



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-203000
www.hkr.se

**Lärarprofessionalism kring läsfrämjande insatser
växer fram i relationer**
-Aktionsforskning i gymnasieskolan

**Teacher professionalism regarding reading promoting
efforts grow into relations**
-Action research in the Upper Secondary School

Maria Glawe

Examensarbete:	15 hp
Sektion:	Lärarytildningen
Program:	Speciallärarytildningen
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2014
Handledare:	Annette Byström
Examinator:	Helena Sjunnesson

Högskolan Kristianstad · 291 88 Kristianstad · 044-20 30 00 · info@hkr.se · www.hkr.se

ABSTRACT

Glawe, Maria. (2014). *Lärarprofessionalism kring läsfrämjande insatser växer fram i relationer - Aktionsforskning i gymnasieskolan. Teacher professionalism regarding reading promoting efforts grow into relations- Action research in the Upper Secondary School*. Högskolan Kristianstad. Speciallärarprogrammet.

Studiens övergripande syfte är att undersöka huruvida lärarprofessionalism kring läsfrämjande insatser växer fram i relationer. Syftet är också att utforska speciallärarens- och förstelärarens roll som kvalificerad samtalspartner samt undersöka om relationell handledning möjliggör för lärare att förändra och utveckla undervisningen gällande läsfrämjande insatser. Ytterligare ett syfte är att undersöka om det genom relationell handledning går att bygga en bro mellan specialpedagogik och pedagogik. Studien har en kvalitativ ansats och studiens design ligger inom ramen för aktionsforskning. Kvalitativ data har samlats in genom observationer, intervjuer och loggbok och resultatet har analyserats utifrån hermeneutisk metod med stöd i det sociokulturella- och pragmatiska perspektivet, intersubjektivitetsteori samt systemteori. Studiens resultat pekar på att lärarprofessionalism kring läsfrämjande insatser växer fram genom mellanmänskliga möten. Genom förstelärarens och speciallärarens särskilda yrkesskicklighet och genom lärarnas vilja att utvecklas i sin yrkesroll skapas goda möjligheter för att lärande ska ske. Specialläraren presenteras i ett nytt ljus, där relationella inslag gör sig gällande. Det handlar om utveckling av undervisnings- och lärandemiljöer och förebyggande arbete genom kvalificerad handledning. Förstelärarens arbete för att skapa pedagogiska mötesplatser, handleda kollegor och utveckla undervisningen på skolan synliggörs i studien.

Nyckelord: kollegialt lärande, förstelärare, speciallärare, relationell handledning, professionalism, läsfrämjande insatser, specialpedagogik, sociokulturellt perspektiv.

Författare: Maria Glawe

Handledare: Annette Byström

Examinator: Helena Sjunnesson

INNEHÅLL

1 INLEDNING	9
1.1 Bakgrund	9
1.2 Lärarprofessionalism	10
1.3 En skola för alla	11
1.4 Fokus på läsfrämjande insatser	12
1.5 Syfte och frågeställningar	13
1.6 Studiens avgränsning	13
1.7 Studiens upplägg	13
2 LITTERATURGENOMGÅNG	14
2.1 Kollegialt lärande	14
2.2 Den professionella läraren	15
2.3 Förstelärarens uppdrag	16
2.4 Speciallärarens uppdrag	16
2.5 Specialpedagogik	17
2.6 Response to Intervention	18
2.7Handledning	19
2.8 Relationell handledning	20
2.9 Handledning - möjligheter och hinder	21
2.10 Utmaningar vid ett förändringsarbete	22
3 TEORI	24
3.1 Sociokulturellt perspektiv	24
3.2 Det pragmatiska perspektivet	24
3.3 Intersubjektivitetsteori	25
3.4 Systemteori	25
4 METOD	26
4.1 Studiens design	26
4.2 Kreativ metod	27
4.3 Datainsamling	28
4.3.1 Loggbok	28
4.3.2 Observation	28
4.3.3 Intervju	29
4.3.4 Handledning	30
4.3.5 Beskrivning av modellen	31
4.4 Pilotstudie	31
4.5 Urval	32

4.6 Bearbetning av materialet	32
4.6.1 Meningskoncentrering	33
4.6.2 Tolkning och förståelse	33
4.7 Tillförlitlighet	34
4.8 Etik	34
5 RESULTAT OCH ANALYS	36
5.1 Ömsesidigt lärande	36
5.1.1Handledning och intervju	36
5.1.2 Observation och loggbok	38
5.1.3 Tolkning med teoretisk förankring	38
5.2 Förändring i undervisningen	40
5.2.1Handledning och intervju	40
5.2.2 Observation och loggbok	41
5.2.3 Tolkning med teoretisk förankring	42
5.3 Försteläraren och specialläraren - en professionell handledare	43
5.3.1Handledning och intervju	43
5.3.2 Observation och loggbok	44
5.3.3 Tolkning med teoretisk förankring	44
5.4 Den utvidgade pedagogiken - en bro mellan två traditioner	46
5.4.1Handledning och intervju	46
5.4.2 Observation och loggbok	47
5.4.3 Tolkning med teoretisk förankring	47
5.5 Slutsatser	48
6. DISKUSSION	49
6.1 Resultatdiskussion	49
6.1.1 Lärarprofessionalism och mellanmänskliga möten	49
6.1.2 Förändring i undervisningen	50
6.1.3 Professionellt handledarskap	52
6.1.4 En bro mellan specialpedagogik och pedagogik	53
6.2 Metoddiskussion	53
6.3 Eftertankar	55
6.4 Pedagogiska implikationer och fortsatt forskning	55
REFERENSER	57
Bilaga 1 - Missivbrev	62
Bilaga 2 - Missivbrev	63
Bilaga 3 - Intervjuguide till lärare	64

Bilaga 4 - Intervjuguide till lärare	65
Bilaga 5 - Intervjuguide till lärare	66
Bilaga 6 - Intervjuguide till rektorer	67
Bilaga 7 - Syntesloggbok för observation	68

