleverna är till sitt skolarbete. Vi vill även få syn på om eleverna har tankar om vad som gör dem motiverade till att lära. Vi har därför valt forskningsfrågan:

”Hur kommer ett växande tankesätt till uttryck när eleverna reflekterar kring sitt lärande?”

Genomförande

Vi har valt att göra en kvantitativ enkät med hjälp av google form. Vi ville fånga vad alla eleverna tyckte och därför var enkät den mest tidssparande metoden. Avsikten med enkäten var att ge en nulägesbeskrivning av elevernas uppfattning om sin motivation till skolan samt att försöka att spåra om det fanns ett ”växande tankesätt” i deras reflektioner med hjälp av fritextsvar. Vi önskade också få syn på om det var skillnad på resultatet mellan årskurserna från år 4 -9. Alltså mellan yngre och äldre elever. Detta skulle bli ett omfattande material men vi ville se helheten och hellre ha för mycket som vi sedan kunde sälla i.

Vår arbetsgrupp började med att utforma ett utkast av frågor som skulle kunna hjälpa till att få fatt på forskningsfrågan. Därefter skapades enkäten i google form. Enkäten testades på våra kritiska vänners skolor för att se om frågeställningarna behövdes ändras. Pilotstudien visade att enkäten ytterligare behövde bearbetas då en del av frågorna var svåra att förstå för eleverna. Den visade också att vi skulle lägga till fritextsvar efter varje fråga för att få fatt på mer av elevens tankar. Vi kom fram till att lärarna, som skulle hjälpa oss med att genomföra

enkäten, behövde vara strukturerade i genomförandet av enkäten speciellt med de yngre eleverna då en del av frågorna/begrepp behövde förklaras.

När resultatet skulle analyseras så hade vi ett digert material och gruppen bestämde att vi skulle koncentrerar oss på åk 4 - 6 och åk 7-9 med fokus på åk 5 och 8. Vi valde ut två frågor i enkäten där vi tyckte oss kunna hitta ett resultat som svarade mer på vår forskningsfråga. *”Hur kommer ett växande tankesätt till uttryck när eleverna reflekterar kring sitt lärande”?*

Frågorna var följande:

1. Jag känner mig motiverad att anstränga mig och lära mig saker i skolan?
2. Vad kan du själv göra för att du ska känna dig motiverad?

Vi delade in oss i två grupper åk 4-6 och 7-9, samma frågor bearbetades i varje grupp. I cirkeldiagrammet kopplat till fråga ett fanns det fyra svarsalternativ inte alls, till viss del, till stor del, helt och hållet. Inte alls och till viss del skattade vi som ett mer negativt svar. Till stor del och helt och hållet skattade vi mer som ett positivt svar.

I bearbetning av fråga två hade vi inget diagram. Frågan bestod av fritextsvar. I dessa valde vi kategorisera svaren på följande sätt, växande tankesätt, tolkningsbara eller vet ej. Det innebar att vi haft en induktiv metod. I kategorin växande tankesätt kunde vi tydligt se i elevernas svar att de hade en egen inre motivation för sitt lärande. I kategorin tolkningsbara så var elevernas svar otydliga och vi var tvungna att värdera elevernas svar. Sista kategorin var svarsalternativ där eleven uttryckligen skrev att de inte visste.

Det som behöver tas i beaktan är att fritextsvaren var frivilliga och därför har inte varje elev svarat på varje fråga. Utifrån det kan vi endast göra oss en uppfattning av resultatet i nedanstående tabell i vår intention att kategorisera svaren.

Vi valde att gå igenom åk 8 och 9 svar då vi såg stor skillnad i cirkeldiagrammet och kunde konstatera följande. Det var en stor skillnad på elevernas motivation mellan år 7 och 8 för att sedan öka i årskurs 9.

Resultat åk 8

Resultat fråga 1: Jag känner mig motiverad att anstränga mig och lära mig saker i skolan?

Cirkeldiagrammet visade ett negativt resultat i årskurs 8 till motivation i skolarbetet i relation till åk 7 och 9. Det som kom fram i fritextsvaren var att det fanns svårigheter att förstå syftet med uppgifter och lärandet som skulle ske. Att undervisning kunde vara tråkig, att motivationen som fanns byggde på att eleven vill komma in på gymnasiet, få ett bra jobb, höga betyg och likande.

Åk 7	79,1 % är helt och hållet eller till stor del motiverade
Åk 8	29 % är helt och hållet eller till stor del motiverade
Åk 9	55,8 % är helt och hållet eller till stor del motiverade

Exempel på fritextsvar fråga 1

" Jag känner mig till stor del motiverad att plugga för jag vet vad det kommer att resultera i om jag anstränger mig i skolan. Men jag tycker att det oftast är för mycket press och tråkiga uppgifter vilket gör att jag inte har energin att ta ställning till allt."

" Skolan lägger alldeles för mycket uppgifter samtidigt. Dom verkar inte ha kommunikation med varandra och istället går man in i väggen."

" Jag kan känna mig motiverad när jag tycker det som jag lär mig är roligt men om jag inte förstår syftet med arbetet så får jag ingen motivation."

" Jag känner att jag är motiverad genom att jag vill komma in på den linje jag vill i gymnasiet."

Resultat fråga 2: Vad kan du själv göra för att du ska känna dig motiverad?

	Ej tolkningsbar	Växande	Vet ej
Åk 8	12	25	10

Ett resultat är att många elever i åk 8 hade ett växande tankesätt i sina fritextsvar på fråga två i jämförelse med de svar de givit i fråga ett. Många vet vad de kan göra för att vara motiverade men på frågan om de är motiverade så svarar de nej.

Resultat åk 5

Resultat fråga 1: Jag känner mig motiverad att anstränga mig och lära mig saker i skolan?

Cirkeldiagrammet visade en negativ trend. Motivationen sjunker ju äldre eleverna blir. Vi valde att jobba vidare med åk 5 eftersom vi ville se hur elever som inte får betyg resonerar. I fritextsvaren kan vi se att många av eleverna uttrycker att de är motiverade. De som ger negativa svar skriver främst att de är trötta eller att det inte är roligt i skolan.

Åk 4	90,6 % är helt och hållet eller till stor del motiverade
Åk 5	62,2 % är helt och hållet eller till stor del motiverade
Åk 6	51,7 % är helt och hållet eller till stor del motiverade

Exempel på fritextsvar fråga 1

" Asså jag känner att jag vill jobba men det är inte roligt".

"Jag tycker skolan är rolig därför blir det lätt att lära sig".

"Det är tråkiga lektioner".

"Ibland kan man vara trött men jag anstränger mig mycket".

"Jag tycker det är kul att träffa kompisar. Jag lär mig bra då".

Resultat fråga 2: Vad kan du själv göra för att du ska känna dig motiverad?

	Ej tolkningsbar	Växande	Vet ej
Åk 5	21	14	14

Ett resultat är att många elever i åk 5 svarar att de är motiverade men i fritextsvaren i fråga två är det relativt få som sätter ord på vad ett växande tankesätt är.

Hur bidrar detta till att minska ”gapet”?

Enkäten synliggör hur motivation visar sig i nuläget. Den både bekräftar det vi visste och väcker nya tankar. Genom underlaget i enkäten får vi syn på elevernas tankar och nuvarande uppfattning om sin motivation till lärande. När vi får syn på deras tankar får vi också möjlighet att använda resultatet gentemot lärarna och eleverna. Lärarna kan t.ex. behöva kompetensutveckling för att kunna ställa sin undervisning i relation till det eleverna uttrycker.

Enkäten kan användas igen, i ett senare skede, för att se om de insatser vi gjort gett någon effekt.

Vägar vidare

Eleverna behöver få stöd i att fortsätta utvecklandet av en positiv grundattityd till kunskapandet och sin identitet som lärande individer.

Skolan vill lära mer om hur vi kan få eleven att träna ett växande tankesätt och få kunskap om att det är hårt arbete, att lära av misstagen och att den egna insatsen gör en skillnad för framgång i skolarbetet. Att vi som skola byter perspektiv och talar om lärande och undervisning inte om begåvning. Att kollegiet behöver ett gemensamt lärande för hur de kan jobba med att motivera eleven att ta större del i sitt lärande och utveckla sin lärandeidentitet.

”Passionen för att anstränga dig och hålla fast vid något, till och med (eller särskilt) när det inte går så bra., är kännetecknet för ett dynamiskt mindset. Det är det som gör att människor kan lyckas under några av de mest utmanande perioderna i livet.” (Dweck 2015)

Åsaskolan kommer att använda en extern aktör som kommer att utbilda ledning, person och elever om lärandestrategier, och beteende som stödjer lärandet som till exempel ansvarstagande, uthållighet och motivation. Vi vill lära mer om att omsätta hjärnforskning till praktisk pedagogik.

Det behöver också vara ett kollegialt lärande i enlighet med Helen Timperleys tankar hur vi mäter effekten av undervisningen. Effekten avgör vad som blir nästa steg alltså elevernas utveckling avgör vidare handlingar. Därför tänker vi oss att enkäten som vi använt i vår förstudie ska användas varje läsår då vi följer upp resultatet av vårt utvecklingsarbete och på så sätt kan vi följa respektive elevgrupp.

Slutsats

Motivationen sjunker ju äldre eleverna blir samtidigt som medvetenheten om betydelsen av den egna insatsen ökar.

Lärdomar

Mål och syfte behöver vara tydligt från början. Det underlättar undersökningen och även hur resultat ska användas framåt. Vi upplever att vi har haft en bra kommunikation med

undersökningens syfte med pedagogerna på värds skolan. Vi hade kunnat förbereda pedagoger och elever bättre inför genomförandet av enkäten.

Att vi använde oss av en pilotstudie var bra och gav oss möjlighet att justera frågorna i enkäten så att de blev lättare för eleverna att förstå frågorna. Vi fick syn på att fritextsvar fördjupade förståelsen av elevernas tankar.

Vi tycker att enkäten generellt bekräftar att lärarna har oerhört stor betydelse för eleverna.

En annan lärdom är att hela tiden gå tillbaka och titta på forskningsfrågan. Ibland tappade vi bort vår fråga.

Vi behövde träffas två gånger utöver de obligatoriska och dessa valde vi att förlägga på Åsaskolan respektive Lagaholmsskolan. Det gjorde det gemensamma arbetet mer angeläget och vi kunde se att vi kom från ganska olika kontext. Nivån på gruppens dialog och samarbete höjdes. Både som kritiska vänner och värdskola vågade vi utmana varandra mera vilket resulterade i bättre frågor i enkäten.

Slutligen kan vi konstatera att det inte är okomplicerat att sätta ihop en grupp med okända som ska arbeta tillsammans och utveckla ett arbete. Här får inte grupperna vara för stora och det är viktigt att det finns kontinuitet i deltagandet.

