

Vol 3, Nr 1, 2024

Fufos

FORSKNING & UTVECKLING
I FÖRSKOLA & SKOLA

Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)



Piteå kommun

VOL 3, NR 1 2024

Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)

ISSN: 2004-3635

Materialet publiceras via open access (öppen tillgång) under Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0.

Ansvarig utgivare: Malin Westling

Redaktör: Ulrika Bergmark

Distribution: Utbildningsförvaltningen

Piteå kommun, 941 28 Piteå

Tfn: +46911-69600

Layout: Kommunikationsavdelningen, Piteå kommun

Elektronisk version tillgänglig på: www.pitea.se

Om tidskriften

Den populärvetenskapliga tidskriften *Forskning och utveckling i förskola och skola* (Fufos) har inrättats av Piteå utbildningsvetenskapliga råd. Tidskriften fyller en viktig funktion som gemensamt forum för aktörer i förskola, skola och universitet som intresserar sig för att utveckla och sprida kunskaper om praktiskt arbete med samverkande forskning och utveckling i förskola och skola. Syftet med tidskriften *Forskning och utveckling i förskola och skola* är att erbjuda lärare, rektorer och forskare en möjlighet att publicera lärdomar gjorda inom exempelvis: aktionsforskning, forskningscirklar, examensarbeten och forsknings- och utvecklingsprojekt som utgår från lärares och rektorers frågor kring det pedagogiska arbetet i förskola och skola. Genom att tidskriften vänder sig till författare inom såväl förskola och skola som universitet utgör den ett viktigt komplement till vetenskapliga tidskrifter och en unik publiceringsmöjlighet för yrkesverksamma inom skolan och ett forum för att generera och sprida beprövad erfarenhet.

Redaktör

Ulrika Bergmark, vetenskaplig ledare Piteå kommun och professor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Redaktionsråd

Eva Alerby, professor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Linda Andersson, rektor Pitholmsskolan, Piteå kommun.

Sara Cervantes, universitetslektor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Sara Viklund, kommundoktorand, Piteå kommun & Umeå universitet.



Accepterade bidrag publiceras elektroniskt på Piteå kommuns hemsida (www.pitea.se). Materialet publiceras via open access (öppen tillgång) under Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0, vilket innebär att det är tillåtet att sprida materialet, men endast i icke-kommersiella sammanhang. Texterna får inte bearbetas och författaren måste erkännas. Publicering medför inga kostnader. Arvode utgår ej, varken för publicerade bidrag eller för granskningsuppdrag. Både författare och tidskrift har upphovsrätt till innehållet.

Innehåll

- 5** "Tänka framåt, tänka bakåt, tänka runt och tillbaka" – rörelser i ett utvecklingsprojekt om undervisning i förskolan
Moa Frid, Erika Jonsson, Lena Johansson & Åsa Pettersson
- 20** Måste det vara kul hela tiden? En studie kring motivationsskapande faktorer som elever i årskurs 7–9 identifierar
Camilla Sundberg Thurfjell, Mimmi Lind-Löfgren, Anders Sundström, Katharina Harju & Teis Christiansen
- 30** Den magiska dockteaterlådan – Ett inspirerande läromedel för förskolan
Anders Råde
- 41** Undervisning och förhållningssätt som motiverar dagens elever till ökade kunskaper i ämnen
Anna Lagerlöf-Nordsvahn, Caroline Lindgren, Niclas Lyckander, Annika Malm, Elisabeth Pettersson & Birgitta Westerberg
- 60** På väg mot kollektivt lärande – inom ramen för samverkan mellan skola och universitet
Tord Göran Olovsson, Johan Hansson, Linda Granberg, Maria Lööf, Maria Markgren, Johanna Smitt & Andreas Westerberg

På väg mot kollektivt lärande – inom ramen för samverkan mellan skola och universitet

Tord Göran Olovsson, Johan Hansson, Linda Granberg, Maria Lööf, Maria Markgren, Johanna Smitt & Andreas Westerberg

Sammanfattning

Artikeln, författad av forskare, förstelärare och skolledande personal, bygger på ett samverkansprojekt med målet att utveckla en gymnasieskolas kollektiva lärande. Artikeln syftar till att bidra till förståelse av vad ett sådant utvecklingsarbete kan innebära. Metoder som användes var enkätundersökning och intervjuer. Dataanalys genomfördes med stöd av tematisk analys i olika steg (jfr Braun & Clarke, 2006) och teoretiska begrepp som kollektivt och kollegialt lärande (Larsson, 2018) samt olika former av begreppet tillit (Jederlund, 2019). Resultaten visar att förstelärare som leder utvecklingsarbete påverkas av tidigare erfarenheter från utvecklingsarbete och att det är viktigt att lärare som medverkar känner tillit till enskilda kollegor, till den större grupp de ingår i samt till processen bakom utvecklingsarbetet. Samverkansprojektet bidrog till skapande av strukturer för fortsatt utveckling samt till insikt om att utvecklingsarbete främst handlar om att utveckla arbetssätt som är lämpliga för den egna verksamheten.

Tord Göran Olovsson

Universitetslektor
Pedagogiska institutionen,
Umeå universitet
tord.goran.olvsson@umu.se

Linda Granberg

Förstelärare
Anderstorpsgymnasiet,
Skellefteå kommun
linda.granberg@skelleftea.se

Maria Markgren

Förstelärare
Anderstorpsgymnasiet,
Skellefteå kommun
maria.markgren@skelleftea.se

Andreas Westerberg

Utvecklingsledare
Gymnasieavdelningen,
Skellefteå kommun
andreas.westerberg@umu.se

Johan Hansson

Universitetslektor
Pedagogiska institutionen,
Umeå universitet
johan.hansson@umu.se

Maria Lööf

Förstelärare
Anderstorpsgymnasiet,
Skellefteå kommun
maria.loof@skelleftea.se

Johanna Smitt

Rektor
Anderstorpsgymnasiet,
Skellefteå kommun
johanna.smitt@skelleftea.se

Inledning

Under våren 2022 utlystes medel för samverkansprojekt mellan universitet och skolor, så kallade samverkanscheckar. Målsättningen var att ”stimulera mötesplatser för förskollärare/lärare och forskare för erfarenhetsutbyte om och arbete med frågor om undervisning, utveckling, lärande och forskning inom avgränsade områden.” (Umeå universitet, 2022). I denna artikel beskrivs och diskuteras genomförandet av en sådan samverkanscheck, mellan Anderstorpsgymnasiet i Skellefteå och forskare vid Umeå universitet. Samverkan inleddes höstterminen 2022 och pågick fram till och med höstterminen 2023. Målet för samverkan var att utveckla Anderstorpsgymnasiets lärares kollektiva lärande för att stärka kvaliteten på undervisningen och utveckla elevernas lärande - med betoning på lärande som social process. Denna artikel ämnar bidra till förståelse för vad ett sådant utvecklingsarbete kan innebära. Titeln på samverkanschecken var: *Anderstorpsgymnasiet – på väg mot kollektivt lärande*. Det praktiska tillvägagångssättet för att utveckla det kollektiva lärandet var att skolans förstelärare med stöd av forskare skulle få reflektera kring och tillägna sig metoder som sedan skulle ligga till grund för utvecklingsarbete i skolans olika ämneslag. Tre av dessa förstelärare, som ledde det gemensamma lärandet i sina ämneslag, är också författare av denna artikel. Övriga artikelförfattare är de två forskarna samt skolans utvecklingsledare och en rektor. De två sistnämnda var initiativtagare till samverkanschecken och de som inledningsvis tog kontakt med Umeå universitet.