FÖRORD

Att forska är som att ge sig ut på en resa där sökande efter ny kunskap och förändring är i fokus. När jag blickar tillbaka på min lärarkarriär har jag förverkligat många äventyrliga kunskapsresor. När jag läste sista terminen på lärarhögskolan fick jag mitt första arbete som lärare på en mångkulturell skola. Jag kastades in i verkligheten och höll samtidigt på att avsluta mitt examensarbete. Det var min första resa som lärare och jag lärde mig att man alltid måste vara förberedd på att läsa av situationer i klassrummet och förändra undervisningen utifrån elevernas olika behov. Under åren då jag arbetade i grundskolan utbildade jag mig till processledare och fördjupade mig i studier gällande interkulturell pedagogik, relationell pedagogik och specialpedagogik. När jag några år senare gav mig ut på en ny spännande resa hamnade jag i gymnasieskolan där jag nu är verksam. Jag har under tre år kombinerat mitt uppdrag som ämneslärare i svenska och speciallärare i svenska med avancerade studier i svenska och specialpedagogik. Jag försteläroarmeriterades sommaren 2013 och inledde mitt sista år på speciallärarprogrammet hösten 2013. Genom åren har jag lärt mig hur betydelsefull en likvärdig skola är som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Hösten 2013 gav jag mig ut på resan som jag i denna studie berättar om. Valet av ämne för min studie var enkelt eftersom jag vill medverka till en likvärdig utbildning för alla elever på den skola jag är verksam i. Mitt forskningsintresse rör hur man kan skapa de bästa förutsättningarna för elevernas lärande och det handlar framför allt om lärarens professionella lärande vilket gör skillnad för eleverna. Jag tror på den mellanmännsliga interaktionen och lärande som sker i mötet mellan oss. Alla elever behöver lärare som väcker nyfikenheten, stödjer nyfikenheten och ser varje elev som unik.

Steve Jobs har inspirerat mig att tänka utanför de ramar som alltför ofta begränsar oss lärare i skolan. Det är enkelt att göra som man alltid har gjort, vilket är alldeles för snävt för dagens moderna skola, eller så kan man utforska möjligheterna att tänka annorlunda och verkligen förändra något. Steve Jobs uttryckte att kreativa människor visar sin uppskattning över att kunna dra fördel av det som gjorts tidigare och att vi är beroende av varandras arbete (Isaacsson, 2011). Vi utvecklar det vi är bra på och samverkar med andra för att bidra till helheten. Det är så jag vill att lärare och lärare och lärare och elever ska arbeta tillsammans. Lära om, i och av de möten där lärande uppstår och fördjupa och förfina det vi är bra på.

Under tiden jag skrivit min studie har jag läst Paulo Coelho's bok *Alkemisten* (2004) tillsammans med mina gymnasieelever. Huvudkaraktären Santiago ger sig ut på en kunskapsresa för att finna en skatt vid pyramiderna i Egypten. Under hans resa tillägnar han sig kunskap som leder honom i andra riktningar än vad han i förväg satt upp som mål och skatten Santiago trodde var en kista med guld visade sig vara vishet i livet. Jag inledde min forskningsprocess med en forskningsplan som lett mig i andra riktningar än vad jag från början hade tänkt mig. Jag upptäckte många paralleller mellan Santiagos kunskapsresa och mitt forskningsarbete. Santiagos kunskapsprocess kännetecknas

av det han redan känner till och mötet med det okända. Mötet med det okända är en avgörande faktor för hur han utvecklas som person; att han vågar erövra det okända. Det är i mötet med andra som Santiago får sin kunskap. Genom samtalet förstår han att det är lika viktigt att erövra kunskap som att sätta den på prov. Segolsson (2011) skriver att *kunskapens giltighet är alltid föremål för att ifrågasättas genom nya tolkningar* (s.16). Min arbetsprocess har kännetecknats av det viktiga mellanmänskliga mötet samt olika erfarenheter som grund för att skapa kunskap.

I doktorsavhandlingen *Lärandets hermeneutik - tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt* av Mikael Segolsson finns kopplingen mellan boken *Alkemisten* och följande grundantagande; *all kunskapserövring utgår från att den lärande redan har erfarenheter som är av betydelse när något nytt ska erövrats* (s.16). Segolsson (2011) menar att denna utgångspunkt har en fenomenologisk syn på kunskap, vilket betyder att erfarenheter är grunden för allt lärande och att vi genom våra erfarenheter har tillgång till världen. Santiagos kunskapsresa och min forskning har likheter; det handlar om olika möten där kunskapserövringen styrs av tolkningar. Under min resa har jag vandrat tillsammans med lärarkollegor, rektorer och forskare, tagit del av upplevelser, berättelser och bekantat mig med det okända. Jag har förändrats samt bidragit till ny förståelse och insikt hos andra.

Ett stort tack riktas till: mina två kollegor som öppnat upp sina klassrum och medverkat i intervjuer, skolledning som deltagit i intervjuer, Annette Byström för utvecklande handledning, Hanna Enefalk, Ulf Fredriksson, Per Fagerström, Peter Östlund, Stefan Gustafson, Claes Nilholm, Kristina Ström och Catharina Tjernberg för värdefull information.

Ett särskilt tack till Liam och Henrik som alltid finns vid min sida.

Maria Glawe, Trelleborg den 1 maj 2014

1 INLEDNING

1.1 Bakgrund

Denna studie sätter lärarens professionalism i fokus kring läsfrämjande insatser i undervisningen. I den gymnasieskola jag arbetar i medverkar jag till ett förändringsarbete gällande kollegialt lärande och läsutveckling och under en gemensam fortbildningsdag framkom det bland lärarna att det finns ett behov av kollegialt lärande där frågor kring läsutveckling analyseras, diskuteras och bearbetas som sedan bidrar till förändring i den egna undervisningen. Under hösten 2013 gjordes en kartläggning av elevernas (årskurs 1) läsförståelse och läsvanor som visade att eleverna är i behov av läsfrämjande insatser för att utveckla läsförståelse. Utifrån dessa specifika behov i verksamheten genomfördes en aktionsinriktad studie. En viktig utgångspunkt i studien är tidigare forskning kring lärares professionella lärande utifrån perspektivet; *från professionell utveckling till professionellt lärande* (Timperley, 2013, s.25). Detta perspektiv handlar om att elevernas läsutveckling är fokus och att läraren utvecklar sitt lärande kring nödvändiga kunskaper för att möta elevernas behov för att utvecklas som läsare.