Referenser

Håkansson & Sundberg (2016) skriver om att elever och personal i skolan behöver ha en tilltro både på sin egen och andras förmåga att lära sig. En positiv lärandeidentitet (jag är en sådan som kan lära mig nya saker) är en grundförutsättning för att lyckas i skolan. Om eleven etablerar en sådan positiv grundattityd ökar förutsättningen att lära sig nya saker både i och utanför skolan. Logiken blir då följande, att i en skola där de flesta elever som – utöver att lyckas bra med kunskapstesterna också - har utvecklat en positiv grundattityd och lärandeidentitet vilket följaktligen leder till högra måluppfyllelse.

Timperley (2011) skriver om vilka förutsättningar och incitament som behövs för att bistå lärare att bedriva ett förbättringsarbete, hon använder begreppet det kollegiala lärandet. Det kollegiala lärandet är inte ett mål i sig utan ett medel för att stärka elevernas utveckling och lärande. Det kollegiala lärandet tar avstamp i vad eleverna befinner sig och elevernas reaktioner/ hur de svarar upp på utvecklingsarbetet som bedrivs. Här ingår även att skollära behöver lära nytt och utveckla sina kompetenser.

Dweck (2015)

Ett statiskt tankesätt: Intelligens är något statiskt och kan inte påverkas. Du har en önskan att verka smart och har därför tendenser att undvika utmaningar. När du möter svårigheter eller hinder så ger du lätt upp eller går i försvarsställning. Du har svårt att se att en ansträngning gör en skillnad för dig. Du tycker kritik och brister kopplat till dig själv är jobbigt eller så ignorerar du det. Du känner dig hotad av andras framgångar. Till följd av ovanstående kan lärandet avstanna och det blir svårt för dig att uppnå din fulla potential.

Ett dynamiskt tankesätt: Intelligens är något som kan utvecklas och du har en önskan om att lära mer och därför välkomnar du utmaningar. Du har en uthållighet när du möter utmaningar och kan ”stå ut” med att du inte kan det nya ännu. Du ser att en ansträngning är en väg till kunskap. Du klarar av att få konstruktiv kritik och jobba med brister för att fortsätta att

utvecklas. Du lär och inspireras av andras framgång. Till följd av ovanstående når du allt högre prestationsnivåer.

Bilaga 1

Frågor om din motivation årskurs ...

Jag är kille/ tjej/ annat

1. Jag känner mig motiverad att anstränga mig att lära mig saker i skolan?

Berätta hur du tänker utifrån ovanstående fråga

2. Jag tycker att jag är en person som kan lära mig saker i skolan?

Berätta hur du tänker utifrån ovanstående fråga

3. När jag tycker att något är svårt eller utmanande i skolan så försöker jag ändå?

Berätta hur du tänker utifrån ovanstående fråga

4. Jag tycker att jag är en person som kan lära mig saker när jag inte är i skolan? Till exempel på träningen, är med kompisar, ser på film eller spelar spel.

Berätta hur du tänker utifrån ovanstående fråga

5. När jag tycker att en arbetsuppgift är svår så ...

- Ger jag upp
- Frågar jag en kompis
- Tycker jag det är roligt och börjar arbeta
- Ber jag läraren om hjälp
- Försöker jag lite till
- Börjar jag göra annat (t.ex prata med en kompis, tänka på annat, titta på sociala medier)

Berätta hur du tänker utifrån ovanstående fråga

6. Vad är det som gör att jag kämpar och anstränger mig i skolan?

- Betygen
- Bedömningen jag får av läraren.

- Känslan av att jag lär mig mer/ lyckas.
- När innehållet i undervisningen känns meningsfullt.
- När mina föräldrar blir glada.
- När min lärare blir glad.
- Jag gör som mina kompisar
- Jag gillar utmaningar.
- Jag kämpar inte.
- Annat

Berätta hur du tänker utifrån ovanstående fråga

7. Vad är det som hindrar mig från att kämpa och anstränga mig i skolan?

- När jag inte förstår.
- När det tar för lång tid.
- När det går för fort.
- När jag känner mig orättvist behandlad.
- När jag inte förstår varför jag ska lära mig detta.
- Jag gör som mina
- Annat

Berätta hur du tänker utifrån ovanstående fråga

8. Vad kan läraren göra för att jag ska känna mig motiverad?

- Att det är arbetsro på lektionerna.
- Att lärarna ger tydliga instruktioner om vad jag ska göra och varför.
- Att läraren ger mig en utmaning.
- Att lärarna berättar vad jag kan göra för att lyckas bättre.
- Att undervisningen är varierad exempelvis film, grupparbete, genomgång.
- Att det jag säger kan påverka undervisningen.
- Att läraren hjälper mig när jag behövde det.
- Annat

Berätta hur du tänker utifrån ovanstående fråga

Vad kan du själv göra för att känna dig motiverad? Berätta.



Hur skapar vi en tillgänglig lärmiljö för att säkerställa alla elevers lärande?

Inom projektet From Great To Excellent

**Martin Enander, Birgith Fahlstedt, Conny Gottfridsson,
Martin Jyrkin, Johanna Karlsson, Kristina Sjöstrand
Jenny Wahlfridsson**



Hur skapar vi en tillgänglig lärmiljö för att säkerställa alla elevers lärande?

Bakgrund

Kungsbacka, Varberg, Laholm och Halmstads kommuner i Halland har samlats för att forma ett gemensamt utvecklingsarbete. Flera funktioner från de olika kommunerna har hämtat inspiration från Ontario i Kanada, där man lyckats höja nivån och måluppfyllelsen markant, och tillsammans med Högskolan i Halmstad skapat projektet *From great to excellent*. Målet är att hitta områden och aktiviteter som kan minska gapet mellan våra barn och elevers nuläge och deras egentliga fulla potential.

Kursen FGTE har erbjudit föreläsningar, främst med fokus på vetenskapsteori och metoder för forskning, varvat med grupparbete för arbetsgrupperna.

Arbetsgrupper med representanter från olika skolformer och olika kommuner har samlats kring en specifik fråga/behov som har lyfts fram på kommunnivå.

Varberg och Bockstensskolan var redan inför projektet utsedd som värdskola. Deras två rektorer och fem andra från de olika kommunerna som fungerar som *kritiska vänner* och bildar i början av kursen en arbetsgrupp.

Grunden var ett inkluderande förhållningssätt som hade presenterats av skolledare på den aktuella skolan. Forskargruppen formade en preciserad forskningsfråga och former för undersökning.

Teorier/ litteratur

Vi hade en gemensam förståelse om att god pedagogik baserad på tydlighet och nära relationer ger förutsättningar för ett gott lärande för *alla* elever. Med alla elever menar vi *alla*!

Vi har utgått i vår undersökning från boken *Autism och ADHD i skolan* av Anna Sjölund, Cajsa Jahn, Ann Lindgren, Malin Reuterswärd.

Gruppens arbete och fokus

Vi har fokuserat på dialoger och erfarenhetsutbyte kring vår grundfråga om vad som är tillgänglig pedagogik och lärmiljö. Vi har tagit tillvara våra olika bakgrunder, våra olika skolformer och våra olika rollers perspektiv för att få djup i samtalen och för att få syn på de framgångsfaktorer som skapar tillgängliga lärsituationer för eleverna.

Metod och preciserad forskningsfråga

Hur syns tillgängligheten i klassrummet?

Vår utgångspunkt är att undervisningen ska vara begriplig, hanterbar och meningsfull för alla elever. Hur skapas detta i ett klassrum? Vilka strategier har läraren valt för att kunna möta de behov eleverna har? Varför används dessa strategier?

Vi valde observation som metod för att undersöka lärmiljö på Bockstensskolan. Vi valde att besöka skolan i par och genomförde skolbesök i fyra årskurser.



Observationsfrågor

- Hur är lärmiljön utformad?
 - Hur struktureras övergångarna?
 - Bemötande lärare - elev
- Vilka pedagogiska strategier syns i klassrummet?
 - Hur startar dagen?
 - Hur startar lektionen?
 - Hur anges lektionens mål?
 - Hur avslutas lektionen? Tydligt och sammanfattande?
 - Är alla engagerade i uppgiften? Hur?
 - Tydliggörande pedagogik:
 - Vad ska jag göra?
 - Med vem?
 - Var?
 - Hur länge?
 - Varför?
 - Hur ska jag göra uppgiften?
 - När ska jag göra det?
 - Vad händer sedan?
- Hur används lokalerna för att stödja barns och elevers lärande? (Vilket resultat har det fått?)
 - Hur nyttjas lokalerna?

Resultat

Under våra observationer såg vi:

- lärare och pedagoger med förmåga och en vilja att möta sina elever på deras villkor
- lärare som möter eleverna med respekt, värme och empati
- lärare som anpassar innehåll, metoder och material efter elevernas intressen
- flera goda exempel på tydliggörande genom skriftliga instruktioner, bildstöd, individuell och muntlig information.
- organiserade pauser under lektionstid och organiserad rastverksamhet
- en organisation som leddes av skolledare som värnar om en gemensam värdegrund.
- en organisation som bygger på två-lärarskap i varje klass
- lokaler som inte är optimala utifrån tillgänglighet, tex stengolv, trä och metall-möbler som ger en bullrig ljudmiljö
- elever som undervisas enskilt "utanför" klassrummet
- olikheter i hur arbetslag nyttjar och har tillgång till lokaler och resurser
- elever som var inaktiva i väntan på hjälp från läraren



Analys baserat på observationerna

Framgångsfaktorer som syns under observationerna:

- gemensamma strukturer på skolan kring hur tydliggörande pedagogik struktureras och genomförs
- övergångar mellan aktiviteter som var tydliga för eleverna
- ett bemötande mellan elev och lärare som visar på ett intresse för att utveckla undervisningen tillsammans med eleverna
- samsyn kring lärande i de flesta arbetslag
- tydliga strukturer kring rutiner i klassrummet
- hjälpmedel och verktyg som skapar tillgänglighet för eleverna i klassrummet.

Det syns en skillnad i arbetslag på skolan angående nivån på tillgänglig lärmiljö. Detta kan bero att

- lärare har arbetat olika länge som arbetslag och däri har haft olika möjlighet att forma sitt samspel och struktur i två-lärarskapet.
- tillgång till flera klassrum och/eller grupprum samt dess utformning
- enskilda lärare har olika syn på vad en tillgänglig lärmiljö är

I resultatet från våra observationer kunde vi identifiera en generellt god pedagogisk miljö, en medveten undervisning med fokus på begriplighet, struktur och tydlighet. De utvecklingsområden vi identifierat är:

- Skolan behöver formulera begreppet *tillgängliga lärmiljöer* så att alla har en samsyn kring begreppet och ha en gemensam syn på vad begreppet innebär i praktiken
- Eleven som lärresurs behöver nyttjas mer

Lärdomar och vidare frågor/funderingar

Mot bakgrund av vår litteratur, tidigare kunskap och resultatet från våra observationer ser vi att följande områden är av största vikt när det gäller att utforma en god lärmiljö för alla elever:

- Samspel mellan lärare
- Gemensam värdegrund
- Kompetensutveckling
- Trygghet och varmt klimat
- Kontinuitet i personalgruppen
- Lyhördhet och anpassningsförmåga inom organisationen

Vi funderar vidare kring genusperspektivet vad gäller tillgängligheten i klassrummet. Skiljer sig pojkar och flickors behov åt när det gäller tillgänglighet i lärmiljön? Varför upptäcker vi pojkars behov i större utsträckning än flickors och är våra anpassningar anpassade till båda könen?