Kollektivt eller kollegialt lärande har kritiserats, exempelvis i tidningen *Vi lärare* (Hallonsten, 2023a, b). Kritiken gäller lärarfortbildning i stort, men kollegialt lärande pekas särskilt ut, med stöd av uttalanden från både forskare och lärare. Skolverket konstaterar dock (Hallonsten, 2023b), att kollegialt lärande fungerar väl under förutsättning att det finns ett lärande och kritiskt förhållningssätt. Dessutom behöver resurser avsättas för att kollegialt lärande ska ge resultat, framför allt behövs tillräckligt med tid för de lärare som deltar (Hallonsten, 2023b). Att kollegialt lärande kan stärka lärarnas tilltro till sin förmåga att förbättra undervisningen visas av Grimm (2023), men hon anger också att lärarna inte i tillräckligt hög grad utmanas i sina tankegångar. Detta ”begränsar möjligheterna till djuplärande och undervisningsförbättring” (Grimm, 2023, s. 70).

Jederlund (2019) framhåller att lärare även behöver känna tillit till såväl kollegor som till processen bakom ett utvecklingsarbete, för att åstadkomma en positiv förändring i en skola. Kritiken mot kollegialt lärande indikerar att sådan tillit saknas i många skolor.

Företeelsen kollegialt lärande etablerades i samband med Skolverkets introduktion av olika ”lärarlyft” under 2010-talet, exempelvis Läslyftet som finansierades med statsbidrag under åren 2015–2019. Begreppen kollegialt lärande och kollektivt lärande har nära anknytning till varandra (Skolverket, 2022). Båda begreppen används vid benämning av skol- och

professionsutveckling som grundas på samarbete och gemensamt lärande. En skillnad är dock att kollegialt lärande anses utveckla individuella kompetenser medan kollektivt lärande anses utveckla gemensamma kompetenser (Skolverket, 2022).

Målet för den skolutveckling som planerades och genomfördes vid Anderstorps gymnasiet var att den i förlängningen skulle förbättra elevernas lärande. I artikeln fokuseras dock förstelärarnas arbete med att leda lärarkollegorna, och hur detta stöttades och framskred. Utvecklingsarbetet som beskrivs har tydlig relevans för Anderstorps gymnasiet främst genom skolans ambition att skapa strukturer för skolutveckling med stöd av forskning, något som tidigare funnits i mindre utsträckning på skolan. Utvecklingsarbetet är även betydelsefullt för lärosätet, som får möjlighet att pröva och utvärdera en modell för samverkan som kan vara angelägen för lärosätets framtida samverkansprojekt, forskning samt lärarutbildning. Utvecklingsarbetet har dessutom relevans för svensk skolas praktiska arbete genom att dylika utvecklingsarbeten, där lärares gemensamma lärande är i blickpunkten, är en central del i uppdraget att bygga utbildningen på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (jfr Skolverket, 2023).

Artikeln syftar till att bidra till förståelse för vad ett utvecklingsarbete med målet att utveckla det kollektiva lärandet på en gymnasieskola kan innebära. Frågeställningarna är:

1. På vilket sätt bidrar utvecklingsarbetets organisering till förstelärarnas förståelse av det gemensamma lärandet?
2. Vilka lärdomar kring att leda det gemensamma lärandet görs i samband med utvecklingsarbetet?
3. Vilka lärdomar från det gemensamma lärandet görs i samband med utvecklingsarbetet?

Inramning av skolans utvecklingsarbete inför samverkan

De två forskarna skrev tillsammans med utvecklingsledaren och rektor ansökningstexten och deltog även i möten med förstelärarna innan arbetet inom samverkanschecken inleddes höstterminen 2022. Anderstorps gymnasiet hade sedan tidigare en struktur för skolutvecklingsarbete. Sedan lång tid tillbaka var lärarna indelade i ämneslag, men även i programarbetslag och andra konstellationer beroende på vilka uppgifter de förväntades lösa. Skolutveckling var framför allt en fråga för ämneslagen, vilka leddes av en förstelärare. Ett ämneslag utgjordes av cirka tio deltagande lärare vilka undervisade i det aktuella ämnet, exempelvis idrott och hälsa, men de undervisade även i andra skolämnen. En konstellation skiljde sig dock markant från de övriga: ett lärarlag som utgjordes av yrkeslärare som undervisade i fem olika yrkesämnen under

ledning av en förstelärare. Detta lärarlag hade flest deltagare, cirka 20 lärare. För enkelhetens skull används i artikeln benämningen ämneslag även för den gruppen trots att det alltså inte helt liknar de övriga ämneslagen.

Ämneslagen arbetade med utvecklingsarbete även innan samverkanschecken, men inte i önskad riktning, vilket konstaterades av utvecklingsledaren:

För det första behövdes ett starkare driv i utvecklingsarbetet på skolan. Det fanns en pedagogisk grundidé, men ingen klar idé om hur denna skulle förverkligas. För det andra saknade skolan och dess lärare vägar att pröva sin praktik gentemot forskning. Det var för få som hade någon klar bild av var man skulle söka för att hitta forskning som var relevant för skolans undervisning.

Innan samverkan inleddes fanns otydligheter på skolan angående förstelärarnas uppdrag och efter att samverkanschecken beviljats vidtog skolledningen stegvis tydliggörande åtgärder. Skolans samtliga lärare informerades om förstelärarnas mandat att bedriva utvecklingsarbete, vilket samtidigt konkretiserades genom förändringar i den vardagliga verksamheten som signalerade att detta utvecklingsarbete prioriterades. Exempelvis avsattes tid i lärarnas scheman för ämneslagsarbete och det beslöts att varje lärare skulle ingå i enbart ett ämneslag.

Teoretiska begrepp

I artikeln används begreppen *kollektivt* respektive *kollegialt* lärande i resultatbeskrivningen, men även som analysverktyg i resultat och diskussion. I särskilt resultatbeskrivningen används även begreppet gemensamt lärande, för att beskriva lärarnas vardagliga grupplärande. Kollektivt lärande är centralt i artikeln eftersom den aktuella skolan strävar efter att utveckla detta. Kollegialt lärande används för att det är mycket närbesläktat med kollektivt lärande – och de används i litteraturen för att beskriva liknande eller likadana processer, ofta utan att skillnader beskrivs. Båda innefattar ett gemensamt och strukturerat grupplärande men skiljer sig åt i fråga om lärandets följder (Larsson, 2018; Skolverket, 2018). Medan ett kollegialt lärande resulterar i individuell utveckling av kompetens genom samarbete med kollegor ger ett kollektivt lärande förändringar av ”gemensamma föreställningar och handlingsalternativ” (Skolverket, 2018). Aktiviteter till stöd för lärande kan alltså vara desamma i kollegialt och kollektivt lärande. Det kan dock finnas vissa kännetecken i lärandeprocessen – kanske främst om fokus ligger på individen eller verksamheten – som har större förutsättningar att leda till antingen kollegialt eller kollektivt lärande. Anderstorp gymnasiums utvecklingsarbete beskrivs i föreliggande artikel i huvudsak med begreppet kollektivt lärande eftersom det var det som skulle utvecklas. När det hänvisas till tidigare forskning och andra texter där begreppet kollegialt lärande nyttjats, så används detta. I analys och diskussion används den beskrivna skillnaden mellan begreppen för argumentation i förhållande till resultatet. Analys av hur

utvecklingsarbetet tar sig uttryck i praktiken, med stöd av de två begreppen och dess skillnader, förmodas kunna hjälpa till med att förstå vad det aktuella utvecklingsarbetet innebär. Skillnader som uppmärksammas, exempelvis mellan olika ämneslag vid den aktuella skolan, speglas mot de två begreppen.