Med utgångspunkt i Juul och Jensens (2003) tanke om att lärarens relationella skicklighet är grunden för all utbildning undersöker jag huruvida lärarprofessionalism kring läsfrämjande insatser växer fram i relationer. I det relationella perspektivet är individen under ständig förändring och utvecklas i relation till andra. Äkta mänskliga möten kan inte bestämmas på förhand eftersom de enligt Von Wright (2003) är både obestämbara och skapande. I det pågående samspelet mellan individer kan vi förstå skolans inre liv (Aspelin, 2003). En infallsvinkel i studien är visionen om en skola för alla, vilket anses innebära ett större behov av professionellt samarbete i skolan och en möjlig arbetsform är att specialläraren handleder lärare som behöver stöd i mötet med olikartade elevgrupper (Sundqvist, 2012). Jag har valt att fördjupa mig i kvalificerad kollegial handledning eftersom det uttrycks i examensordningen (SFS 2011:186) att specialläraren ska visa skicklighet att kritiskt analysera och medverka i förebyggande arbete och arbeta för att undanröja svårigheter i olika lärmiljöer, samt vara en kvalificerad samtalspartner i frågor som rör språk-, läs- och skrivutveckling. I mitt uppdrag som förstelärare förväntas jag också bidra till det kollegiala lärandet i verksamheten samt handleda lärare i pedagogiska frågor (Robertsson, 2013).

Lärare behöver stöd och uppmuntran i sitt arbete och det viktiga är att fokusera på att bygga en basstruktur för att få spridning av förändringar i praktiken. Hargreaves (2003) lyfter fram vikten av att det läraren gör i undervisningen ska vila på organiserad fortbildning och kollegialt samarbete. Läraren ska ta ansvar för att utveckla sin professionalism men det är också skolläroverkets ansvar att möjliggöra för detta lärande. Det handlar om lärarlag som tillsammans förändrar, utvecklar och utvärderar undervisning. I detta sammanhang blir det tydligt att det behövs organisatoriska strukturer för kollegialt lärande. Lärare måste ges tid för professionella samtal (Skolverket, 2013) och i läroplanen för gymnasieskolan (Gy11) framgår det att rektors ansvar är att lärare anpassar sin undervisning efter elevernas behov och förutsättningar, att lärarna får kompetensutveckling som

krävs för att de på ett professionellt sätt ska kunna utföra sina arbetsuppgifter, samt att samverkan finns mellan lärare så att eleverna får ett sammanhang i sitt lärande (Skolverket, 2011).

Langelotz (2014) konstaterar genom sin forskning att kollegial handledning bidrar till ökat samarbete mellan lärare och belyser samtidigt att det finns en komplexitet. Det komplexa är att hitta en balans mellan den asymmetriska och den symmetriska rollen i handledning. I hennes studie framgår det att handledningen skapat missnöje hos en del lärare eftersom lärarna korrigerats i handledningen. Hur denna maktobalans som visat sig i mötet mellan handledare och lärare kan jämnas ut och istället skapa meningsfull handledning är intressant att utforska vidare. En annan intressant aspekt att utforska är hur lärare i praktiken tillsammans kan föra specialpedagogiken och pedagogiken närmare varandra genom kollegialt samarbete. Ahlberg (2007) har tankar om hur framtidens specialpedagogiska forskning bör se ut och menar att den bör vara inriktad på praktisknära forskning. Hon lyfter fram att det specialpedagogiska forskningsområdet har varit inriktat mot individer och fokuserat på avvikelser. Rosenqvist (2007) belyser också denna problematik och anser att specialpedagogiken måste inkluderas mer i pedagogiken. Forskningen behöver ändra karaktär menar Ahlberg (2007) och hon nämner aktionsforskningen som leder till större förankring i verksamheten. Ett förslag hon ger är att studera lärares samverkan i förändringsarbete. En viktig tanke att bära med sig är att det inte finns några färdiga lösningar på utmaningar lärare möter i skolan. Hattie (2009) för fram ett viktigt budskap och det är att det inte finns färdiga recept på hur undervisning ska bedrivas. Han betonar istället samspelet mellan lärare. Lärare behöver dra åt samma håll för att det ska hända något med elevernas lärande och forskning kan vara vägledande och skapa möjligheter för lärare att reflektera över sitt arbete.

1.2 Lärarprofessionalism

Lilja (2014) uttrycker att professionalism är komplext och kan ha olika innebörd beroende på i vilket sammanhang det används. Jag har valt att utgå från Helen Timperleys (2013) perspektiv som skildrar ett förändrat sätt att se på professionell utveckling och professionellt lärande. Fokus flyttas från professionell utveckling till professionellt lärande, vilket betyder att elevernas lärande är i centrum och att läraren fokuserar på behövliga kunskaper och färdigheter samt undersöker effekter av valda metoder i undervisningen. Professionellt lärande handlar om den inre processen, *där individer skapar professionell kunskap genom att interagera med denna information på ett sätt som utmanar tidigare föreställningar och skapar nya innebörder* (s.28). Skillnaden mellan professionell utveckling och professionellt lärande är att i det sistnämnda är lärare engagerade i sitt eget lärande, och inte endast något de deltar i. Genom ett förändrat sätt att se på lärarprofessionalism skapas ett tankesätt där undervisningens syfte är att ge alla elever möjlighet att lära på ett djupare plan. Den teori om lärarprofessionalism som presenteras i denna studie bygger på läraren som reflekterande praktiker. Timperleys (2013) vision om professionalism innebär att lärare intresserar sig för sitt eget och elevernas lärande och skapar professionskunskap genom att utmana tidigare antaganden. Inom denna teori lyfts också betydelsen av professionellt lärande på alla nivåer. Det menas att professionellt lärande innefattar hela systemet i ett ömsesidigt samarbete. Jag benämner detta