Nyanländas kunskapsutveckling i Laholm

Bakgrund

From Great to Excellent (FGTE) är ett regionalt samarbete med fokus på att ta reda på vetenskapliga och erfarenhetsmässiga metoder som gynnar en positiv resultatutveckling för barn och elevers måluppfyllelse. Syftet i samarbetet är att finna svar på frågan *Hur kan vi förmå och stödja våra elever så att de kan nå sin optimala kapacitet i skolan- och därmed öka sin måluppfyllelse?*

I november 2016 fick chefsgruppen i Laholm en första information om att ett antal kommuner inom regionen inlett ett samarbete, FGTE, med utgångspunkt från ett framgångsrikt koncept i Ontario och deras arbete med att förbättra elevers kunskapsutveckling.

I januari 2017 fick samma chefsgrupp ta del av FGTE:s projektupplägg. Utgångsläget var ett samarbete mellan Varberg, Halmstad, Kungsbacka och Laholm och där deltagare från de olika kommunerna skulle vara varandras kritiska vänner och värdar. (Att vara *kritisk vän* innebär att man med ett tillåtande förhållningssätt tittar på *världkommunens* verksamheter, med en önskan om förbättring av utbildning och undervisning.)

Fem utbildningsdagar var inplanerade i syfte att ge alla deltagande kommuner en gemensam grund för förberedelse, genomförande och efterarbete med tillhörande analys.

Chefsgruppen i Laholm tackade utifrån projektbeskrivningen ja till att delta och vara värd för ett forskningsområde. Efter det arbetade chefsgruppen fram förslag på forskningsområden, intressanta och relevanta för grundskoleelevers kunskapsprogression i Laholms kommun.

Laholm beslöt, i samarbete med de andra projektdeltagare, att vara värd för en forskningsfråga inom området *Nyanländas kunskapsutveckling*. En av kommunens grundskolor, Parkskolan F-6, tog på sig rollen att stå som *värd* i projektet.

FGTE:s processgrupp satte samman forskningsgrupper bestående av deltagare från olika kommuner. I varje grupp var en kommun *värd* och de övriga var *kritiska vänner*. Vår grupp bestod till en början av deltagare från fyra kommuner: Halmstad, Varberg, Kungsbacka och Laholm.

I oktober 2017 genomfördes i Region Halland det första av de fem kompetensutvecklingstillfällen, där teori och förberedelse inför utbytet, skulle bidra till en helhet. Till projektet var forskare från Halmstad högskola kopplade, för att få ett vetenskapligt perspektiv.

Med stöd av forskarna plockades en forskningsfråga fram och i vår grupp valde vi att undersöka **Hur samverkar studiehandledare och undervisande lärare för att främja elevens kunskapsutveckling?**

Genomförande

För att få en bild av vår forskningsfråga **Hur samverkar studiehandledare och undervisande lärare för att främja elevens kunskapsutveckling?** valde vi i december 2017 att använda oss av en digital enkät med frågor kring hur samarbetet mellan studiehandledare och undervisande lärare kan se ut. I gruppen diskuterade vi fram ett antal frågor som i februari 2018 skickades till lärarna på två grundskolor i Laholms kommun: Parkskolan åk 1-6 och Veingeskolan åk 7-9, samt till kommunens alla studiehandledare.

Flera av deltagarna i gruppen arbetar på Parkskolan och det var anledningen till att den skolan var med i undersökningen. Veingeskola valdes ut för att resultatet från Parkskolan, som är en F-6-skola, skulle kunna jämföras med en av kommunens högstadieskolor där flera av Laholms studiehandledare arbetar.

Studiehandledarna besvarade enkäten under ett APT. Undervisande lärare fick muntlig information om att en enkät skulle läggas ut på den gemensamma lärplattformen V-klass och besvaras nästkommande vecka.

Enkäten berörde ca 60 lärare och 35 studiehandledare.

Den bestod av en blandning av slutna och öppna, kvantitativa och kvalitativa frågor och utformades och sammanställdes med hjälp av ett datakonsultföretag som bistår vid framtagande av statistik och enkäter.

Vid träffen december 2017 beslutades också att de kritiska vännerna från Halmstad skulle besöka de bägge skolorna för att observera och få en djupare och bredare bild av verkligheten, samt kunna bidra med ett utifrån-perspektiv.

I mars 2018 träffades gruppen av värdar och kritiska vänner, som förändrats i antal och sammansättning. Besöket som skulle genomförts av de kritiska vännerna hade av olika orsaker blivit inställt. Fokus för träffen blev därför endast resultatet av enkäten. Gruppen valde att fokusera på åtta öppna och en sluten enkätfråga. Fokusfrågorna valdes utifrån vilka svar vi ansåg bäst besvarade vår forskningsfråga. Svaren analyserades och sammanställdes.

När gruppen åter träffades i april 2018 gick vi tillsammans igenom analysen som tidigare gjorts och som sedan senaste träffen kompletterats med en övergripande analys. Efter diskussioner i gruppen kom vi till en gemensam slutsats.

Resultat

Enkäten besvarades av 33 lärare och 27 studiehandledare. Av lärarna som besvarat enkäten arbetar 6 på lågstadiet, 12 på mellanstadiet och 15 på högstadiet.

Resultat utifrån 8 kvalitativa frågeställningar och en kvantitativ fråga.

Hela enkäten, inkl frågor och sammanställda svar, är bifogad som bilaga.

- Har du fått någon fortbildning kring studiehandledarens uppdrag? (A.6)

Ingen av ämneslärarna svarar att de har fått någon form av fortbildning kring studiehandledning. Studiehandledarnas svar visar att 33% anser sig ha fått fortbildning kring sitt uppdrag.

- Vad innebär studiehandledning för dig? (A.5)

I sina svar lyfter majoriteten av ämneslärarna fram att studiehandledarens uppgift är att översätta, tolka och ge stöd och hjälp till elev och lärare. Några enskilda ämneslärare svarar att studiehandledning innebär att ge eleven förförståelse för kommande undervisning. En av

ämneslärarna svarar "Som ämneslärare har jag ett övergripande ansvar för planering och utvärdering i ämnet. I samarbete med handledaren försöker vi hjälpa eleven att nå kunskapsmålen." Flera av studiehandledarna svarar att deras uppdrag innebar att hjälpa eleven att ta till sig kunskaper på sitt modersmål och det nya språket. Några svarar att de hjälper eleverna att känna sig trygga i skolan och att integreras i samhället.

- Hur tar du del av vad eleven ska handledas i? (C.3)

Huvudsakligen lämnas ingen planering i förväg på låg- och mellanstadiet, enligt lärarna där. Ofta får studiehandledaren planeringen i samband med lektionsstart. I svaren från högstadiets lärare gavs flera exempel på hur lärarna förmedlar sin planering till studiehandledarna t ex. via gemensamma plattformar, fysiska möten och mailkontakt. Majoriteten av studiehandledarna svarar att de pratar och diskuterar med ämnesläraren. En studiehandledare svarade "Kan inte svara på detta, ganska ny".

- Vad tycker du fungerar bra i samarbetet med ämneslärare? (C.4a)

I svaren lyfter ämneslärarna fram att studiehandledarna är flexibla och lyhörda, "Studiehandledarna är väldigt flexibla vilket är nödvändigt när vi inte kunnat planera tillsammans före lektionen." Flera av studiehandledarna svarar att de anser sig ha bra samarbete med lärarna och att de får ta del av planering och material i förväg.

- Vad tycker du fungerar mindre bra i samarbetet med ämneslärare? (C.4b)

De flesta av lärarna uppger att de saknar gemensam mötes- och planeringstid med studiehandledarna. Några av ämneslärarna anser att studiehandledarna hjälper eleverna för mycket vid t.ex. prov. Många av studiehandledarna svarar också att det saknas gemensam planeringstid med ämnesläraren. De svarar också att de inte får information om lektionsinnehåll och tillgång till material i förväg, "det är mindre bra att det finns inte samarbetet mellan läraren och studiehandledare, speciellt när studiehandledare vet inte om vad lektionen handlar om".

- Vad kan ämnesläraren göra för att utveckla samarbetet ytterligare? (C.5a)

Både ämneslärare och studiehandledare svarar att det behöver skapas mer gemensam planeringstid för att delge/ta emot lektionsplanering.

- Vad kan studiehandledaren göra för att utveckla samarbetet ytterligare? (C.5b)

Övervägande del av ämneslärarna svarar att studiehandledaren behöver ta del av deras planering, arbeta för att få gemensam planeringstid och visa initiativförmåga. Några av studiehandledarna lyfter fram vikten av en god kontakt och ett gott samarbete med ämnesläraren.

- Vad kan skolläningen göra för att utveckla samarbetet ytterligare? (C.5c)

Så gott som samtliga studiehandledare och ämneslärare svarar att de behöver tid och förutsättningar för att mötas. En av studiehandledarna uttrycker att det finns ett behov av att utbilda lärarna i vad studiehandledning är.

- Samverkar ni runt elevens kunskapsutveckling? (D.3)

Ca 50% av ämneslärarna svarar nej på denna fråga och uppger i fritexten att detta beror på tidsbrist och avsaknad av samarbete. Ca 20% av studiehandledarna svarar nej på frågan och i fritextsvaren ser vi ingen koppling till frågeställningen om samverkan kring kunskapsutveckling.

Slutsats

Samverkan mellan studiehandledare och undervisande lärare är bristfällig och detta beror på bristande förståelse av varandras roller och hur de kan samverka.

Lärdomar

Under arbetets gång och under våra samtal har några lärdomar blivit extra tydliga:

Studiehandledare och undervisande lärare har svårt att hitta tid till gemensam planering och till återkoppling efter genomförd studiehandledning.

Studiehandledare och undervisande lärare har svårt att förstå varandras uppdrag och hitta gemensam samsyn kring samarbetet dem emellan.

Vägar framåt – nästa steg

Nästa steg för Laholms kommun, i att utveckla samarbetet mellan studiehandledare och undervisande lärare, bör bli en gemensam utbildningsinsats med fokus på samsyn kring studiehandledning och gemensam förståelse för varandras uppdrag.

För att hitta utökade möjligheter till samplanering och återkoppling bör strukturer för fysiska möten och användandet av digitala plattformar ses över.

Hur bidrar vårt arbete till att eleverna ska nå sin optimala kapacitet?

Resultatet av enkätundersökningen och vår analys har på ett tydligt sätt bidragit till att identifiera behov och utvecklingsområden, som är kopplade till vår forskningsfråga.