Det aktuella utvecklingsarbetet, där förstelärarna var centrala aktörer, innefattade således att arbeta för utveckling av kollektivt lärande i deras ämneslag. Utöver detta innebar det även ett lärande *om* kollektivt lärande. I det senare ingick läsning och diskussion av texter där teoretiska begrepp som även används i artikeln förekom. Timperley (2019) lästes i sin helhet men exempelvis lästes även delar ur Katz och Ain Dack (2017). Vid ett lärandetillfälle som benämndes ”Att leda kollegor” var Gyllander Thorkildsen och Nehez (2020) underlag för förstelärarnas reflektioner.

Viktiga teoretiska begrepp som används i artikeln till stöd för att spegla och förstå de resultat som beskrivs, är ovan nämnda kollektivt och kollegialt lärande (Larsson, 2018) samt *kollegial tillit*, *kollektiv tillit* och *processtillit* (Jederlund, 2019). Kollegial tillit innebär att en lärare har förtroende för sina kollegor på ett individuellt plan. Det finns en upplevelse av trygghet samt av att kollegorna är professionella och välvilliga. Kollektiv tillit handlar om att kollegor litar på den större grupp som de ingår i, att lärare ser positivt på sitt ämnes- eller arbetslags ”kollektiva kompetens och utvecklingspotential” (Jederlund, 2019, s. 27). Utöver dessa former av tillit krävs även processtillit, som beskriver lärarnas tillit till ett utvecklingsarbets syfte, innehåll och organisering. Det innefattar även tillit till skolledningen, samt till projektets långvarighet (Jederlund, 2019).

I föreliggande utvecklingsarbete är förstelärarna centrala och gällande förstelärare som ledare för kollegor redogör Bergmo Prvulovic och Hansson (2021) för olika positioner som de kan anta i sitt arbete: Processledaren, skolutvecklaren, ämnesspecialisten och den ofrivillige karriäristen. Förstelärare som antar positioner liknande de två förstnämnda kan ha större förutsättningar att leda utvecklingsarbete som leder till verksamhetsutveckling, det vill säga ett mer kollektivt lärande, och de två sistnämnda positionerna skulle i högre grad kunna leda till individuell utveckling.

Metod

Det empiriska materialet består av enkätresultat, intervjuer som genomfördes skriftligt samt forskarnas minnesanteckningar. Delar av detta material utgörs av dokumentation som gjorts under utvecklingsarbetet, medan annat har samlats in för skrivandet av artikeln (se Tabell 1 för översikt). Enkätresultaten består av samtliga förstelärares (de som var förstelärare under läsåret 22–23, vilka var elva till antalet) beskrivningar av det gemensamma lärandet i ämneslagen. Enkäterna skickades ut av forskarna och utvecklingsledaren till förstelärarna, vid två tillfällen,

i april respektive maj 2023. Förstelärarna fick då beskriva var de och deras ämneslag befann sig i utvecklingen av det kollektiva lärandet och hur arbetet i ämneslagen fortgick. Enkäterna syftade till att ge forskarna och utvecklingsledaren underlag för stöttning av utvecklingsarbetet, men även till att från forskarnas sida kunna ge framåtsyftande återkoppling till förstelärarna. Frågorna sett till de båda enkättillfällena var lika varandra men inte identiska.

Intervjuerna genomfördes av forskarna efter samverkanscheckens slut, med tre förstelärare samt med utvecklingsledaren och rektorn. Intervjufrågorna riktades in på informanternas syn på utvecklingsarbetet och syftade till att frambringa mer utförliga svar och skickades och besvarades skriftligt, via mejl. Utöver enkäter och intervjuer bestod det empiriska materialet av forskarnas minnesanteckningar från möten och andra lärtillfällen.

Tabell 1. Det empiriska materialet - dokumentation och insamling

Metod	Dokumentation gjord under utvecklingsarbetet - tidpunkt	Insamlat inför skrivande av artikeln - tidpunkt
Enkäter (elva förstelärare)	Enkäterna skickades ut vid två tillfällen: april respektive maj 2023	
Intervjuer (tre förstelärare, en utvecklingsledare, en rektor)		Januari 2024
Forskarnas minnesanteckningar	Fortlöpande under 2022 och 2023	

Dataanalys

Enkäterna och intervjuerna analyserades i olika steg, liknande Braun och Clarkes (2006) modell för tematisk analys. Dessa steg kan sammanfattas med nyckelorden kodning, tematisering och förfining (se även Olovsson, 2020). Analysen inleddes med flera genomläsningar av materialet för att erhålla en grundläggande förståelse. Läsningen riktades successivt in på vad som var intressant i materialet och närbesläktade delar sattes samman till så kallade koder (Braun & Clarke, 2006). Två användbara frågor i denna fas av analysen var: Vad är den övergripande betydelsen av detta? Vad är intressant? Något som fanns med som fond från början av analysen, om än i det skedet ganska vagt, var artikelns tänkta syfte och frågeställningar. Under nästa steg, tematiseringen, sorterades koderna in i teman, och samband mellan koder och teman och eventuella underteman identifierades. Samtidigt, och i nära anslutning till detta, granskades temans relevans. En lämplig fråga i denna fas var: Hur passar detta ihop med annat? Avslutningsvis skedde förfiningen, där en användbar fråga var: Hur ska delarna slutgiltigt sättas ihop till en helhet? Temana formulerades, och i några fall underteman till dessa. Exempel på ett tema som formulerades var: *Att leda det gemensamma lärandet* och underteman till detta

var *förhållningssätt* och *utveckling av ledarskap*. I detta steg tydliggjordes förhållandet mellan temana och syfte och frågeställningar. Vid analysens avslutande del, artikelförfattandet (jfr Bergmark & Graeske, 2022), har temana understötts av utdrag från materialet, samt relaterats till teoretiska begrepp och tidigare forskning. Forskarnas minnesanteckningar har använts i slutet av analysprocessen. När något i analysen av enkäter och intervjuer behövt stödjas med fler belegg, har anteckningar från hållpunkter i utvecklingsarbetet eftersökts och använts.

Etiska överväganden

Gällande etiska överväganden har artikelförfattarna, som också har varit med och genomfört utvecklingsarbetet, i samband med skrivandet reflekterat över de ”dubbla” rollerna. De två forskarna, som i analysprocessen gjorde den grundläggande sorteringen och sammanställningen av det empiriska materialet, hade främst ett ”utifrån-perspektiv” på utvecklingsarbetet, samtidigt som de stöttade förstelärarna i utvecklingsarbetet. De litteraturtips som gavs till några förstelärare kan exempelvis ha pekat ut en riktning för vilken väg som har tagits. De tre förstelärarna har som artikelförfattare beskrivit och analyserat det utvecklingsarbete de själva har varit med och genomfört. Utvecklingsledaren och rektorn har som författare bland annat deltagit i analysprocessen av det utvecklingsarbete de gett förstelärarna och ämneslagen förutsättningar att kunna bedriva.