samarbete för kollegialt lärande i studien. Timperleys modell för professionellt lärande handlar om att lärare ser vilka förmågor och kunskaper eleverna behöver för att nå målen, därefter ser de till sin egen kunskap och förmåga för att möta elevernas behov. En viktig frågeställning är; vad behöver läraren lära sig för att eleverna ska nå målpuppfyllelse? I min studie studeras detta genom observation i klassrummet, relationell handledning och reflektion som leder fram till förändrade läsfrämjande insatser i undervisningen. Processen avslutas med att lärarna analyserar vilken effekt de förändrade insatserna haft på elevernas resultat. Modellen ställer krav på ledarskapet och organisationen eftersom arbetet inte kan drivas av lärarna själv menar Timperley, 2013. Effektivt professionslärande är lika utmanande för organisationen som för lärarna och moment som exempelvis lektionsobservationer, handledning och reflektion är förutsättningar i detta lärande (a.a.). Genom detta arbetssätt får lärare möjlighet att se sina egna fortbildningsbehov och möjlighet att pröva ny kunskap i den egna praktiken. I studien är det fokus på lärarens lärande kring läsfrämjande insatser i undervisningen, om vad som sker i undervisningen och vilka förändringar läraren genomför som får betydelse för elevernas läsutveckling. Lärare behöver bli medvetna om vilken kraft de har att påverka elevernas läsutveckling genom att göra förändringar i undervisningen. Hattie (2009) synliggör i sin forskning att den skickliga läraren är avgörande för elevernas lärande. Han lyfter fram begreppet synligt lärande vilket handlar om att läraren ser lärandeprocessen genom elevernas ögon och att eleverna ser sig själv som ägare av sitt lärande. Varje lärare utvärderar effekten av de undervisningsstrategier och metoder som används och om de ger låg effekt är det lärarens uppgift att förändra undervisningen.

1.3 En skola för alla

Det är vanligt att elever som inte är mottagliga för lärarens insatser i klassrummet lyfts ut och placeras i smågrupper med speciallärare och detta görs utan att man först försökt göra förändringar i undervisningen utifrån elevens behov och förutsättningar (Nilholm, 2012). Det som behövs är ett problematiserande av lärmiljön om en elev får svårigheter i undervisningen vilket innebär att det i första hand ska ske en omprövning av arbetsätten. Om skolans specialundervisning är organiserad enligt det kategoriska perspektivet innebär det att elever sorteras ut. När läraren i en klass inte kan skapa variation är det lättare att utesluta elever för att få en mer homogen grupp att undervisa. Om skolans specialundervisning sker enligt det relationella perspektivet söker man inte förklaringen till en elevs svårigheter i enskilda elever utan söker förklaringen i den miljö och samspel eleven ingår i (Aspelin; 2013; Nilholm, 2012). En skola för alla enligt Ström och Linnanmäki (2011) innebär att skolan ser elevers olikheter som en resurs och där lärandemiljön är flerstämmig och inkluderande. De lyfter fram skolans utmaning som är att föra samman pedagogik och specialpedagogik till en utvidgad pedagogik som omfattar alla elever i skolan. Dessa ämnen ska utvecklas parallellt med ett gemensamt mål; att skapa bättre skolor, professionella lärare och bättre undervisning för alla elever. Under mina år som verksam speciallärare har jag funderat på hur man kan bygga en bro mellan specialpedagogiken och pedagogiken så att lärare kan få stöd i förändringen av sin undervisning för att möta elevernas olika förutsättningar och behov inom klassens ram. För att stödinsatser inte ska

bli utpekande för eleverna och för att man inte ska knyta specialläraren till särskilda elever används specialläraren som handledare åt läraren. Specialläraren och läraren kan enligt Ahlberg (2013) bilda ett reflekterande team där specialläraren handleder läraren utifrån de behov läraren ringar in i den dagliga verksamheten. I denna studie möts specialläraren, försteläraren och läraren som ett reflekterande team och samverkar kring läsfrämjande insatser i undervisningen. Reflekterande pedagogiska samtal kan vara en väg som leder till kunskapsutveckling och ökad förståelse för det som sker i verksamheten. Jag vill lyfta fram betydelsen av att specialläraren och försteläraren med sin särskilda yrkesskicklighet tillsammans med kollegor kan formulera viktiga forskningsfrågor, utforska den egna praktiken och bidra till utveckling så att alla elever får en möjlighet till läsfrämjande insatser och en likvärdig utbildning.

1.4 Fokus på läsfrämjande insatser

Grunden för en god läsutveckling ställer krav på välutbildade och professionella lärare. Eriksson Gustavsson (2007) menar att lärare ansvarar för att handleda elever in i läsandets konst, vilket innebär att läraren behöver ha kunskap om lärande och framför allt läsutveckling. När jag intervjuade Hanna Enefalk som undervisar högskolestudenter i historia framgick det att många studenter, som kommer från gymnasieskolan, har otillräckliga läskunskaper. Många elever har problem med att urskilja vad som är den röda tråden i texten, de ser inte skillnad på detaljer och övergripande budskap (H. Enefalk, personlig kommunikation, 1 november, 2013). I en intervju med Ulf Fredriksson som är skolforskare och ansvarig för läsdelen i PISA-undersökningen framgick det också att elevernas läsförståelse blivit sämre. Han berättar att enligt alla undersökningar som gjorts där resultat jämförts över tid har det visat sig att elevernas läsförståelse blivit sämre (U. Fredriksson, personlig kommunikation, 18 november, 2013). Det är således mer betydelsefullt än någonsin att barn och ungdomar som lämnar gymnasieskolan har goda läsfärdigheter eftersom nutida samhällsliv kräver en läskompetens som ligger över det som krävdes för några decennier sedan (Frost, 2009). Monica Reichenberg (2008) och Barbro Westlund (2009) är två läsforskare som är oroade över att många elever inte kan läsa med djupare förståelse. Svenska elevers läsförmåga har försämrats under de senaste tio åren och Reichenberg (2008) framhåller att det är skolans viktigaste uppgift att se till att alla elever lär sig läsa med god förståelse. Jag delar denna oro med Enefalk, Fredriksson, Westlund och Reichenberg och anser det särskilt betydelsefullt att genom kollegialt lärande utveckla läsfrämjande lärmiljöer för alla elever. I den egna verksamhetens kartläggning synliggörs ett behov av att fokusera på läsfrämjande insatser och i mitt uppdrag som speciallärare och förstelärare förväntas jag arbeta med detta utvecklingsområde.

Olin-Scheller (2010) betonar att undervisning i läsning behöver ske genom alla stadier i skolan. För elever i gymnasieskolan handlar det mestadels om att utveckla förståelseaspekter vid läsning av krävande och längre texter, vilket Langer (2004) kallar *high literacy* och innebär en komplex läsförmåga som kräver lässtrategier. Erfarna lärare upptäcker elevernas svårigheter att förstå text, men den stora utmaningen är hur läraren ska undervisa i dessa förståelseaspekter och visa eleverna

strategier för att utvecklas som läsare. Det finns många strategier att använda sig av och läraren måste tillsammans med sina elever pröva sig fram (Persson, 2007).