Genom att ge Laholms studiehandledare och lärare förbättrade möjligheter till samplanering och återkoppling, samt öka förståelsen för och tydliggöra varandras ansvar och roller, underlättas samverkan. Insatserna kan ge eleverna bättre förutsättningar till inhämtning av kunskaper och begrepp och därmed lättare nå sin fulla potential.

Laholms kommun har genom vårt arbete fått stöd i att arbeta vidare med att utveckla samverkan mellan studiehandledare och undervisande lärare.

Halmstad 2018-04-24

Maria Nyberg, Laholm

Minna Alizai, Laholm

Teresa Magnusson, Laholm

Marita Ottosson, Laholm

Magnus Bergkvist, Laholm

Anki Fredriksson, Halmstad

Hanna Askelund, Kungsbacka



Filma och lär?

**En granskning av förstelärarnas upplägg och organisation kring
lärares filmande av den egna undervisningen på
Osbecksgymnasiet, Laholm**

From Great To Excellent 2017/2018

Annika Areskog Ronnstedt, Kungsbacka

Emma Dahl, Kungsbacka

Josefine Hervén, Laholm

Malin Janko Enander, Varberg

Andreas Mårtensson, Kungsbacka

Pia Svärd, Halmstad

Syfte och frågeställningar

Att undersöka resultatet av förstelärarnas upplägg kring filmande, för djupare reflektion av undervisning.

- Hur har filmandet och analysen av undervisningen påverkat läraren? (Den egna och kollegans/kollegornas)
- Hur har den kollegiala diskussionen kring filmandet påverkat läraren?

Bakgrund

Osbecksgymnasiets förstelärare deltog 2015 i Nordplus, ett nordiskt samarbete med skolor i Norge och Finland samt högskolan i Halmstad. I det projektet arbetade man bland annat med strukturerade kollegiala samtal.

Sedan läsåret 2016–2017 är förstelärarna organiserade efter ämnen och alla har en ämneslärargrupp som de träffar 4–5 gånger per termin. Lsåret 2016–2017 gick alla lärare på Osbecksgymnasiet VFU-utbildningen på Halmstad Högskola. Slutuppgiften var att filma sig själv i en handledningssituation och det var många lärare som inte fullföljde och slutförde uppgiften.

Motivering till valet av frågeställningarna och metoden blev sålunda att utveckla det lärandet och de processer som Osbecksgymnasiet tidigare påbörjat (filma, kollegialt samtal) och bedöma utfallet. Videoinspelningar av sig själv kan bilda underlag för reflektion, individuellt eller tillsammans med kollegor i kollegialt lärande som en del av en informell forskningsprocess och medvetandegöra lärarnas förhållningssätt. Detta i syfte att utveckla kvaliteten i varje klassrum, minska gapet och öka elevernas måluppfyllelse.

Förstelärarna inledde med att filma sig själva och visa detta vid ett ämnesutvecklingsmöte. Tillsammans gjordes en analys av vad man sett, reagerat på etc. (bilaga 1). Därefter fick alla lärare i uppdrag att filma sig själv under ca 10 minuter och analysera vad de såg. Denna analys skulle skickas in till respektive rektor.

Nästa steg var att informera alla lärare om FGTE och hur processen kring detta skulle se ut. Detta gjordes vid ett APT.

Vid ett ämnesutvecklingsmöte fördes sedan ett strukturerat kollegialt samtal utifrån den analys de gjort (bilaga 2). Formen för samtalet diskuterades fram för att undvika att det bara blir en grupp kollegor som sitter och pratar. (Skolverket, 2014)

Därefter parades alla lärare, inklusive förstelärare, ihop två och två för att gemensamt bestämma vad man vill filma och observera vid nästa filmning. Här kunde de ha samma fokus eller välja olika, men det skulle innan filmning vara klart vad som skulle observeras. Lärarna uppmanades att ha någon del Skolinspektionens observationsschema som utgångspunkt. (Skolinspektionen, 2017)

Därefter skulle de filma och titta på sig själv och sin kollega och analysera utifrån det förbestämda fokusområdet. Efter detta genomfördes ännu ett ämnesutvecklingsmöte där samtalet utgick från analyserna av filmsekvenserna. (bilaga 3)

Genomförande

Vid det andra strukturerade kollegiala samtalet deltog Kritiska vänner som observatörer. En intervju genomfördes även med rektor. Varken observationerna eller intervjun användes i resultatet utan syftet med dessa var att få en förståelse och helhetsbild av förstelärarnas arbete.

Kritiska vänner genomförde även en digital enkät (bilaga 4) och det är denna som ligger till grund för resultatet. Enkäten innehöll såväl slutna som öppna frågor. Vid bearbetning av enkäten behandlades varje fråga för sig och respondenternas svar på de öppna frågorna kategoriseras. Resultatet har hög validitet utifrån att frågorna i enkäten har tydlig koppling till frågeställningarna. Däremot har en förhållandevis hög andel använt sig av svarsalternativet *Vet ej* och vid detta svar har inte krävts någon motivering. Vi vet med andra ord inte anledningen till att respondenterna svarar *Vet ej*. Angående reliabiliteten i resultatet så var det i samtalet mellan gruppdeltagarna som de olika kategorierna skapades och här finns en risk att en annan grupp lärare hade valt andra kategorier.

Alla närvarande lärare fyllde i enkäten och de som var frånvarande fick en påminnelse och länk till enkäten skickade till sig. Några har avbrutit efter ett par frågor då de var handledare och inte hade deltagit i vare sig filmande eller samtal.

Resultat

Frågeområde 1: Har filmandet av dig själv påverkat ditt sätt att tänka kring undervisning?

Ja 54,5 procent Nej 22,7 procent Vet ej 22,7 procent

På vilket sätt har filmandet av dig själv påverkat ditt sätt att tänka kring undervisning?

Självmedvetenhet

En mycket övervägande del av de som svarat ja har angett ökad medvetenhet om sig själv och sin undervisning som främsta påverkan. Man har sett hur man är och vad man gör.

Någon uttrycker t.ex. att "Jag har blivit mer medveten om hur jag faktiskt gör i klassrummet och hur detta kan se ut för andra" och en annan svarar att det gett "ett annat perspektiv på de subtila signalerna som man skickar med kroppsspråket".

Filmande som verktyg för reflektion

Några har sett filmandet som ett värdefullt verktyg för att reflektera tillsammans.

Påverkan på planeringen

Ett par respondenter menar att filmandet har påverkat hur de planerar sin undervisning genom att de reflekterar mer över sitt lektionsupplägg. En av dessa uttrycker att: "jag har blivit mer medveten om vikten av att dela upp längre genomgångar i kortare moment, stämma av med eleverna för att se att de förstår och varva lärarledd undervisning med mer elevcentrerade aktiviteter, t.ex. gruppdiskussioner".

Vad är orsaken till att filmandet inte har påverkat ditt sätt att tänka?

Självkännedom

Ett par av respondenterna menar att de redan har tillräcklig självkännedom och filmandet därför inte hade något att tillföra.

Ingen påverkan - den här gången

Några svarar att de inte ser att filmandet vid dessa specifika situationer har påverkat, men menar samtidigt att filmande av vissa moment och delar skulle kunna vara ett värdefullt verktyg för att medvetandegöra läraren om undervisningen.

Kameran inverkan

Det faktum att man filmar sig själv kan upplevas på olika sätt. En av de svarande svarar att: "Jag uppträder ungefär på samma sätt oavsett filmning eller inte." "Filmen gjorde mig bara nervös."

Frågeområde 2: Har observationen och analysen av din kollegas film påverkat ditt sätt att tänka kring undervisningen?

Ja 41,5 procent Nej 34,1 procent Vet ej 24,4

På vilket sätt har observationen och analysen av din kollegas film påverkat ditt sätt att tänka kring undervisningen?

Nya tips och idéer

Flera av respondenterna har lyft att de har inspirerats av sina kollegor och i vissa fall direkt "stulit" goda idéer och använt direkt i sin egen undervisning.

Skillnader/likheter

Några har poängterat att observationen av kollegan har fått dem att reflektera kring vad man gör olika, vad som är bra och mindre bra undervisning och hur man kan förbättra sin undervisning. Någon uttryckte: "Man speglar sig själv i sin kollega - vad gör hen bra som inte jag gör?"

Vad är orsaken till att observationen och analysen av din kollegas film inte har påverkat ditt sätt att tänka kring undervisningen?

Inget nytt

Här svarar majoriteten av respondenterna som svarat att det inte påverkat deras sätt att tänka att inget nytt har framkommit.

Frågeområde 3: Har gruppsamtalet kring era filmanalyser påverkat ditt sätt att tänka kring undervisningen?

Ja 52,5 procent Nej 27,5 procent Vet ej 20 procent

På vilket sätt har gruppsamtalet kring era filmanalyser påverkat ditt sätt att tänka kring undervisningen?

Nya tips och idéer

Även här menar flera respondenter att de har inspirerats av sina kollegor på olika sätt. En respondent svarar "Jag har fått många nya idéer om hur jag kan förbättra min undervisning. Nya metoder att använda - utifrån vad de andra har berättat." En annan uttrycker att: "Flera intressanta frågeställningar behandlas under det strukturerade samtalet som jag har tagit med mig till min egen undervisning, t.ex. hur kan jag få eleverna att bli mer aktiva under lektionerna?"

Det kollegiala samtalet

Flera lyfter även att diskussionen i sig är värdefull även om de inte direkt kopplar det till tänkandet kring undervisningen. "Alltid bra att diskutera undervisning och elever på våra mötestider. Varit brist på detta tidigare", menar någon. Andra uttrycker "nya perspektiv" och "kanske inte om själva undervisningen, men hur både viktigt och intressant det är att ha pedagogiska diskussioner.

Medvetande

Ett par svarande uttrycker att samtalet har gjort dem mer medvetna.

Vad är orsaken till att gruppsamtalet kring era filmanalyser inte har påverkat ditt sätt att tänka kring undervisningen?

På frågan om varför gruppsamtalet inte påverkat skiljer sig alla svaren åt. Någon menar att diskussionen inte blev så "fördjupande". En annan respondent svarar att det "blev faktiskt mest ett samtal kring problematiken i olika klasser". En tredje svarade "inget är nytt under solen".

Hur bidrar detta till att ”minska gapet”?

Mer medvetna lärare som får förutsättningar att reflektera kring och diskutera sin egen och andras undervisning kan leda till ökad kvalitet i undervisningen, t ex genom mer genomtänkta lektionsupplägg, planeringar och förhållningssätt. Exempel på detta är vikten av en tydlig uppstart på lektionerna där man på ett bättre sätt får med sig alla elever vilket i sin tur kan leda till att minska gapet och få fler att nå sin fulla potential.

Vägar vidare

I en av enkätfrågorna fick respondenterna själv reflektera kring hur de ville gå vidare och flera av dem menade att de gärna fortsatte med filmning och kollegiala samtal. En del föredrog auskultering. Skolledningen och förstelärargruppen kommer att utveckla processen för att ge större utmaningar och sedan upprepa den en gång per termin för att få en systematisk kollegial diskussion.