Vi tänker oss att den öppenhet vi strävar efter att visa angående våra dubbla roller kan bidra till att analyserna kan anses vara välgrundade. Det kan också hävdas att den insyn vi författare har i utvecklingsarbetet kan bidra till välgrundade beskrivningar och analyser. Utöver detta kan de olika rollerna i utvecklingsarbetet, utifrån olika perspektiv, även bidra till en relevant beskrivning och analys. Något förenklat kan de olika rollerna sammanfattas som att forskarnas roll var *stöttande* med ett visst utifrånperspektiv; förstelärarna genomförde själva arbetet som *utförare* och utvecklingsledaren och rektorn hade rollen som *möjliggörare* av utvecklingsarbetets genomförande.

I artikelns löpande text skrivs inte namn på förstelärare och övriga medverkande ut. Förstelärare som inte är artikelförfattare, men vars individuella utsagor ändå är del av artikelns empiriska material har tillfrågats om samtycke och enbart utsagor från de som har gett sitt skriftliga medgivande har inkluderats. Förstelärarna informerades i anslutning till förfrågan om samtycke om att deras namn inte kommer att skrivas ut i artikeln samt att det även på annat sätt ska vara svårt att identifiera vem som ligger bakom specifika utsagor. Därför har det i anslutning till dessa förstelärares utsagor exempelvis inte getts beskrivningar av vilket eller vilka skolämnen de utgår från i sina uttalanden. Huruvida utelämnandet av skolämnen har påverkat artikelns resultat eller inte är svårt att slå fast, men utifrån att det inte funnits något tydligt fokus på skolämnen i vare sig syfte eller frågeställningar kan det hävdas att det har påverkat resultatet i mindre grad.

Resultat

Resultatkapitlet är indelat i tre delar. Första delen, som beskriver det gemensamma lärandet, består av två teman vilket det ena beskriver utvecklingsarbetets struktur och innehåll, och det andra förstelärarnas förståelser av utvecklingsarbetet.

Det gemensamma lärandet – organisering och förstelärarnas förståelser

Utvecklingsarbetets struktur och innehåll

Under projekttiden genomfördes en serie träffar i syfte att stödja förstelärarnas utveckling av verktyg och förmågor att handleda kollegor i utvecklingsarbetet. Mellan träffarna genomförde förstelärarna egna aktiviteter med sina kollegor i ämneslagen. För att kort beskriva innehållet i samverkanschecken (se Bilaga 1 för mer detaljerad beskrivning) bestod det, utöver förberedelserna inför ansökan och uppstart, av avgränsade faser. Under ht-22 var huvudfokuset konstituering av grundtankar, förankring av syfte och arbetssätt samt litteraturstudier hos förstelärarna. Under vt-23 fortlöpte arbetet, inledningsvis i form av litteraturseminarier samt praktiskt arbete i ämneslagen. I seminarierna deltog förstelärarna, forskarna, utvecklingsledaren samt rektorer. Därefter fortsatte ämneslagens praktiska utvecklingsarbete, vilket kommunicerades mellan förstelärarna och forskarna. Ht-23 fortsatte utvecklingsarbetet i de ämneslag som då fortfarande var intakta. Forskarna erbjöds fortsatt handledning och förberedelser inför kommande forsknings- och utvecklingsansökningar skedde, särskilt i samverkan med ett av ämneslagen.

Ambitionen var att innehåll och aktiviteter i utvecklingsarbetet skulle förankras hos förstelärarna och hos lärarna i ämneslagen. Ett formativt förhållningssätt blev en ledstjärna, och planen för utvecklingsarbetet kunde justeras efter hand. Exempelvis ville förstelärarna läsa hela Timperleys bok efter att ha introducerats för en modell i form av en undersökande cykel (Timperley, 2019, se Bilaga 2), som syftade till utveckling av kollektivt lärande. Diskussionerna om Timperleys modell ledde till att flera av förstelärarna prövade den, efter att ha uppmuntrats till att utveckla eller revidera modellen på sätt som de ansåg passade dem i deras ämneslag. Det framhölls även att ämneslagen inte skulle tvingas in i arbetssätt som de inte ansåg gynnade dem utan i stället driva sina utvecklingsarbeten utifrån sitt professionella kunnande och den lokala undervisningskontexten, utifrån sina elevers behov. Ett exempel på vidareföring beskrivs av en förstelärare, efter samverkanscheckens slut:

Vi har vidareutvecklat arbetet och jobbat fram aktiviteter som vi kan köra med eleverna. Vi har inte jobbat efter snurren [Timperleys modell] på så vis att vi har allt klart för oss innan vi börjat

med eleverna. Vi har hellre arbetat snabbt så vi inte fastnar i planeringsstadiet för länge, utan planering och genomförande löper parallellt.

I ämneslagen fanns skillnader i utvecklingsarbetets progression, bland annat beroende på olika förhållningssätt hos förstelärarna. Utvecklingsledaren uttryckte att det fanns de som främst var inriktade på sitt eget lärande men även ”några som var tydligt inställda på att leda utvecklingsarbete i sina lag. Det var också dessa som bidrog mest kreativt i det kollektiva lärandet.”

Något som bedöms ha påverkat skillnaderna i förhållningssätt är om förstelärarna sedan tidigare bedrev utvecklingsarbete i sina ämneslag eller inte. Förstelärare som gjorde detta uppmuntrades av forskarna att fortsätta med det, särskilt om det var i linje med målet för utvecklingsarbetet i samverkanschecken, Lärande som social process. Förstelärarna uppmuntrades dock utifrån diskussionerna i samverkanschecken att justera arbetssätt utifrån den litteratur som de tog del av.

Förstelärare och ämneslag som saknade starka traditioner av utvecklingsarbete tycktes ha större stöd av de modeller som föreslogs av forskarna. Flera ämneslag kartlade elevernas lärande ur någon aspekt och identifierade en eller flera intressanta undersökningsområden. En av förstelärarna beskriver sitt arbete på följande sätt:

På gymnasial lärling har vi yrkeslärare olika yrkesutgångar och vi startade med att identifiera behov av utveckling som vi hade gemensamt, vilket var utformning av extra anpassningar på APL [arbetsplatsförlagt lärande]. Vi träffades och delade med oss av hur vi stöttade eleverna och jobbade med extra anpassningar. Vi tog del av en del litteratur och t.ex. Skolverkets material om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för att förhoppningsvis hitta metoder som gick att modifiera mot yrkesämne och APL.

Denna beskrivning kan jämföras med steg ett och två i Timperleys modell. Forskarna bistod vid litteratursökningen och det upptäcktes då att det fanns lite forskning om APL vilket medförde att forskarnas intresse väcktes ytterligare. Utifrån skolans och forskarnas gemensamma nyfikenhet påbörjades ett kompletterande arbete, sprunget ur samverkanschecken.

Förstelärarnas förståelser av utvecklingsarbetet

Det gemensamma lärandet fungerade på olika sätt. Rektorn ansåg att lärarna under projektet skulle få ”möjlighet att lyfta utmaningar och framgångar och få diskutera dessa med varandra.” Rektorn syftade då främst på Timperleys modell och att ämneslagen med stöd från forskning skulle kunna bedriva utvecklingsarbete.

Försteläraren som ledde det största ämneslaget under våren 2023 beskriver att lärarna genomför olika utvecklingsprojekt och att några är i färd med att implementera faktiska elevaktiviteter samt att ”Samtliga [...] följer utvecklingscykeln när de strukturerar upp arbetet”.