1.5 Syfte och frågeställningar

Studiens övergripande syfte är att undersöka huruvida lärarprofessionalism kring läsfrämjande insatser växer fram i relationer. Ett delsyfte är att utforska speciallärares- och förstelärares roll som kvalificerad handledare samt att undersöka om relationell handledning möjliggör för lärare att förändra och utveckla läsundervisningen. Ytterligare ett delsyfte är att undersöka om det genom relationell handledning går att bygga en bro mellan specialpedagogik och pedagogik. För att nå syftet har följande frågeställningar formulerats:

- * Vad betyder relationen för utveckling av lärarprofessionalism kring läsfrämjande insatser?
- * På vilket sätt förändrar läraren sin undervisning gällande läsfrämjande insatser utifrån relationell handledning?
- * Hur kan försteläraren och speciallärares verka som handledare för andra lärare?
- * På vilket sätt kan försteläraren, speciallärares och läraren bygga en bro mellan specialpedagogik och pedagogik?

1.6 Studiens avgränsning

Jag har gjort avgränsningar som både gäller frågeställningar och studiens omfattning. Jag studerar huruvida lärarprofessionalism kring läsfrämjande insatser växer fram i relationer och fokuserar på lärarnas egna tankar och upplevelser av att delta i handledning. Avgränsningen baseras på att studera en lärandeprocess och inte att presentera ett kvantitativt resultat. Det finns många områden som rör lärarprofessionalism, men jag har valt att rikta blicken mot professionellt lärande utifrån Timperleys teori (2013). Det hade varit intressant att på djupet utforska effekterna av förändringar som läraren gjort efter handledningen och fått med elevernas syn, men det ryms inte inom tidsramen för denna studie.

1.7 Studiens upplägg

Det inledande kapitlet presenterade mitt forskningsintresse och mina utgångspunkter, därefter kom en presentation av syfte och frågeställningar. Efter det beskrevs avgränsningar samt en disposition över studiens struktur. I kapitel två presenteras den kunskap som finns inom mitt valda undersökningsområde. I kapitel tre beskrivs de teoretiska antaganden som ligger till grund för studien. I kapitel fyra framgår hur studien har genomförts samt aspekter av tillförlitlighet och etik. I kapitel fem presenteras resultat av observationer, intervjuer och handledning samt analys med en teoretisk förankring, kapitlet avslutas med slutsatser. I kapitel sex förs en diskussion kring studiens resultat, val av metoder och därefter pedagogiska implikationer och förslag på fortsatt forskning.

2 LITTERATURGENOMGÅNG

2.1 Kollegialt lärande

Under större delen av 1900-talet har lärarens arbete skildrats som ett individuellt arbete, men under senare delen av seklet har många försök gjorts för att bryta mönstret (Ahlstrand, 2007). Det är få lärare som ägnat sig åt dessa försök, istället har myndigheter och forskare haft intresset att utveckla lärandemiljöer. Ahlstrand (2007) visar i sin forskning att det krävs tid för lärare att mötas i ett kollegialt lärande där diskussioner förs i laget och att lärare gemensamt ansvarar för en större helhet, inte endast sin egen undervisning. Hon understryker att det måste finnas strukturerade arbetsformer och engagerade ledare. Kollegialt samarbete och reflekterande samtal är viktiga grundläggande förutsättningar i utvecklingen av professionellt arbete i skolan. Det leder till bättre resultat hos eleverna om lärare tillsammans analyserar och utvärderar sin undervisning (Hattie, 2009; Timperley, 2013; Tjernberg, 2013). Som namnet antyder handlar kollegialt lärande om att lärare lär tillsammans med varandra (Tjernberg, 2013). Lärarkyrket ska kännetecknas av ett systematiskt och sammanhängande lärande och det måste skapas en miljö på skolan där lärare får möjlighet att samtala om sin undervisning, känna sig trygga i att lära, lära om och att vara öppna för att bidra till sitt eget och andras lärande (Hattie, 2009). Det är viktigt att lärare blir utmanade i sina tidigare föreställningar om undervisning och att de blir engagerade i läroprocessen för att uppnå djupinläring (Ernald, 2012; Timperley, 2013). Det är inte enbart undervisningsmetoder som lärare ska samtala om utan de ska föra kollegiala samtal om hur lärandet går till. Ett bra samspel mellan ledarkompetens, didaktisk kompetens och relationell kompetens leder till goda resultat (Hattie, 2009).

Kollegialt lärande med hjälp av försteläraren ger en möjlighet till att systematisera kunskapsbildningen inom skolan som ett underlag för det systematiska kvalitetsarbetet (P. Fagerström, personlig kommunikation, 4 november, 2013). Fagerström anser det nödvändigt för lärare att samverka och hjälpas åt eftersom uppdraget är komplext. *Det är centralt och viktigt att det inte stannar vid diskussion utan att man tillsammans kollegialt söker mönster för att få en djupare insikt i varför det blir som det blir och vad det är vi gör när det som händer händer. När det gäller kollegiala samtal behöver förutsättningarna vara tydliga; det ska ges tid och periodicitet (återkommande och systematiskt).* Det ska handla om frågor som kan fördjupa kunskapen och inte frågor som stannar vid information, akuta frågor och administrativa frågor. I de kollegiala samtalen behövs en lärledare som leder samtalen och synliggör samtalens syfte. Det är viktigt att alla vet att det handlar om utvecklingsarbete och att allas idéer tas fram för att gemensamt bidra till utvecklingen. Det som ska vara centralt för kollegiala samtal är hög delaktighet och medskapande. Det är också betydelsefullt att skolledningen efterfrågar de lärdomar som kommer fram i de kollegiala lärgrupperna. Det kräver ett nytt sätt att tänka för att utveckla den kollektiva kompetensen (Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsjö & Rönnerman 2004) vilket innebär att lärare behöver bli medvetna om hur lärande och kompetensutveckling sker samt att kompetensutvecklingen innefattar nya arbetssätt och metoder. Det kan exempelvis vara gemensam

reflektion och samtal om undervisning, inläring, pedagogisk utvärdering, lektionsobservationer hos kollegor med mera. Kollektivet bygger upp gemensam kunskap och ett gemensamt yrkesspråk. De gemensamma yrkeserfarenheterna i kollektivet ska innefatta både teori och praktik och dessa ska vara möjliga att referera till vid diskussioner och samtal. Yrkesspråket och yrkeserfarenheterna som delas utgör redskap för det kollektiva lärandet. Hattie (2012) skriver att *det behövs en förändring från att lärare ser sin professionalism i termer av autonomi (vilket normalt betyder låt mig vara ifred att undervisa som jag vill) mot att se professionalism i termer av de positiva effekter som många lärare redan har på många elever* (s. 222). En viktig uppgift för lärare inom det kollegiala lärandet är att inte fastna i enkla förklaringar utan att ha gjort undersökningar och prövat metoder samt läst av effekterna på elevernas lärande (Granström, 2007; Hattie, 2009; Timperley, 2013).