Slutsats

Resultatet visar på att metoden att filma sin undervisning ger hos flertalet lärare ökad medvetenhet och den efterföljande diskussionen leder till kollegialt lärande.

Lärdomar

Utvecklingsarbete tar tid. Kritiska vänner rekommenderar att fortsätta processen och hålla ut.

Förstelärargruppens arbete med att filma den egna undervisningen visar goda resultat och ger er möjlighet att utmana och driva processen framåt.

Observationerna av den kollegiala diskussionen visade att i de fall samtalsledaren inte höll sig helt till samtalsstrukturen missade givande diskussioner och ledde till inte så konstruktiva samtal. Vår rekommendation är därför att samtalsledaren bör hålla sig strikt till samtalsstrukturen för att få så stor effekt av den kollegiala diskussionen som möjligt.

Referenser

Skolinspektionen, *Observationer i granskning av undervisningen*, 2008-08-18, 2017-08-11

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/0-si/04-rad-och-vagledning/vanliga-brister/observationsschema-v-08.pdf>

Skolverket (2014) *Forskning för klassrummet*, Fritzes, Stockholm

Tillgänglig lärmiljö

En kvalitativ studie på Samhällsprogrammet, Aranäsgymnasiet, Kungsbäcka

Andreas Ottosson, Laholm
Monika Hamilton, Laholm
Dan Håkansson, Halmstad
Viktoria Struxsjö, Varberg
Maria Gustafsson, Varberg
Cecilia Fossan , Kungsbäcka
Agneta Gärtner, Kungsbäcka
Cecilia Tengelin-Danielsson, Kungsbäcka

Bakgrund

Det systematiska kvalitetsarbetet för Kungsbacka Gymnasium 2016/17 visade att hela organisationen behövde bli bättre på elevinflytande och att göra undervisningen mer tillgänglig för alla elever för ökade kunskapsresultat. I samband med starten av utvecklingssatsningen From Great to Excellent tog ledningsgruppen för gymnasieskolan beslutet att temat för Kungsbackas Gymnasium skulle bli tillgänglig lärmiljö, och det utifrån *elevernas* perspektiv. Ett tvärfunktionellt team med olika yrkesprofessioner (lärare, utvecklingsledare, specialpedagog, rektorer, gymnasiechef, utvecklingschef) sattes samman för att gå utbildningen och medverka i utbyten kommuner emellan. Vid första utbildningstillfället formulerade gruppen följande forskningsfråga utifrån Specialpedagogiska myndighetens definition av tillgänglig lärmiljö: *Hur upplever eleverna sina förutsättningar för lärande utifrån fysisk, pedagogisk och social lärmiljö?*

Genomförande

Vi utgick från Samhällsprogrammets resultat i 2017 års regiongemensamma elevenkät för att identifiera utvecklingsområden inom området lärmiljö (se bilaga 1). Undersökningsresultat på frågor/påståenden där andelen som svarat instämmer helt eller instämmer delvis var lågt.

Respondenterna utsågs till två intervjugrupper. Det genom att elev med nummer 2,11,22, 28 på klasslistan på Samhällsprogrammet årskurs ett valdes ut. Sammanlagt 16 elever ur fyra klasser. Undersökningsgruppen informerades i förväg om syfte och metod. Samtliga elever var positiva till att delta och kände sig utvalda.

Gruppintervjuerna genomfördes av Kungsbackas kritiska vänner inom ramen för FGTE. Två elevgrupper intervjuades av två FGTE-deltagare under 1,5 h. En ansvarade för intervjun och den andra dokumenterade. Efter intervjuerna sammanställde arbetsgruppen materialet för vidare gemensam analys.

Som analysredskap användes en kvalitativ textanalys innehållande följande stegvisa process;

1. Genomläsning
2. Meningsbärande enheter
3. Kondensering
4. Kodning
5. Kategorisering
6. Underkategorier
7. Teman

Graneholm & Lundman, 2004

Resultat

Intervjuerna genomfördes som planerat tisdagen den 13 mars. Tretton elever deltog vid intervjutillfället. Materialet kategoriserades inom följande områden; fysisk, pedagogisk och social miljö.

Fysisk miljö

Eleverna upplever att de har en bra, modern och ändamålsenlig arbetsmiljö. De är trygga på det flesta ställen på skolan. På H-torget upplevdes dock viss utsatthet från Bygghälsan och från IM Språkintröskning. Det fanns schematekniska delar som eleverna upplevde påverkade deras lärande negativt. Dessa var;

- Skoldagen börjar samtidigt, 8.25, som bussen anländer.
- Olika stödfunktioner som Utsikten, "matte för alla" och språkstöd ligger på otillgängliga tider.
- Lunchköerna är ofta för långa så eleverna hinner inte äta innan lektionsstart.
- Upplevelsen av perioder av håltimmar under skoldagen. Även att skoldagen ibland är alltför lång. (Vid genomgång av elevernas scheman kan håltimmar inte utläsas).
- Upplevelsen att tiden mellan lektionerna ofta är för kort för både eleverna och för lärarna. Det medför att lärare inte har tid för personliga möten med eleverna.

Pedagogisk miljö

Eleverna tar flera gånger upp lärarens betydelse som central. Upplevelsen av allt från ett oerhört engagemang och kompetens till det motsatta finns. Eleverna efterfrågar kunniga lärare som har tid för att möta eleverna samt agerar på ett relationellt plan. Utöver det vill eleverna att lärarna varierar och anpassar sin undervisning utifrån elevernas kunskaper och förutsättningar. Exempel på det är;

- Kortare genomgångar
- Tid för repetition
- Tid för att arbeta på lektionerna (mindre arbete som förväntas utföras hemifrån)
- Färre inlämningsuppgifter
- Samplanering mellan lärare för att utjämna elevernas arbetsbelastning under läsåret

Eleverna anser också att lärarna har olika förhållningssätt till programmets ordningsregler och efterfrågar samsyn. Flera elever upplever en bristande studiero men är också mycket medvetna om sitt egna ansvar för att åstadkomma en god lärmiljö.

På Aranäsgymnasiet går det 32 elever i varje klass på Samhällsprogrammet. Eleverna upplever dessa grupper som för stora. Lärarna upplevs inte hinna ge stöd och personlig återkoppling på elevernas arbete.

Social miljö

Eleverna upplever sig över lag mycket trygga i skolan. Det ses som positivt att plugga och inget ofta respekt. Även här upplever eleverna att lärarens betydelse för det sociala klimatet är betydelsefull. Ett personligt förhållningssätt där eleverna blir sedda och inkluderade

värdesätts högt. Det framkommer att det finns elever som känner sig osynliga och att läraren inte hinner med personlig återkoppling.

Slutsats

Elevernas förutsättningar för lärande ökar när:

- lärare är kunniga, engagerade och involverande,
- eleverna får lära nytt och något som de är intresserade av,
- undervisningen är varierande,
- en god stämning i klassen råder och
- den fysiska lärmiljön främjar den pedagogiska och sociala lärmiljön.

Lärdomar

Vi har fått nya perspektiv och ny input hur man bedriver ett kvalitativt utvecklingsarbete med eleven i fokus. Vi har sett värdet av att från början till slut involvera elevernas tankar och åsikter i processen. Vi har lärt oss att inte underskatta det goda samtalet som arbetsverktyg. Gruppintervjuer med elever, utförd av oberoende skolpersonal, är en mycket värdefull metod för att nå fördjupade insikter. Eleverna upplevde det positivt att prata med funktioner som de inte står i beroendeställning till. Det uppskattades att få prata fritt under fria former.

Att få tid för pedagogiska diskussioner och erfarenhetsutbyte är utvecklande.

Hur bidrar det till att ”minska gapet”?

Att utgå från elevernas upplevelser och berättelser avseende lärmiljön kan bidra till att minska gapet genom att ge konkreta åtgärder att arbeta vidare med. Vi ser också att en tankeprocess hos personalen har startat.

Vägar framåt, nästa steg

Varje skolenhet kommer fortsättningsvis att använda sig av gruppintervjuer med elever utifrån enkätresultaten med hjälp av utvecklingsavdelningen. Resultatet återkopplas till berörd rektor för fortsatt analys och åtgärder.

Förslag har framkommit om att bilda en grupp bestående av lärare och elever för att aktivt arbeta med olika delar i lärmiljön.

Erfarenhetsutbyte och kontaktskapande, inom och utanför FGTE, kan bidra till att vi inte tvingas skapa allt själva utan uppmuntras att lära av varandra.

Bilaga 1

Pedagogisk lärmiljö

Skolarbetet är roligt

Skolarbetet stimulerar mig att lära mig mer

Jag kan få svårare uppgifter om jag vill

Vi elever har inflytande över undervisningens innehåll

Social lärmiljö

Mina lärare får mig att tro på mig själv i mitt skolarbete

I min skola finns det elever som jag är rädd för

I min skola finns det personal som jag är rädd för

Fysisk lärmiljö

I min skola är vi elever med och bestämmer vilka ordningsregler vi ska ha

Jag har studiero på lektionerna

På lektionerna stör andra elever ordningen i klassrummet

Vad är framgångsrikt förstelärarskap?

En studie inom ramen för kompetensutvecklingen From great to excellent

2018-05-07

Författare:

Ola Bondesson, Rektor Halmstads Kommun

Solveig Lagerhall, Kvalitetsutvecklare Halmstad Kommun

Morgan Larsson, Förstelärare Kungsbacka Kommun

Alan Lord, Förstelärare Laholms Kommun

Joakim Lygner, Förstelärare Varbergs Kommun

Therése Rodger, Förstelärare Laholms Kommun

Pernilla Viliumsson, Rektor Kungsbacka Kommun

Innehållsförteckning

1. Bakgrund	3
1.1 Syfte	3
1.2 Frågeställning	3
2. Operationalisering	3
2.1 Kollegialt lärande	3
2.2 Tydliga och kommunicerade uppdrag	4
2.3 Tid för uppdraget	4
3. Genomförande	4
4. Resultat	5
4.1 Synen på uppdraget	5
4.2 Förutsättningar	5
4.3 Kollegialt lärande	7
4.4 Enkätsvaren	7
5. Slutsats och lärdomar	8
5.2 Uppdraget	8
5.1 Förutsättningar	8

1. Bakgrund

Laholm, Halmstad, Varberg och Kungsbackas kommuner har inlett ett långsiktigt strategiskt samarbete med Region Halland och Högskolan i Halmstad. Samverkan innebär att deltagande parter genom strukturerat gemensamt systematiskt kvalitetsarbete (i form av kompetensutveckling, kollegialt lärande och analyser) identifierar framgångsfaktorer för utvecklingsinsatser som leder till positiv resultatutveckling för elevernas måloppfyllelse, ett ökat välmående och ett minskat gap mellan varje elevs kapacitet och det vi lyckas få dem att prestera. Inom ramen för samarbetet som kallas ”From Great to Excellent” har en flera arbetsgrupper bildats. Arbetsgruppen som ansvarat för Gymnasieskola i Halmstad kommun hade bestämt sig för att undersöka hur förstelärarna i Halmstads kommunala gymnasieskolor bidrar till gymnasieskolornas utvecklingsarbete som en del av projektet. Gymnasieskolorna som utgör analysobjekt i denna studie är Kattegattgymnasiet, Sannarpsgymnasiet samt Sturegymnasiet.