I några ämneslag som använde sig av Timperleys modell uppstod dock svårigheter:

Utvecklingscykeln har använts i flera av våra frågeställningar men det har varit en utmaning att få den att gå hela varvet runt. Det kommer ofta nya påbud om vad vi ska utveckla och det gör det utmanande.

Detta ämneslag hade alltså fler uppgifter att arbeta med under perioden, även om skolledningens ambition var att ämneslagen under samverkanschecken skulle kunna fokusera på det aktuella utvecklingsarbetet.

En annan förstelärare lyfter fram den förändringsvilja som skapats under det gemensamma lärandet och beskriver att en förutsättning för detta är ett öppet klimat där deltagarna delar med sig av sina erfarenheter. Hinder kan dock uppstå om ”det öppna klimatet inte infinner sig, och jag tror inte heller att ett kollegialt utvecklingsarbete som inte kom från oss själva skulle få samma effekt.” Försteläraren ger exempel på tidigare utvecklingsarbeten som initierats av skolledningen utan att ge resultat i undervisningen.

Förstelärarens resonemang åskådliggör att framgångsrika utvecklingsarbeten behöver utgå från lärarnas och elevernas behov, vilket var en viktig utgångspunkt i samverkanschecken. En annan av förstelärarna reflekterar på ett liknande sätt om vad arbetet har fört med sig, även för skolan som helhet:

Jag har fått en större inblick i vad kollegialt lärande innebär. Vi har i grunden en god dela-med-oss kultur men ett kollegialt lärande är mer än så. Vi behöver träna oss på att vara delaktiga i kollegors undervisning och för det krävs en god organisering samt stor tillit till sina kollegor. Om inte gruppen känner att det bidrar till deras arbete blir det bara jobbigt. Ett gott förankringsarbete behövs där kollegor verkligen upplever att det underlättar eller bidrar till deras utveckling som lärare.

Förstelärarens uppfattning om vad som är viktigt för att åstadkomma ett framgångsrikt gemensamt lärande handlar alltså inte enbart om att dela med sig utan även om att det finns en tillit till kollegorna och till processen.

Sammanfattningsvis, gällande utvecklingsarbetets organisering var målsättningen att samverkan skulle vara komplementär och symmetrisk (Bergmark & Graeske, 2022). Detta innebar att hänsyn skulle tas till forskares och lärares olika kompetenser, samtidigt som de tillsammans skulle arbeta för skolutveckling. Det visade sig sedan i arbetet att förstelärarna till viss del antog olika positioner (Bergmo Prvulovic & Hansson, 2021). Det indikerades att några

var fokuserade på att leda sina lag för utveckling medan andra präglades av ett fokus på mer individuellt lärande.

Något annat som bidrog till förstelärarnas förståelse av det gemensamma lärandet var ämneslagens tidigare erfarenheter av utvecklingsarbete, samt om de hade ett redan pågående utvecklingsarbete. Uthållighet, förankring och intresse hos de som ska genomföra utvecklingsarbete är viktigt (Katz & Ain Dack, 2017). Därför fick de ämneslag som hade pågående, fungerande arbeten fortsätta med detta, vilket bidrog till att det gemensamma lärandet tog lite olika vägar. Något som samtliga ämneslag tog till sig, och som överensstämmer med Timperley (2019), var att i lärandeprocessen utgå från elevernas och lärarnas behov. Oavsett i vilken grad som ämneslagen använde sig av Timperleys modell, och i vilken takt de gick, så indikerades det att det bedrevs ett gemensamt lärande med elevens behov i fokus. I lärarnas utsagor framträder även begreppet tillit (Jederlund, 2019), i relation till det gemensamma lärandet och dess struktur och innehåll. Det är viktigt att dela med sig av material och erfarenheter till varandra men det behövs även kollegial tillit, det vill säga att ha förtroende för varandra. För att ytterligare främja det gemensamma lärandet behövs utöver kollegial tillit även kollektiv tillit, en tro på den gemensamma utvecklingspotentialen. Som grund för kollegial och kollektiv tillit behöver även processtillit finnas, det vill säga lärarnas tillit till utvecklingsarbetets syfte, innehåll och organisering (Jederlund, 2019).

Att leda gemensamt lärande – förstelärares ledarskap för lärande

Delaktighet

I utvecklingen av det kollektiva lärandet var en viktig aspekt att utveckla förstelärarnas ledarskap. Samtliga förstelärare angav att deras ledarskap som helhet fungerade väl, att de strävade efter allas delaktighet och exempelvis inte upplevde särskilt mycket motstånd mot utvecklingsarbetet i sina ämneslag. En förstelärare beskriver sitt förhållningssätt:

Som ledare jobbar jag mycket med att fånga upp kollegors idéer och ordna en struktur för att genomföra dessa. Jag tycker att jag är en demokratisk ledare men en utveckling skulle kunna vara att använda digitala hjälpmedel för att säkerställa att alla ska få komma till tals.

Fler förstelärare beskriver sitt förhållningssätt på liknande sätt, det vill säga att de strävar efter att vara ämneslagets samlande länk och att tillse att alla känner sig delaktiga och medansvariga för arbetet.

En annan förstelärare beskriver:

Just nu handlar mitt ledarskap om att skapa förståelse för att en förändring av arbetssätt behövs, genom att visa på konkreta konsekvenser av nuvarande arbetssätt. Men för att bygga en

bestående förändring är det viktigt att de deltagande får vara med och utforma de nya arbetssätten.

Vikten av delaktighet, utifrån de deltagande lärarnas premisser, är således genomgående i vad många av förstelärarna uttrycker. En av förstelärarna beskriver hur ledarskapet har utvecklats under utvecklingsarbetets gång:

Jag har lärt mig att lyssna in mer och inte vara så snabb på att försöka styra arbetet. Ämneslagen har arbetat fram allt själva och jag har haft en stöttande roll i att hjälpa dem tolka utvecklingscykeln och försökt ge idéer till möjliga arbetsområden.

Genom detta beskrivs ett successivt utvecklat förhållningssätt som innebär att följa varsamt genom att lyssna in gruppen, snarare än att styra med fast hand, för att skapa demokratiska rum.

Uthållighet

En lärare beskriver vikten av uthållighet:

Jag har lärt mig vikten av att ha tålamod genom att hålla i längre med något man vill utveckla, att vara konstruktiv tillsammans i ämneslaget och att vi vänder och vrider och kritiskt ser över vad vi håller på med för att utvecklas tillsammans.

Även andra förstelärare uttrycker en insikt om att utveckling är något som tar tid. Det vill säga, att det krävs uthållighet och att låta olika perspektiv komma fram och dryftas på ett nyanserat sätt.

Svårigheter med att leda det gemensamma lärandet beskrivs efter samverkanscheckens avslut av den förstelärare som ansvarade för en grupp med 20 lärare. De förhållanden som beskrivs framstår som starkt hämmande för ett lyckat utvecklingsarbete:

Det var för många lag i detta samarbete. Jag hade inte en chans att egentligen hjälpa något lag att komma vidare mellan våra möten med alla, och jag tror att många kände att de inte kom vidare med arbetet mellan våra träffar.

Trots förstelärarens ansträngningar så medgav i det här fallet inte organisationen ett uthålligt utvecklingsarbete i den här ämneslagskonstellationen.