2.2 Den professionella läraren

En undersökning som Fibeak Laursen (2004) gjort med ett 30-tal lärare visar att autentiska lärare är intresserade av utveckling, samarbete och att arbeta i lag. Han menar att det är en behövlig förändring av läraryrket. Den autentiska läraren har talang för att undervisa och är intresserad av att lära av andras erfarenheter och anser därför att kollegialt lärande är berikande. Han har kommit fram till att det kollegiala samarbetet är troligen den viktigaste aspekten i lärararbetet. Frost (2002) beskriver den skickliga läraren som trygg i sin yrkesroll och reflekterar över sin praktik för att möta elevernas behov. Lärarens förmåga att omsätta teoretiska kunskaper i praktik är utmärkande för en skicklig lärare, likaså förmågan att skapa lust för lärandet och undervisa om läsprocesser som gör skillnad för eleverna. Detta kan liknas vid det som kännetecknar god specialpedagogik menar Tjernberg, 2013. Det räcker inte med att läraren känner till goda pedagogiska metoder utan läraren måste veta hur dessa på ett framgångsrikt sätt ska omsättas i praktiken. I detta sammanhang är det viktigt att lärare får möjlighet till kollegiala samtal som fokuserar på reflektion (Frelin, 2012; Tjernberg, 2013). Den reflekterande praktikern beskrivs som en professionell lärare och det innebär att läraren har en god balans i bemötandet av rutinmässiga och oväntade situationer i undervisningen. Genom att reflektera över det som sker i undervisningen och vilka effekter det får på elevernas lärande intar läraren ett öppet förhållningssätt till det som sker i lärandesituationen (Aspelin, 2003). Han betonar styrkan som den reflekterande praktikern har i att kunna hantera oförutsägbara situationer och förmågan att interagera i unika situationer. Det finns en samstämmighet mellan många forskare kring skickliga lärare (Aspelin, 2003; Fibeak Laursen, 2004; Frost, 2002; Hattie, 2009; Langelotz, 2014; Timperley, 2013; Tjernberg, 2013) och det innebär att den skickliga läraren drar nytta av både lyckade och mindre lyckade undervisningssituationer och reflekterar över det som sker samt sätter både elevernas och sitt eget lärande i fokus.

2.3 Förstelärarens uppdrag

Förstelärare förväntas arbeta med att handleda kollegor, skapa pedagogiska mötesplatser och utveckla undervisningen (Johansson & Wennler, 2014). För att bli utsedd till förstelärare måste läraren ha lärarlegitimation och ha arbetat minst fyra år med undervisning inom skolväsendet. Arbetet ska vara väl vitsordat, vilket ska redovisas genom dokumentation. Läraren ska ha visat särskilt god förmåga att förbättra elevernas studieresultat och ett stort intresse för att utveckla undervisningen. Huvudmannen ska också ha bedömt läraren som särskilt kvalificerad för undervisning. Enkätresultat (a.a.) visar att övervägande majoritet av huvudmännen anser att försteläraren ska arbeta med att handleda kollegor samt att skapa mötesplatser för pedagogiska diskussioner. En del huvudmän anser att försteläraren ska arbeta med olika skolutvecklingsuppdrag eller ansvara för fortbildningsinsatser. Det nämns också att försteläraren ska arbeta med formativt lärande och bedömning samt dela med sig av sina kunskaper i klassrummet utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Skolverket har kommit fram till, i en första utvärdering, att de svar huvudmännen lämnat kring förstelärarens uppdrag stämmer väl överens med föreslagna arbetsuppgifter som lämnats i regeringens promemoria *Karriärvägar för lärare* (a.a.).

Det finns goda möjligheter för försteläraren att handleda kollegor i undervisningsfrågor (P. Östlund, personlig kommunikation, 12 november, 2013). Han menar att det är viktigt att försteläraren har en viss vana och vet hur man leder samtal så att fokus på det pedagogiska innehållet kan behållas. Vidare framhåller han att förändringar måste kopplas till de lokala behov som uppstått i det systematiska kvalitetsarbetet. Östlund understryker att försteläraren inte ska betraktas som *personen som har de rätta svaren (på alla frågor som kan dyka upp) utan snarare är den som kan plocka fram och synliggöra de kunskaper och erfarenheter som finns hos lärarna*. Det är viktigt att skollärdningen skapar förutsättningar för lärarna att reflektera och diskutera sin undervisning för att utveckla kvaliteten i sin egen verksamhet. *Det är ett systematiskt sätt att arbeta med kollegialt lärande och utveckling av undervisning med fokus på barns och elevers lärande*. Försteläraren kan studera kollegornas undervisningsmetoder och lämna uppslag till läraren om hur undervisningen kan utvecklas, men det blir till en nackdel om läraren som studerats inte har en öppen attityd till det som försteläraren vill lyfta.

2.4 Speciallärarens uppdrag

Specialläraren i svenska med inriktning språk-, läs- och skrivutveckling har en nyckelroll i arbetet med läs- och skrivutveckling. I examensordningen (SFS 2011:186) står det bland annat att specialläraren ska visa fördjupad kunskap om elevers lärande, språk- skriv- och läsutveckling samt visa fördjupad förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på individnivå i olika lärmiljöer, dessutom ska specialläraren visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper.

Att vara professionell i specialpedagogisk verksamhet innebär att ha en utökad sakkunskap.