1.1 Syfte

Arbetsgruppen vill undersöka hur förstelärarna i Halmstads kommun bidrar till skolornas utvecklingsarbete genom att bedöma förstelärarnas förutsättningar för att bedriva skolutveckling. Skolverket har tagit fram fyra faktorer som skapar goda förutsättningar för att förstelärarna kan bidra till långsiktig skolutveckling och ökad kvalitet i undervisning. Dessa förutsättningar är:

- Förstelärare har en nyckelroll i det kollegiala lärandet.
- Uppdraget är tydligt formulerat
- Uppdraget är tydligt kommunicerat/förankrat
- Det finns en balans mellan uppdrag samt undervisningen.

1.2 Frågeställning

Studien kommer att göra en bedömning av hur eller om skolan har skapat förutsättningar för skolutveckling genom försteläraryrkorganisationen, samt att identifiera goda exempel på skolutveckling genom förstelärarens roll i det kollegiala lärandet. Därför har vi skapat följande frågor:

1. Hur har förutsättningar skapats för förstelärarna att kunna bidra till utvecklingsarbete?
2. Vilka goda exempel i hur förstelärarna bedriver skolutveckling genom kollegialt lärande finns?

För att göra en bedömning av förutsättningarna behöver vi operationalisera vad vi anser vara föredömligt och skapa en måttstock för bedömning. Utifrån det kommer vi att kunna identifiera såväl förbättringsområden och goda exempel.

2. Operationalisering

Nedan identifieras begreppen, *kollegialt lärande*, *tydliga och kommunicerade uppdrag* samt *tid för uppdraget*.

2.1 Kollegialt lärande

Kollegialt lärande är en sammanfattande term för olika former av kompetensutveckling där kollegor genom strukturerat samarbete tillägnar sig kunskap och färdigheter. Kollegialt lärande betonar vägen fram för att lösa uppgifter, formulera problem och kritiskt granska inte bara andras utan även sitt eget arbete. Som förstelärare räcker det inte att åstadkomma förändringar i det egna klassrummet. Förstelärare behöver ges möjlighet att sprida sitt

yrkeskunnande och arbetssätt vidare till sina kollegor. Det är således ett medvetet arbetssätt för att uppnå skolans mål. Att sprida förstelärarnas kompetens och under förstelärarnas ledning få till stånd spridning av kompetens mellan lärare kan leda till en ökad kollegial samsyn, måluppfyllelse och större likvärdighet. Detta kan i sin tur påverka undervisningen så att eleverna får en likvärdig bild av förväntningar och därigenom kan måluppfyllelsen ökas på sikt.

2.2 Tydliga och kommunicerade uppdrag

Försteläraren behöver få förutsättningar bl.a. i form av tid, för att planera, genomföra och följa upp sitt tydligt definierade och kommunicerade utvecklingsuppdrag. Det undervisningsuppdrag som försteläraren har får inte vara av en sådan omfattning, att utvecklingsuppdraget påverkas negativt. Tydligheten gentemot kollegorna är viktigt för att skapa förståelse för uppdraget och legitimitet för löneskillnaden. När arbetsuppgifterna och uppdraget varit otydligt finns exempel på nationell nivå om att tillsättningarna av förstelärare tagits emot negativt. Negativa attityder mot förstelärare kan bromsa eller förhindra att intentionen med reformen uppnås. Därutöver behöver uppdragets innehåll vara kopplat till ett lokalt utvecklingsbehov samt ha bäring i nationella riktlinjer/styrdokument. Uppdraget bör vara avgränsat och ha ett tydligt syfte/mål.

2.3 Tid för uppdraget

Utöver undervisningen behövs också tid för att förbereda, genomföra och följa upp det kollegiala samarbetet. Det kan också behöva avsättas tid för att ta del av andra lärares undervisning.

3. Genomförande

Arbetsgruppen har valt att genomföra undersökningen genom att samla in information genom:

- 1) En minienkät riktad till 400 lärare
- 2) Två fokusgrupper med förstelärare
- 3) En fokusgrupp med skolledning

Samtliga frågor som riktade sig till förstelärarna, skolledningen och kollegiet handlade om förstelärarnas förutsättningar för att bedriva ett gott förstelärarskap och bidra till skolutveckling. Frågorna möjliggjorde för arbetsgruppen att jämföra information på de tre olika nivåerna och på så sätt uppskatta hur väl förankrad reformen är inom organisationen.

Arbetsgruppen valde att ställa frågor i fokusgrupperna på ungefär samma sätt om samma förutsättningar för förstelärarskapet. Fokusgrupperna var välplanerade med förberedda frågebatterier. Arbetsgruppen hade delat in sig i roller inför fokusgrupperna, med samtalsledare, protokollförare och observatörer. Ljudupptagning skulle genomföras på samtliga fokusgrupper, men genomfördes endast i de två fokusgrupperna som genomfördes med förstelärare. Minienkäten gick ut till samtliga 400 pedagoger med fyra frågor som i huvudsak handlade om kollegiet kunde beskriva uppdraget som förstelärarna har.

En digital enkät skickades ut till samtliga gymnasielärare anställda av Halmstads kommun, svarsfrekvensen var låg och hamnade på 21 % med 84 svarande av 400 utställda enkäter. Enkätsvaren är därför inte tillförlitliga utan ger endast en svag indikation på hur kollegiet uppfattar förstelärarnas uppdrag.

I fokusgrupperna har majoriteten av såväl förstelärare som rektorer och verksamhetschefer kunnat komma till tals. Där har våra svar en högre tillförlitlighet. Samtidigt är det svårt att avgöra om svaren under ett samtal är giltiga för en majoritet i gruppen. Då utvärderingar kan bidra till en känsla av kontroll eller osäkerhet, försökte vi motverka detta genom att skicka ut information om vårt syfte med studien inför fokusgrupperna. Eftersom Halmstad har så pass få förstelärare går det inte att genomföra en anonym undersökning om hur förstelärarna upplever sina förutsättningar. Arbetsgruppen upplever att en anonymitet eller djupintervjuer troligen kunde gett mer nyanserade svar från förstelärarna kring de hinder, behov och förutsättningar för förstelärarskapet som förstelärarna problematiserat kring i fokusgrupperna. Gruppkonstellationerna med förstelärare från olika skolor innebar att förstelärarna behövde känna sig säkra i de behov, hinder och förutsättningar som de tog upp, eftersom de inte kände alla i gruppen men inte heller var anonyma.

4. Resultat

4.1 Förutsättningar

Inledningsvis skapades förutsättningar genom ett uppdrag kring bedömning för lärande. Matematiklyftets arbetssätt användes som modell för en satsning inom bedömning för lärande (BFL). Det bildades grupper och skolorna utbildade samtalsledare. Metodik för samtalsledare gavs som stöd till samtalsledarna så att de skulle kunna klara sitt uppdrag. Varje termin träffades grupperna tre till fyra gånger under ledning av samtalsledaren. Initialt deltog rektorerna på BFL-mötena. Mellan gruppstillfällena prövade deltagarna olika klassrumsaktiviteter baserade på samtalet i gruppen. Skolutvecklingsuppdragen var begränsade till att utveckla Matematik, IKT och BFL. Det fanns ett övergripande uppdrag för samtliga förstelärare och uppdraget anpassades till respektive förstelärare av rektor som gav stöd. När reformen utökades tillsattes fler förstelärare. De nya förstelärarna fick andra uppdrag inom bland annat svenska som andraspråk och APL, UF etc. Denna omgång utbildades inte förstelärarna till samtalsledare. Rektorerna är inte helt överens om vilka förutsättningar som har givits.

Man kan se tiden i två perspektiv. Det första perspektivet handlar om konkret tid i tjänstefördelningen där försteläraruppdraget har ersatt t.ex. undervisningstid. Det andra perspektivet handlar om schemalagd eller planerad tid för kollegialt lärande.

Rektorerna menar att ett antal förstelärare fick 10% till skolutveckling i sin tjänst. Gällande schemalagd tid så har det avsatts tid för diskussioner kring didaktik inom BFL. När fler förstelärare tillsatts och uppdragen förändrats så har förutsättningarna kring tid också förändrats beskriver rektorerna. Exempelvis säger rektorer att de förstelärarna som har haft uppdrag att utveckla APL inte haft samma struktur med schemalagda möten som de förstelärare som arbetat med BFL. Huruvida andra omgången av tillsatta förstelärare fick 10% nedsättning i sin tjänst är oklart. Rektorerna uttrycker att förstelärarna har olika upplevelser av tiden och huruvida den känns tillräcklig och rimlig för försteläraruppdraget.

Förstelärarna i sin tur beskriver att de har fått olika mycket tid till försteläraruppdraget i sina tjänstefördelningar. Förstelärarna beskriver att de har eller har haft olika procentuella tidsnedsättningar på 7-20%. Samtidigt beskriver de att skolorna har olika många undervisningstimmar. Det framkommer därför att förstelärarna har svårt att uppskatta sina procentuella tidsnedsättningar och om arbetet de lägger ner är rimligt i förhållande till tiden.

Angående den planerade eller schemalagda tiden ser förstelärarna olika på de förutsättningar som har getts. De flesta upplever att det är otydligt och att tiden för koordinering med kollegor inte finns, men att det initialt fanns i samband med BFL-grupperna. Majoriteten

funderar på hur mycket tid skolläningen förväntar sig att de ska lägga, samt upplever tidsbrist och har behov av stöd i att prioritera. En minoritet beskriver dock att det är så tydligt som det behöver vara och att ytterligare regleringar skulle begränsa mer än att hjälpa. De förstelärare som från början har varit involverade i BFL tycker att det var tydligare inledningsvis, då tiden strukturerades bättre. De förstelärare som tillsatts senare upplever däremot otydlighet gällande vilken tid de har att tillgå och hur den ska struktureras. Det är framförallt tiden för kollegialt lärande som saknas eller är otydlig.

De förstelärare som har varit med i BFL-satsningen från början har förutom tid upplevt en god struktur för det kollegiala lärandet. De har fått utbildning att handleda, stöd av rektor då rektorerna deltog i möten, tydligt uppdrag och förväntningarna är tydliga samt avsatta tider har funnits. De andra förstelärarna har fått skapa uppdrag själva och då har förutsättningarna inte varit lika självklara, planerade och på förhand givna. De förstelärare som varit med från början upplever också att förutsättningarna har försämrats med åren. Det går att avläsa att det är en större utmaning kring tid och förutsättningar idag än vad det var initialt.