Utvecklingsledaren beskriver förstelärarnas ledarskap och genomförda arbete som att alla bidrog så mycket de kunde utifrån sina förutsättningar. I detta sammanhang behöver det betonas att förutsättningarna var olika, på grund av ämneslagens sammansättning som alltså varierade sett till exempelvis storlek och ämnesinriktningar. Utvecklingsledaren fortsätter:

Den största begränsningen i förstelärarnas uppdrag blev tidsperspektivet. Mitt under samverkansprojektet fick de veta att alla förstelärartjänster skulle avslutas och lysas ut på nytt. Det innebar att långsiktigheten i arbetet blev lidande. Vissa såg ingen mening att driva utvecklingsarbete när de inte visste hur förutsättningarna för en fortsättning skulle se ut.

Några av förstelärarna under läsåret 2022/2023 var alltså inte förstelärare när höstterminen 2023 inleddes, vilket medförde att de inte kunde fortsätta sitt utvecklingsarbete under samma premisser. På grund av beslut på skolhuvudmannanivå skulle de nya förstelärartjänsterna på skolan bli färre till antalet, och innebära delvis andra arbetsuppgifter. Förändringen blev delvis ett hinder för uthålligt utvecklingsarbete. Utifrån skolhuvudmannanivån fanns skäl att förändra förstelärbemanningen, men denna förändring innebar att pågående utveckling på skolnivån försvårades.

Sammanfattningsvis när det gäller lärdomar angående förstelärarnas förhållningssätt i sitt ledarskap så är vikten av att skapa delaktighet något som återkommer i flera beskrivningar. Delaktighet är en viktig aspekt av ett utvecklingsarbete som eftersträvar kollektivt lärande, det vill säga att det inte enbart är de enskilda individerna som ska utvecklas utan att gemensam förståelse och verksamhetsutveckling står i centrum (Larsson, 2018). Betydelsen av att lyssna in och stötta deltagarna är även det något som återkommer i beskrivningarna. Detta förhållningssätt kan kännas igen från gemensamma diskussioner från seminarier i samverkanschecken om hur framgångsrikt ledarskap i skolutvecklingsgrupper kan utövas, även utifrån hur det vanligen beskrivs i litteratur (t ex Gyllander Thorkildsen & Nehez, 2020).

Vikten av uthållighet i arbetet (Katz & Ain Dack, 2017), det vill säga att inte för snabbt ge upp ett moment för att gå vidare till nästa, är en annan aspekt som framkommer i de beskrivna lärdomarna. Katz och Ain Dack (2017) diskuterar i synnerhet förhållningssätt som kan leda till ett bestående lärande. Att inte ge upp när det exempelvis upptäcks att det finns olika ståndpunkter angående ett undervisningsproblem, utan att fortsätta för att komma närmare en gemensam förståelse som kan gynna utvecklingsarbetet och skolan som helhet (Katz & Ain Dack, 2017).

Lärdomar från samverkan inför skolans fortsatta utvecklingsarbete

I utvecklingsarbetet har ett antal lärdomar dragits. En av dem är att det finns utmaningar för ett skolövergripande utvecklingsarbete när utgångslägena i deltagande ämneslag är så olikartade. Utvecklingsarbeten som ämneslagen hade gjort innan eller redan påbörjat påverkade i hög grad hur den aktuella samverkan förlöpte. Gällande mer positivt präglade lärdomar så bidrog utvecklingsarbetet exempelvis till att samtal om undervisningsutveckling, utifrån elevers lärandebehov, blev vanligare även utanför ämneslagsträffarna. Rektorn uttrycker, ”Man började prata utveckling på skolan och pedagogiska diskussioner fick större utrymme.” En ökad känsla av ett delat gemensamt mål verkade därigenom spridas, enligt rektorn.

En annan lärdom är att genomförandet anses ha bidragit med vetenskapligt grundade strukturer för hur utvecklingsarbete kan bedrivas. Enligt rektorn medförde dessa strukturer att ”Utvecklingsarbetet fick en riktning och en styrning.” De regelbundna träffar som genomfördes

blev viktiga mötesytor där deltagarna kunde dela med sig och samtala om framgångar och utmaningar.

Enligt rektorn blev även förstelärarnas arbetsuppgifter mer synliga, vilket bidrog till förtydligande av förstelärarnas roll som ledare för ämneslagen. Hur förstelärarna arbetade med skolutveckling i sina ämneslag skiljde sig dock åt och därmed även de förändringar som skedde. Ett exempel på förändring är att lärarna blev mer motiverade till att ”tillsammans arbeta vidare med att hitta bättre arbetssätt och metoder” (förstelärare). En annan förstelärare lyfter fram att utvecklingsarbetet har medfört en ökad samsyn och starkare gruppkänsla i ämneslaget. Samma lärare tar också upp att de deltagande lärarnas olika kompetenser har synliggjorts vilket skapat en större förståelse för kollegornas ställningstaganden och förhållningssätt i utvecklingsarbetet.

En av förstelärarna beskriver att elever i ämneslaget uttalat att undervisningen blivit tydligare och mer strukturerad. Lärarna upplevde att elevernas utsagor stämde såtillvida att eleverna nu hade bättre ”koll” på exempelvis uppgifter och inlämningstider, men lärarna såg ännu inte förbättringar i elevernas resultat. Att lärarnas utvecklingsarbete noterats av eleverna kan beskrivas som en framgång, även om det inte manifesterat sig i form av mätbara förändringar av elevernas prestationer. Ämneslaget upplevde dock att de ”har förmågan att förbättra strukturer som leder till tydlighet och ökad framgång för eleverna och deras studier” (förstelärare).

Sammantaget angående lärdomar från det gemensamma lärandet handlar det exempelvis om vikten av att dela med sig och ha kollegiala, fortlöpande samtal om undervisning i skolvardagen (jfr Katz & Ain Dack, 2017), och att i samtal om undervisningsutveckling utgå från och lägga tonvikten på elevers lärandebehov (Timperley, 2019). En annan lärdom är betydelsen av att förstelärarnas arbetsuppgifter och ansvar synliggörs, och vid behov tydliggörs, något som även har framhållits av Grimm (2023). Resultatet visar också att synliggörande av alla deltagares kompetenser i det gemensamma lärandet kan bidra till större förståelse för andras ställningstaganden, men även till ökad gruppkänsla och samsyn. Detta bidrar till att skapa förutsättningar för att utveckla den kollektiva kompetensen, vilket anges som en viktig förutsättning för framgångsrik skolutveckling (jfr Gyllander Thorkildsen & Nehez, 2020). När det gäller den ökade känslan av ett gemensamt mål, som kan uppfattas på skolan, så kan det i förlängningen kopplas samman med Timperleys (2019) idé om *sammanhang som ett lärandesystem*. Detta innebär förenklat att kunskaper som bildats i gemensamt lärande, i olika grupper på skolan, kan samlas, speglas mot varandra och kopplas ihop på en skolövergripande nivå. På så sätt finns enligt Timperley (2019) förutsättningar för att fördjupa kunskaper som bildats, vilket kan vara en väg till att ytterligare utveckla en skolas kollektiva lärande.

Diskussion

I denna artikel har Anderstorpsgymnasiets arbete med utveckling av kollektivt lärande varit i blickpunkten. I detta avslutande avsnitt diskuteras resultatens betydelse och konsekvenser. Diskussionen kan stödja fortsatt utveckling för Anderstorpsgymnasiet, men även för andra skolor som genomför liknande utvecklingsarbeten.