Extended professionalism handlar om en innehållsförändring där speciallärarens uppdrag inte endast

handlar om särlösningar utan också ett ansvar för förändring och utveckling av den pedagogiska verksamhetens lärmiljöer (Ahlfeld Nisser, 2009; Sahlin, 2010). Det samhällsliga uppdraget är att motverka segregeringsprocesser. Den utvidgade professionaliteten har bidragit till krav på att specialläraren ska ha kompetens inom handledning, konsultation och rådgivning. Detta sammanfattas som kvalificerad samtalspartner för kollegor och elever. Begreppet kvalificerad ringar in betydelsen av att specialläraren har en stor kompetens i pedagogiskt- didaktiskt kunnande (Sahlin, 2010).

2.5 Specialpedagogik

Specialpedagogik förknippas med det som är avvikande och annorlunda (Ström & Linnanmäki, 2011). De menar att relationen mellan pedagogik och specialpedagogik bör synliggöras.

Specialpedagogiken bör handla mer om att ge stöd och anpassning inom klassens ram och ett nära samarbete mellan klasslärare och speciallärare. Vygotskij var särskilt intresserad av barn som behövde specialundervisning och menade att vi gör eleverna en björntjänst genom att låta dem ingå i särskilda grupper och isolera dem. Hans teori handlar om att människor är sociala och utvecklas i kontinuerlig samverkan med sin sociala omgivning (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013). I läroplanen (Skolverket, 2011) står det att hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. Det finns också olika vägar att nå målen. Särskild uppmärksamhet måste ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Alla elever är olika och alla elever har ett behov av att få undervisningen anpassad efter deras förutsättningar och förmågor. Specialpedagogiken har kunskap om faktorer och processer som påverkar utveckling och lärande hos individer i behov av särskilt stöd och specialpedagogiken arbetar utifrån en helhetssyn på eleven (Lansheim, 2010).

Specialpedagogik är relevant i forskningen om undervisning och lärande. Håkansson och Sundberg (2012) lyfter fram ett exempel på stöd som är angeläget för denna studie, det vill säga stöd i samband med läsutveckling. De vill hävda att färdighetsträning inom läsning inte är lika effektiv som stimulerande lärmiljöer tillsammans med andra elever i en klassrumssituation. De menar att det finns ett starkt stöd inom forskningen som visar att varierade arbetssätt inom läs- och skrivutvecklingen är positiva för kunskapsutvecklingen. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv ses inte kunskapsutvecklingen som ett sätt att uppnå olika färdighetsmål. Det är särskilt viktigt att se ett helhetsperspektiv på stöd i undervisningen. Tanken är att specialundervisning ska öka möjligheterna för elevernas utveckling, men många gånger är det precis det motsatta inom specialundervisningen (a.a.). Det är viktigt att se elevernas behov i ett sammanhang och ha positiva förväntningar på eleverna. Vidare är det betydelsefullt att speciallärare förstår olika synsätt och perspektiv inom det specialpedagogiska fältet. Lärare inom specialpedagogiken ska ha kunskap om hur bra undervisning kan utvecklas och inte bara fokusera på hur man handskas med inlärings svårigheter, specialpedagogiska strategier och hjälpmedel. De lyfter att lässvårigheter är ett väl utforskat område inom specialpedagogiken och riktar blickarna mot en amerikansk modell; *Respons to Intervention* (RTI).

2.6 Response to Intervention

Forskningen kring RTI, *Response to Intervention*, är begränsad i Sverige (S. Gustafson, personlig kommunikation, 25 oktober, 2013). Det är en modell utarbetad i USA som innebär att man i första hand undviker att elever hamnar i svårigheter (Grosche & Volpe, 2013). Modellen bygger på ett förebyggande arbete som handlar om hög kvalitet i den ordinarie undervisningen och att arbetsmetoder och arbetssätt vilar på vetenskaplig grund. I modellens första steg får eleven stöd inom klassens ram och det kan definieras som ett allmänt stöd. Vidare ges intensifierat stöd och specialiserat stöd för de som är i behov av det. Modellen förutsätter ett nära samarbete mellan läraren och specialläraren i klassrummet. Genom att speciallärarens kompetens används i klassrummet bidrar det till att fler elever kan få stöd inom klassens ram. Hattie (2012) nämner RTI-modellen och lyfter fram att lärares professionalitet ligger i förmågan att förstå och utvärdera effekten av sina insatser i klassrummet.

Svenska skolor borde arbeta utifrån RTI-modellen eftersom det hjälper lärare att fokusera på det viktigaste, *nämligen om elever blir bättre på att läsa eller inte, snarare än att förlita sig på en enda metod; eleven är facit i RTI* (S. Gustafson, personlig kommunikation, 25 oktober, 2013). Det skulle motverka att lärare använder interventioner som inte har något vetenskapligt stöd och bidra till en likvärdig utbildning där det inte är föräldrarnas eller lärarens engagemang som avgör vad som händer med en viss elev. En annan fördel är att man inte behöver fokusera på diagnoser eftersom RTI är det bästa sättet att ställa diagnos; *de som fått interventioner enligt konstens alla regler och fortfarande inte kan läsa har antagligen allvarliga lässvårigheter* (a.a). Lärarens kvalitet på undervisningen är avgörande för att undvika att elever hamnar i svårigheter. Speciallärare bör tillsammans med ämneslärare planera och utforma undervisningen istället för att ta hand om de elever som på grund av undervisningen hamnat i svårigheter (Nilholm, 2012).

I Finland används en variant av RTI som kallas trestegsstödet. Tanken med trestegsstödet är att tidigt identifiera risker när det gäller elevernas lärande. Stödet innebär ett förebyggande arbete som minimerar de svårigheter som kan uppstå när elever misslyckas gång på gång (K. Ström, personlig kommunikation, 13 november, 2013). I Finland sätter man in specialpedagogiska åtgärder i tid istället för att vänta och se. Stödet är uppdelat i allmänt, intensifierat och särskilt stöd vilket ger lärarna möjligheter att gripa in genast när det uppstår svårigheter. Det är inget märkvärdigt att få stöd i Finland, det behövs inga utredningar och inga diagnoser, utan det allmänna stödet är en del av det system av stödinsatser som finns inbyggda i det finländska skolsystemet. Upp till en fjärdedel av alla elever får stöd i sitt lärande, vilket kallas för specialpedagogiskt stöd. Det utbyggda stödsystemet med tidiga och förebyggande insatser har ansetts ha samband med de finländska framgångarna i de internationella mätningarna (a.a.).