4.2 Uppdraget

Skolläningen har utgått från en gemensam utvecklingsplan som nämnden har fattat beslut om. Utvecklingsmålen innehöll ett fokus på bedömning för lärande, matematik och IKT. Det fanns i Halmstads kommun en mindre grupp av rektorer som arbetat fram en strategi för hur man skulle arbeta med förstelärarreformen.

Som förstelärare sökte skolläningen personer som ville:

- driva skolutveckling
- vara en god förebild för kollegor
- introducera och vara mentor för nya lärare
- vara en frontposition i den pedagogiska debatten
- ha legitimitet i arbetsgruppen
- sprida sin kompetens och att personens kunskap skulle användas i organisationen
- ta en roll i bedömning för lärande och
- främja det kollegiala lärandet och gå bort från kulturen av stängda dörrar i skolan och främja en gemensam lärkultur.

Men uppdraget som förstelärarna har med tiden vuxit och breddats. Flera rektorer påpekar att de vill ha tydligare arbetsbeskrivningar och att uppdraget kommuniceras bättre till övrig skolpersonal. Uppdragen var tydliga ifrån början men har blivit otydligare. I princip alla rektorer har upplevelsen att det behövs ett omtag kring detta. En rektor lyfte frågan att ledningen måste fundera över vad vill verksamheten ha ut av förstelärarna. Det finns även en upplevelse av att det riktas kritik mot förstelärarna av de andra lärarna men att egentligen är de kritiska till reformen. En rektor påpekade att han inte anser att förstelärarna har tappats fokus i sina uppdrag utan det är rektorerna som har gjort det. En annan rektor påpekade att rektorerna bör styra uppdragen mer, utifrån behov och att det inte ska vara något sidospår i verksamheten utan att det krävs mer tydlighet och styrfart.

Majoriteten av förstelärarna som deltog i fokusgrupperna har varit förstelärare i mer än 3 år. Förstelärarna sökte tjänsterna och i ansökan framförde de tankar kring vad som behövde utvecklas. Alla som sökte kallades till en intervju. När tjänsterna startade upplevde majoriteten av förstelärarna att bedömning av lärande var ett uppdrag som kom från skolläningen. Det var ett tydligt kommunicerat uppdrag. Det fanns en struktur med möten med skolläning. En lärare påpekade att det blir lite krystat när ett uppdrag bara läggs på en, men man "vagar" inte säga nej eftersom man är förstelärare. En förstelärare påpekade och sa

att hen känner ett starkt mandat och legitimitet både gentemot lärare och skolledning. En annan menade att det finns en viss avundsjuka i kollegiet.

I princip alla förstelärare tycker att de hade fått bra förutsättningar för att lyckas i sina uppdrag, men att det var lättare när uppdragen var tydligare inom BFL. Upplevelsen är att kollegor och ledning inte riktigt vet vad deras uppdrag är. På frågan om resten av personalen vet vad försteläraren har för uppdrag var alla överens om att vissa ur personalen vet vad förstelärarna gör, men de skulle önska att det var känt på hela skolan. Förstelärarna efterfrågar möten med ledningen, yrkeslärare och med andra förstelärare. Gärna en röd tråd i samtliga uppdrag för att skapa en helhet. Någon påpekade att uppdraget är för stort och att ledningen behöver sätt fokus på vilket område som ska utvecklas.

I kollegiet utifrån enkäten framgår det att av de 84 pedagoger som svarande kände 64% att de i någon utsträckning känner till en förstelärares uppdrag och 36 % svarade att inte alls känner till någon förstelärares uppdrag.

4.3 Kollegialt lärande

Förstelärarna fick tillfälle att lyfta fram goda exempel från sina uppdrag. Det som lyftes var BFL i allmän bemärkelse. Ingen av förstelärarna berättade om mer specifika exempel eller detaljerade lektionsplaneringar som genomfördes som använts. På en skola har förstelärarna utfört kollegiala observationer. Det framgick inte syfte med observationen eller om observationen följts upp. Ett annat exempel som nämndes var arbetet kring gemensamma dokument och rutiner kring APL.

På en skola framgår det att förstelärarnas uppdrag ska innefatta det kollegiala lärandet, samtidigt upplevde flera av rektorerna att utvecklingsarbetet till viss del avstannat vid BFL och att detta fortfarande låg i fokus för några förstelärare med fem nyckelstrategier, utveckling av matriser, bedömningsstöd och så vidare.

Några av rektorerna ansåg att förstelärarnas uppdrag är att se till att seminarier och samtal kommer igång i arbetslagen i en decentraliserad organisation. En rektor ansåg även att förstelärarna borde vara ett stöd för skolledningen för att ta hand om frågor eftersom denne ansåg att allt lärande i princip är kollegialt lärande.

Flera förstelärare tyckte att försteläraryppdraget var enklare förr när deras uppdrag upplevdes som tydligare, idag upplevde de det som svårt att faktiskt veta vad som ska göras inom det kollegiala lärandet. En rektor ansåg att det inte var förstelärarna som hade tappat fokus från det kollegiala uppdraget utan att det istället var rektorerna som till viss del tappat fokus och styrning av processen.

4.4 Enkätsvaren

Av de svarande kände 64% att de i någon utsträckning känner till en förstelärares uppdrag och 36 % svarade att inte alls känner till någon förstelärares uppdrag.

54% av de svarande anser att förstelärarna bidrar till kollegialt lärande och 46% anser att förstelärarna inte bidrar till det kollegiala lärandet.

Av kommentarerna i ett sista öppet svarsalternativ framgår såväl nöjdhet som missnöje med förstelärarynorganisationen. Några kommentarer är positiva och handlar om att det kollegiala lärandet fungerat väl inom framförallt BFL. Andra kommentarer visar att uppdraget inte är tydligt för alla.

5. Slutsats och lärdomar

5.1 Förutsättningar och kollegialt lärande

Transparens och en tydlig uppdragsbeskrivning är av yttersta vikt för att förankra förstelärarnas uppdrag inom organisationen. En struktur för mötesplatser för att tillgodose det kollegiala lärandet är av avgörande betydelse. Förstelärarna behöver planera och de behöver utrymme för att möta kollegor. När förutsättningar så som tid, utbildning, stöd och utrymme för kollegialt lärande ges, beskriver personer på olika nivåer inom skolan att det fungerar. Då syns positivitet i enkäten bland lärare, hos förstelärarna och hos rektorerna. När det uteblir uppstår frustration och missnöje.

5.2 Uppdraget

Arbetsgruppen fann att förstelärarnas uppdrag inte är tydligt kommunicerat eftersom det finns en diskrepans mellan skolledningens och förstelärarnas och kollegiets syn/upplevelse av/på uppdraget. Från skolledningens sida kunde det bland flera rektorer konstateras att en tydlig uppdragsbeskrivning saknades. Flera förstelärare upplevde att de hade ett relativt tydligt försteläraryppdrag, men när de senare konfronterades med vad detta uppdraget innebar kunde de inte säga exakt vilket deras faktiska uppdrag var. Förstelärarna upplevde att uppdraget hade förändrats över tid, från början var det huvudsakliga uppdraget tydligt medans det i dagsläget upplevdes som mer otydligt. Många förstelärare upplevde även att vilket uppdrag försteläraren än hade så gick det uppdraget mot BFL.

Förstelärarna menade att de hade fått förutsättningarna för att genomföra sina uppdrag på ett tillfredställande sätt, samtidigt finns ett missnöje med att uppdraget hade vuxit sig allt större och utan någon extra tidsersättning. En slutsats som skulle kunna dras är om detta är på bekostnad av kvalitén på utfört arbete?

Förstelärarna upplevde det som ett hinder att deras uppdrag var tidsbegränsade på så kort tid som ett år i taget, förändringsarbete tar i regel längre tid än ett år. Förstelärare vill vara säkra på att kunna fortsätta sin skolutveckling långsiktigt.

Det exempel på det goda kollegiala lärandet som lyfts fram handlar allmänt om BFL och är inte specifikt. En lärare nämnde arbetet kring att ta fram gemensamma dokument och rutiner kring APL.

Underlaget från enkäten är bristfälligt eftersom svarsfrekvensen är så låg, men det finns indikationer som tyder på att förstelärarnas uppdrag inte är väl förankrat i verksamheten bland kollegiet och att transparens saknas.

Försteläroorganisationen på Peder Skrivare

Bakgrund

Utvecklingsorganisationen på Peder Skrivares skola (PS) utgörs sedan läsåret 2016/17 av åtta ämnesdidaktiska grupper som vardera leds av en eller fler förstelärare beroende på deltagarantalet i respektive grupp. De ämnesdidaktiska grupperna träffas totalt tio gånger per läsår, i regel varannan vecka, under perioden oktober - mars. Mötestiden är 1t 45m på i förväg planerad konferenstid. Innehållet för mötet är planerat av ansvarig/a förstelärare i samråd med respektive grupp. Utöver dessa möten förekommer inom vissa grupper t.ex. inslag av auskultationer av lektioner. Grupperna består av lärare som har samma eller likartade ämnen inom ramen för sin tjänst. Lärarna kan ha större eller mindre andel av sin tjänst knuten till en viss skolenhet men utvecklingsorganisationen är enhetsövergripande vilket innebär att samtliga rektorer för nationella program står bakom uppdraget och dess organisation. Syftet med utvecklingsorganisationen är att utifrån den enskilda lärargruppens behov kollegialt utveckla undervisning och bedömning för att därigenom gentemot eleverna åstadkomma bästa möjliga möte för lärande.

Hur stödjer försteläroorganisationen skolans didaktiska utvecklingsarbete genom kollegialt lärande i ämnesdidaktiska grupper?

Rektorsgruppen för nationella program på PS ville allmänt få belyst hittills uppnådda effekter av den valda utvecklingsorganisationen, och i synnerhet förstelärarnas roll och bidrag i denna. Rektors pedagogiska ledarskap uttrycks bland annat genom ansvar för att skapa förutsättningar för den pedagogiska personalens kompetensutveckling i olika delar. Den valda organisationen av förstelärare med särskild betoning på att via rektors uppdrag leda ett kollegialt lärande, tillskjutandet av resurser i form av gemensam konferenstid avsedd för didaktisk utveckling, uppföljning i form av enkät till samtliga deltagande lärare samt kontinuerlig återkoppling mellan förstelärare och rektor är några exempel på strukturen för utvecklingsorganisationen.

Genomförande

Arbetsgruppen inom FGTE valde att göra en kvalitativ studie bestående av intervjuer med ansvariga förstelärare och två deltagande lärare för totalt fyra av de befintliga ämnesdidaktiska grupperna. Vidare genomfördes en deltagande observation, utifrån ett i förväg bestämt observationsschema, i dessa ämnesdidaktiska grupper. Urvalet av de fyra ämnesdidaktiska grupperna gjordes av värdskolans utifrån praktiska hänsyn såsom schematekniska skäl. Intervjuerna och den deltagande observationen för respektive ämnesdidaktisk grupp hölls av en/två och samma medlem/mar i arbetsgruppen. Den kvalitativa studien genomfördes under två halvdagar i följd när de ämnesdidaktiska träffarna pågick under första halvan av vt-2018.