Det beskrivna utvecklingsarbetet bedöms ha mött syftet med de så kallade samverkanscheckarna. Forskarna, lärarna och skolledningen har samverkat kring ett område som var angeläget att utveckla, vilket i sin tur har lett till fortsatt och fördjupat samarbete. Utan samverkanschecken hade inget av detta kommit till stånd.

Intressant är att diskutera hur utvecklingen mot kollektivt lärande på Anderstorpsgymnasiet som helhet har gått. Något som fick konsekvenser för samverkanscheckens skolövergripande resultat är de förändringar i förstelärarnas tjänster som skedde inför höstterminen 2023. Några av förstelärarna som påbörjat arbetet kunde alltså inte fortsätta med det, medan andra fortsatte på inslagen och positiv väg. Men kan det ändå påstås att det har bildats gemensam kunskap på skolan, som dessutom kan bli bestående – trots att det gemensamma lärandet i ämneslagen har sett något olika ut?

Vi kan konstatera att det fanns skillnader i såväl förutsättningar som tidigare erfarenheter, vilket påverkade förstelärarnas och ämneslagens lärprocesser. Några av förstelärarna hade mer omfattande erfarenheter av utvecklingsarbete än andra. Annat som skiljde sig var att några förstelärare arbetade för utveckling i mindre ämneslag där de flesta kollegor hade samma eller liknande ämneskombinationer medan andra ledde kollegor i större och mer heterogena grupper.

Skolledningen stöttade utvecklingsarbetet aktivt, kanske främst genom att ge förstelärarna ett tydligt mandat att leda utvecklingsarbetet. Mandatet poängterades för alla lärare, som också förefaller ha anammat det. Detta bedöms ha främjat processen som helhet på ett positivt sätt. Skolledningens stöttning kan relateras till begreppet processtillit (Jederlund, 2019). Skapande av processtillit är en viktig förutsättning för att skolutveckling inom ramen för lärares kollektiva lärande ska ske. Forskarnas uppgift var att stödja förstelärarna i utvecklingsarbetet, och under processens gång kunde även en ökad tillit till metoderna skönjas.

Det fanns dock indikationer på att de förstelärare som var i gång med utvecklingsarbete sedan tidigare hade något svårare att ta till sig de nya förslagen på arbetssätt. De förstelärare vars ämneslag tidigare hade liten erfarenhet av utvecklingsarbete föreföll vara snabbare med att tillägna sig det nya, och en fördel med detta är att de nu har fått en struktur inför fortsatt utvecklingsarbete. De som har prövat på den undersökande cykeln i högre grad verkade överlag mer positiva till att arbeta med stöd av den. De olika positioner som kan skönjas hos förstelärare (Bergmo Prvulovic & Hansson, 2021) kan också kopplas till begreppen kollegialt och kollektivt

lärande (Larsson, 2018). Exempelvis kan en försteläraryrposition som *skolutvecklare* ha potential att i högre grad leda till ett kollektivt lärande i och med att verksamhetens utveckling står mer i centrum och en position som *ämnesspecialist* skulle kunna leda till ett mer individuellt lärande. Detta gör att det kan tänkas att utvecklingsarbetens resultat, och om det anses vara ett mer kollektivt eller ett mer kollegialt lärande, kan ha sin grund i olika positioner som förstelärare har antagit.

Det finns tendenser till att det gemensamma lärandet inom samverkanschecken har utvecklats i riktning mot kollektivt lärande. En sådan tendens är att det i de flesta ämneslag verkar finnas tillitsfulla relationer mellan individerna. Detta kan kopplas till Jederlunds (2019) begrepp kollegial tillit – deltagarna har förtroende för varandra, vilket är grunden för ett kollektivt lärande. I vissa ämneslag finns dessutom tecken på ett öppet klimat på så sätt att man utmanar varandra med olika perspektiv men ändå behåller sin kollegiala tillit vilket enligt Jederlund (2019) sammantaget är tecken på kollektiv tillit. Ett exempel på antydning till en mer utmanande lärmiljö är citatet: ”vi vänder och vrider och kritiskt ser över vad vi håller på med”. Sådana lärmiljöer, där även processtillit är inkluderad, kan bidra till att förändringar som sker blir bestående, och även påverka elevers lärande i positiv riktning (t ex Grimm, 2023; Katz Ain Dack, 2017).

Vi hävdar sammanfattningsvis att det gemensamt på skolan har skapats strukturer för skolutveckling, och att förstelärarnas uppdrag har förtydligats. En annan gemensam erhållen kunskap kan vara en förändrad syn på hur undervisning kan utvecklas i relation till forskning. Det vill säga att det inte bara handlar om att implementera tidigare resultat från andra skolor eller från forskare utan främst om att lära sig arbetssätt som eleverna på skolan har nytta av (jfr Timperley, 2019). Detta, och annan kunskap som bildats i det beskrivna utvecklingsarbetet vid Anderstorpsgymnasiet, kan likväl vara till stöd för skolor generellt, vid skolutveckling i strävan efter att bygga verksamhet på vetenskap och beprövad erfarenhet.

Det intresse som finns för fortsatt samarbete hos forskarna och skolpersonalen får avslutningsvis betraktas som en positiv följd av samverkan. Utifrån problem grundade i skolpraktiken kommer vi att gå vidare med utveckling av det kollektiva lärandet i några ämneslag, bland annat gällande undervisningsutveckling i APL-verksamhet.

Referenser

- Bergmark, U., & Graeske, C. (2022). *Praktiknära forskning i förskola och skola – undervisning, forskning och utveckling i samverkan*. Studentlitteratur.
- Bergmo Prvulovic, I., & Hansson, K. (2021). Försteläraren och skolans akademisering. I U. Bergmark & K. Hansson (Red.), *Skola på vetenskaplig grund i praktiken: Akademisering av lärares arbete* (s. 191–201). Studentlitteratur.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Grimm, F. (2023). *Ledarskap för lärares lärande: förstelärare som lärarledare*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Gyllander Thorkildsen, L., & Nehez, J. (2020). *Att leda utvecklingsprocesser i förskola och skola*. Studentlitteratur.
- Hallonsten, A-K. (2023a). Stor granskning: 9 av 10 lärare säger fortbildningen i skolan. *Vi lärare*. <https://www.vilarare.se/amneslararen-svenska-sprak/fortbildning/9-av-10-larare-sagar-fortbildningen-i-skolan/>
- Hallonsten, A-K (2023b). Kollegialt lärande döms ut som ovetenskapligt. *Vi lärare*. <https://www.vilarare.se/amneslararen-svenska-sprak/fortbildning/kollegialt-larandoms-ut-som-ovetenskapligt/>
- Jederlund, U. (2019). Tillit som förutsättning för skolutveckling. En studie av skolutveckling genom kollektivt lärande i arbetslag, *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(3–4), 7–34.
- Katz, S., & Ain Dack, L. (2017). *Professionsutveckling och kollegialt lärande – framgångsstrategier och utvecklande motstånd*. Natur & Kultur.
- Olovsson, T. G. (2020). Ämnesövergripande undervisning i samhällsorienterande ämnen i svensk grundskola – vad säger lärarna? *Acta Didactica Norden*, 14(3), 1–24. <https://doi.org/10.5617/adno.7920>
- Larsson, P. (2018). Kollegialt lärande och konsten att navigera bland begrepp. I N. Rönström & O. Johansson (Red.), *Att leda skolor med stöd i forskning* (s. 389–413). Natur & Kultur.
- Skolforskningsinstitutet (2022). *Lärares professionella utveckling och lärande i kollegiala samarbeten*. Skolforskningsinstitutet sammanfattar och kommenterar 2022:01. Solna: Skolforskningsinstitutet.
- Skolverket (25 april 2018). Kollegialt lärande – individutveckling eller skolutveckling? <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/kollegialt-larande---individutveckling-eller-skolutveckling>
- Skolverket (2020). Att ställa frågor och söka svar. Stockholm: Skolverket: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=7117>
- Skolverket (12 september 2022). Kollegialt och kollektivt lärande är motorn i förändringsarbetet. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/kollegialt-och-kollektivt-larande-ar-motorn-i-forandningsarbetet>
- Skolverket (21 mars 2023). Kollegialt lärande. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/utbildning-pa-vetenskaplig-grund-och-beprovaad-erfarenhet/skolutveckling-genom-kollegialt-larande#h-Vadinnebarkollegialtlarande>
- Timperley, H. (2019). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Studentlitteratur.
- Umeå universitet (2022). *Information om utlysning av samverkanscheckar inom ULF 2022*. Umeå universitet: Lärarhögskolan.

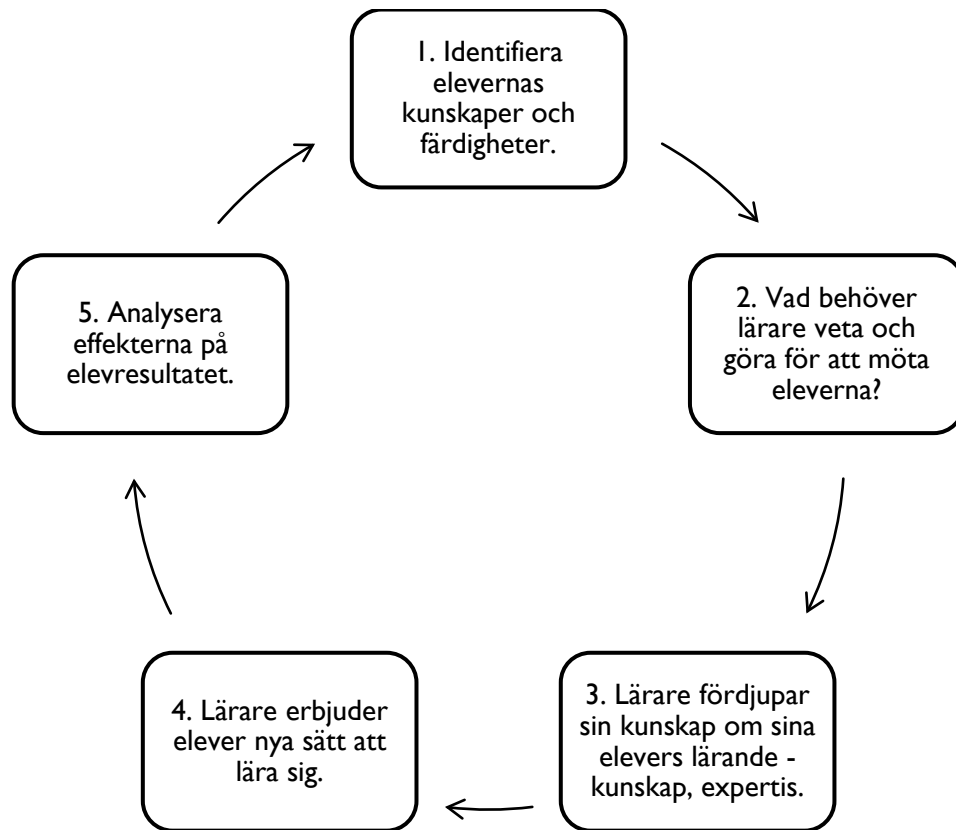
Bilaga I Samverkanscheckens genomförda aktiviteter i mer detaljerad överblick

Tidpunkt 2022	Aktivitet	Kommentar	Leddes av ¹
april-juni	Planeringsträffar	Samverkanscheckens innehåll planerades i olika träffar: Möten med förstelärarna samt att forskarna, utvecklingsledaren och rektor möttes.	Utvecklingsledaren, rektor, forskarna
augusti	Studiedag, träff med alla skolans lärare	Samverkanscheckens utgångspunkter och stommen till tidsplan beskrivs: Vad innebär samverkanschecken och vad utgår vi ifrån i vår samverkan?	Utvecklingsledaren, rektor
september	Träff med förstelärargruppen	Kick-off för förstelärargruppen. Förstelärarna läser första kapitlet i Katz och Ain Dack (2017).	Utvecklingsledaren, rektor
oktober	Halvdagsträff i Skellefteå	Uppföljning av Katz och Ain Dack. Samtal om möjliga aktiviteter och innehåll i samverkanschecken. Introduktion av arbetssätt (Timperleys, 2019, undersökande cykel).	Forskarna, utvecklingsledaren, rektor
november	Träff med förstelärarna	Förstelärarna reflekterar kring vilket stöd de behöver av forskarna. Läsning av Timperley (2019) till i januari.	Utvecklingsledaren, rektor
november - januari	Enskilda litteraturstudier för förstelärarna	Timperley (2019) läses.	Förstelärarna enskilt.
2023:			
januari	Studiedag, halvdag	”Att leda kollegor” – Vad är samtalsledarskap? Genomgång, praktiska övningar och diskussion	Forskarna, utvecklingsledaren
januari	Träff i Skellefteå	Diskussion om Timperleys undersökande cykel	Forskarna, Utvecklingsledaren
februari	Avstämning	Information om nuläget i ämneslagen: Förstelärarna rapporterar skriftligt.	Förstelärarna enskilt.

¹ Alla aktiviteter, innehåll och datum planerades och bestämdes gemensamt av forskarna och utvecklingsledaren. Rektorn deltog oftast i planeringen, och var hursomhelst hela tiden informerad. All planering skedde genom fortlöpande kommunikation med förstelärarna.

februari	Träff med förstelärarna	Diskussion: - Nulägesrapport. - Läst artikel: Skolforskningsinstitutet (2022) - Timperleys undersökande cykel -Samtal med enskilda förstelärare	Forskarna, utvecklingsledaren
februari	Träff med förstelärarna	Diskussion: -Två lästa artiklar (ur Skolverket, 2020) - Begreppet ”Lärandekultur” - Samtal med enskilda förstelärare	Forskarna, utvecklingsledaren
april	Avstämning	Skriftlig avstämning – rapportering från förstelärarna.	Forskarna ger skriftlig individuell respons.
maj	Avstämning	Skriftlig avstämning – rapportering från förstelärarna.	Forskarna ger skriftlig individuell respons.
maj	Avstämning/uppsummering av vårens arbete	Reflektioner kring Timperleys undersökande cykel och muntlig utvärdering av vårens arbete.	Forskarna, utvecklingsledaren
augusti-december	Individuell handledning förstelärare och forskare	Kontakterna sker via mejl, telefon eller skärm.	Dialog mellan förstelärare och forskare

Bilaga 2. Undersökande och kunskapsbildande cykel (ur Timperley, 2019)





KONTAKT

[Ulrika Bergmark](#)

Redaktör och vetenskaplig ledare

ulrika.bergmark@pitea.se

0911-69 72 98

UTBILDNINGSFÖRVALTNINGEN

0911-69 60 00

www.facebook.com/pitea.se

www.pitea.se/forskningochutveckling



Piteå kommun