I förberedande syfte tog arbetsgruppen del av resultatet från en enkät till de ämnesdidaktiska grupperna som gjordes i maj-2017. Intervjufrågorna till förstelärare och deltagande lärare samt observationsschemat formulerades av arbetsgruppen gemensamt.

Efter arbetsgruppens besök på värdskolans vidtog ett arbete med att sammanställa insamlad data och analysera detta. Värdskolan deltog inte i det skede då data fortfarande var möjlig att hänföra till enskilda ämnesdidaktiska grupper eller individer.

En sammanfattande beskrivning av arbetsgruppens arbete presenteras i en poster.

Resultat

1. Intervjuer med förstelärare

1.1 Syftet med de ämnesdidaktiska träffarna

Förstelärarna uppger olika syften med de ämnesdidaktiska träffarna. Några lyfte fram kollegialt lärande medan andra betonar formativ bedömning eller höjd måluppfyllelse.

1.2 Förekomst av en övergripande plan för mötena

Förstelärarna menar att det finns en övergripande plan för respektive ämnesdidaktiska grupp. Varje enskild grupp har valt ett eget fokusområde och arbetssätt.

1.3 Förstelärarnas egna upplevelse av de ämnesdidaktiska mötena

Majoriteten upplever mötena som positiva även om det finns en del svårigheter så som stora grupper och en sen mötestid på dagen som kan försvåra arbetet.

1.4 Konsekvenser som träffarna fått i klassrummen

Här går åsikterna isär. Flera är osäkra på effekterna i klassrummet. Det finns dock en känsla av att kvaliteten på undervisningen höjts. Det finns inget systematiskt arbete med att utvärdera kopplingen mellan de ämnesdidaktiska grupperna och elevernas måluppfyllelse.

1.5 Vilka områden ska tas upp eller inte tas upp på mötet? Vem sätter mötesagendan?

Alla är trogna den agenda och dagordning som satts upp. Elevärenden diskuteras aldrig.

1.6 Hur skulle träffarna kunna förbättras?

Mer tid, ändrad mötestid, mindre konstellationer. De grupper som valt skolverkets moduler får svårt att byta inriktningen på sitt arbete om de inte är nöjda med den valda modulen. En av de intervjuade kom inte på något som kan förbättras.

2. Intervjuer med lärare:

2.1 Syftet med träffarna

En del lärare uppfattar syftet med träffarna som otydligt. Däremot finns det flera lärare som tycker att det har ett tydligt syfte men de är inte överens om vad det är. Det kan vara

att "komma samman" ämnesmässigt, utbildning och fortbildning, dela med sig av erfarenheter och på olika sätt försöka utveckla undervisningen. Vissa har sin tid styrd och i stort organiserad då de arbetar med skolverkets läslyft.

2.2 Finns det en övergripande plan för mötena?

De stora flertalet lärare menar att det finns en övergripande plan för mötena. Några tycker den är väl generell men de flesta gör gällande att det är förstelärarna som sätter agendan och att det är de som håller koll på att den följs. Återigen är det någon grupp som följer skolverkets mall för läslyftet och de har planen klar för i stort sett hela läsåret.

2.3 Hur upplever du som lärare de ämnesdidaktiska mötena?

På frågan om hur lärarna upplever mötena så skiljer sig svaren mycket åt. En del tycker att tiden är viktig d v s om mötena ligger på morgon eller eftermiddag. Morgon upplevs som bättre. Någon tycker att det är dåligt att gruppen är så heterogen; om diskussionerna inte handlar om ämnet man undervisar i så blir det ointressant. Andra menar att mötena är livfulla, givande och att diskussioner är relevanta. En synpunkt är att mötena mest har en social funktion och att fokus ligger på andra saker i verksamheten. Ytterligare synpunkter är att mötena saknar djup i ämnena och att det mest handlar om att repetera innehåll från tidigare läsår. De som arbetade med läslyftet tyckte träffarna var positiva och givande (det ska tilläggas att de som är i den gruppen själva har valt att delta i det arbetet).

2.4 Vilka konsekvenser har träffarna fått i klassrummen?

Alla lärare utom en upplever att träffarna fått positiva konsekvenser i klassrummet. Det handlar t ex om att man upplever att man gör mer medvetna metodval, reflekterar i större utsträckning och fått en del nya idéer.

2.5 Kan du ge något exempel på det? (konsekvenser i klassrummet av träffarna)

De flesta exemplen är praktiska metoder att tillämpa i särskilda situationer. Några anger mer allmänna effekter, som tankar på det man gör och effekter på likvärdighet.

2.6 Kan du som lärare påverka mötenas innehåll?

Svaren indikerar att inflytandet mer är på övergripande nivå och mindre vid det enskilda tillfället/situationen.

2.7 Vad tycker du om det?

Genomgående är lärarna tillfreds med hur det ser ut, och finner det rimligt.

2.8 Vad krävs för att den ämnesdidaktiska gruppen ska ge dig stöd i ditt arbete?

Svaren varierar från kvantitativa förutsättningar som tid och frekvens för möten, till hur diskussionerna skall vara, och hur man som lärare ska ta ansvar för detta. Några förslag innebär ett alternativt arbetssätt till de ämnesdidaktiska mötena.

2.9 Hur tycker du att samtalsklimatet i den ämnesdidaktiska gruppen är?

Alla är eniga om att klimatet är gott eller väldigt gott. Det är högt i tak och alla lyssnar på alla.

3. Observation

De deltagande observationer som genomfördes överensstämde till övervägande del med den bild som lärare och förstelärare förmedlade kring de ämnesdidaktiska träffarna (se bilaga 1).

Analys

Analysen av vad som framkommit i genomlysningen av försteläroorganisationen enligt frågeställningen "Hur stödjer försteläroorganisationen skolans didaktiska utvecklingsarbete genom kollegialt lärande i ämnesdidaktiska grupper?" framgår under rubrikerna nedan.

Slutsats

Försteläroorganisationen stödjer skolan didaktiska utvecklingsarbete genom kollegialt lärande i ämnesdidaktiska grupper, men behöver förbättras genom tydligare och enhetligare syfte och målbild för att minska gapet mellan elevernas kapacitet och potential.

Lärdomar

Det finns en övergripande gemensamt framtagna eller förankrad plan för mötena. Det är försteläraren som tar det operativa ansvaret för det enskilda mötestillfället, och detta är en ordning som upplevs fungera väl.

Förstelärarna är övervägande positiva till mötena och tycker agendan följs väl.

Det är ett gott samtalsklimat, det är högt i tak och alla lyssnar på alla.

Mötena har lett till positiva effekter i klassrummet. Effekterna är av olika slag alltifrån konkreta tips och idéer till att lärare anser sig blivit mer didaktiskt reflekterande.

Upplevelsen av mötenas syfte, funktion och värde varierar mellan lärarna. Även förstelärarna anger delvis olika syften. Grupperna anses vara för stora i vissa fall.

Förstelärarna anser att de behöver mer tid för förberedelse och lärarna vill att mötena får en bättre tid på dagen.

Hur bidrar detta till att minska gapet?

"Att minska gapet" syftar till hur man ska få samklang mellan elevernas kapacitet och det vi lyckas få dem att prestera.

De ämnesdidaktiska träffarna har enligt lärare och förstelärarna lett till ökad reflektion kring sin egen praktik samt att man som lärare gör fler medvetna metodval. Det finns även en känsla av att träffarna har bidragit till ökad kvalitet på lektionerna. Viktigt att ha i åtanke är att detta inte utgår från ett elevperspektiv, därmed krävs vidare forskning kring effekterna av de ämnesdidaktiska träffarna. Det återstår således att "bevisa" om de ämnesdidaktiska träffarna haft effekt för elevernas måluppfyllelse.

Vägar framåt

Leder arbetet i de ämnesdidaktiska grupperna till att elevernas faktiska resultat förbättras? Det krävs ett systematiskt kvalitetsarbete där elevernas måluppfyllelse kopplat till arbetet i de ämnesdidaktiska grupperna tydligt mäts och utvärderas.

Nästan alla vi intervjuade återkom till att tidpunkten för träffarna inte var optimal. Träffarna genomförs på eftermiddagen när många av medarbetarna är trötta. Om träffarna genomfördes tidigare på dagen skulle sannolikt kvaliteten och engagemanget öka. Vidare är det viktigt att inte andra aktiviteter tillåts konkurrera under samma mötestid.

Det är påtagligt att det inte finns ett tydligt syfte med träffarna som alla känner till. Det saknas också en enhetlig målformulering för arbetet vilket leder till att arbetets inriktning kan bli diffus och oklar. Det är vår rekommendation att skolledningen tydligare än idag arbetar med att ta fram såväl syfte som målformulering.

Återkoppling kring genomförda aktiviteter i inledningen av de ämnesdidaktiska träffarna är viktig för att gruppdeltagarna ska bli medvetna om hur arbetet i klassrummen fortskrider och utvecklas.

Det finns en tydlig obalans mellan förstelärare på de olika programmen. Det leder till att vissa ämnen blir underrepresenterade på förstelärarnivå vilket i sin tur inverkar negativt på likvärdigheten på huvudmannanivå. Som en följd av denna obalans blir vissa av de ämnesdidaktiska grupperna alldeles för stora för att arbetet i grupperna ska bli effektivt och meningsfullt.

Genomlysningen av försteläraryrkelsen på Peder Skrivare har genomförts inom ramen för FGTE av Peter Nylander och Anneli Kolsmyr(Halmstad kommun), Jonas Fransson och Maria Fritzon-Olander Kungsbacka kommun), Fredrik Willert och Joakim Rask(Laholm kommun) och Lars Kyllergård(Varberg kommun).

Bilaga 1

Observationsschema

MÖTET:

1. Kommer alla till tals	Ja-sker i alla grupper
2. Fördelas ordet	Varierar mellan grupperna
3. Är alla aktiva	Varierar mellan grupperna
4. Lyssnar man på alla	Ja-sker i alla grupper
5. Knyts dagens möte ihop med förra mötet	Ja-sker i alla grupper
6. Är deltagarna förberedda?	Varierar mellan grupperna
7. Diskuteras lärarpraktik	Varierar mellan grupperna
8. Diskuteras teorier/forskning	Varierar mellan grupperna
9. Refereras det till litteratur/forskning	Varierar mellan grupperna
10. Sker kollegialt lärande	Varierar mellan grupperna
11. Kommer konkreta exempel upp	Ja-sker i alla grupper
12. Bejakas det att konkreta exempel kommer upp	Ja-sker i alla grupper
13. Är ledarrollen tydlig	Ja-sker i alla grupper
14. Har den formella ledaren legitimitet	Ja-sker i alla grupper
15. Finns det en dagordning	Varierar mellan grupperna
16. Följs dagordningen?	Varierar mellan grupperna
17. Relevanta ärenden?	Ja-sker i alla grupper
18. Finns en övergripande planering	Ja-sker i alla grupper