I Finland förväntas specialläraren ha ett expertkunnande när det gäller att förebygga, identifiera och åtgärda svårigheter och specialläraren förväntas dela med sig av sitt kunnande till andra lärare. Specialläraren har en nyckelroll i stödsystemets funktion, är erkänd och uppskattad. *Specialläraren*

är ingen 'främmande fågel' som kopplas ihop med en elevkategori som är i svårigheter utan specialläraren är en del av skolsamfundet (a.a.). Specialläraren arbetar mer och mer tillsammans med klass- och ämneslärarna i par eller i team. Smågruppsundervisningen (specialläraren arbetar med små grupper av elever eller ibland individuellt i ett särskilt utrymme) dominerar fortfarande, men grupperna och arbetsätten är flexibla. Specialläraren ansvarar tillsammans med rektorn för det specialpedagogiska arbetet i skolan. Det finns elever som av olika orsaker faller igenom stödnätverket, vilket innebär att stödet får fortsätta till högstadiet och gymnasieskolan. Ett samarbete mellan ämneslärare och speciallärare är viktigt eftersom de tillsammans kan utforma olika interventionsprogram av projektkaraktär. *Alla elever behöver arbeta med läsförståelsestrategier och metakognitiva strategier så det kan specialläraren göra med alla elever i klassrummet. En kontinuerlig kartläggning ingår i trestegsstödet, enligt modell från USA kallad RTI, Response to Intervention* (a.a.). Genom att använda sig av trestegsstödet tvingas läraren att dokumentera hur varje individ ligger till och anpassa efter behoven (C. Nilholm, personlig kommunikation, 29 oktober, 2013; S. Gustafsson, personlig kommunikation, 25 oktober, 2013).

2.7 Handledning

Det är ingen lätt uppgift att definiera handledningsbegreppet, men Skagen (2007) menar att den vanligaste handledningssituationen är samtal mellan två och två eller i grupp. Hon lyfter fram vikten av god handledning som innefattar både sakfrågor och relationer och för att utveckla den typen av handledning ser hon ett behov av mer empirisk forskning som beskriver hur handledningen genomförs i praktiken. Gjems (2007) definierar handledning som en lärande process mellan två eller flera individer i syfte att skapa ny förståelse, ny mening och skapa handlingsalternativ. Om handledningen sätts i en social kontext vad gäller maktutövning kan dialoger fungera som ett undangömt grepp för att skapa en illusion av jämlikhet och frihet fastän relationen är asymmetrisk (Kvale, 2007). I den reflekterande handledningen rekommenderas en diskurspräglad samtalsform där ingen makt används utan fokus ligger på jämlikhet. Handledaren kan inta olika roller i mötet med lärare exempelvis undervisare, rådgivare, utmanare och teoretiker och det krävs en kvalificerad utövare för att bedriva kvalificerad reflekterande handledning (Ahlberg, 2013; Normell, 2008; Handal, 2007). Det är betydelsefullt för handledningen att handledaren vet vilken roll som är aktuell i samtalet (Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2005). Handal (2007) resonerar kring kravet på handledarens kompetens och ställer sig frågan om vi är på gränsen att tala om auktorisering av handledare?

Handledning kan skapa forum för samtal och reflektion som ger stöd för läraren och en möjlighet att utveckla sin yrkeserfarenhet. Det är viktigt att ha en målsättning och riktlinjer innan det professionella samtalet äger rum. Målet kan ofta vara enkelt, det vill säga att den handledde ska få tillfälle att reflektera och formulera synpunkter kring situationen som tas upp. Det kan vara att den handledde och handledaren diskuterar olika perspektiv att lösa exempelvis ett problem som uppstår. Målet är inte att lösa problemet genom samtalet utan att öppna upp för tankar och samtala om möjliga lösningar som går att tillämpa. Det bästa är om den handledde genom handledningen själv

kommer fram till lösningen, istället för att lösningen levereras från handledaren (Nilsson & Waldemarson, 2007; Steinberg, 2011).

Ett professionellt samtal ska känneteckna både närhet och distans, vara subjektivt och objektivt. Jernström (2007) ser handledningen som en dubbelriktad process där det måste finnas en balans mellan att utgå från lärarens villkor samt handledarens villkor. Hennes upplevelseteori som bygger på den relationsskapande processen handlar om att människan utvecklar tillit till sin egen förmåga utifrån det som sker mellan handledare och den handledde. I hennes teori framgår handledaren som omtänksam, tillmötesgående, ödmjuk, kunnig och bra på att bekräfta utan att förbise kvalitetsaspekter och den handledde får frihet att påverka sin situation genom att tänka fritt. Det behövs både tydlighet och struktur samt inlevelse och förståelse i ett handledande samtal. Närhet skapar trygghet och förtroende i samtalet medan distans gör att man undviker att bli för personlig så att privata tankar och känslor får för stort utrymme. Det är tillåtet att bli personlig, vilket är en annan sak än att vara privat. Förutom denna avvägning ska man tänka på att hitta en balans mellan att ge stöd och att ställa krav; det beror på samtalets syfte och mål. Hattie (2009) betonar vikten av en öppen och prestigelös kommunikation.

2.8 Relationell handledning

När två människor möts i handledning finns det en förväntan och det rör sig om två relationer som kan resultera i samstämmighet eller olika uppfattningar (Jernström, 2007; Persson, 2013). Relationen är viktig i handledningsprocessen och det specialpedagogiska perspektivet i en handledningssituation kan förstås som en relationell process. Specialläraren ser handledningen som ett gemensamt behov för den handledde och handledaren, där båda har ett gemensamt ansvar. Handledningen är ett reflekterande samtal om den uppgift som den handledde arbetar med, där den handledde och handledaren frågar och svarar i ett växelspel, och man tillsammans utreder tolkningar och möjligheter. Handledaren och den handledde lyssnar och försöker förstå varandra och grunden i samtalet är ömsesidig kommunikation, förståelse, delaktighet, förtroende och respekt. Genom relationell handledning kan handledaren vända sig utåt, från sin egen inre uppfattning och dela verkligheten med den handledde vilket leder till nya perspektiv och erfarenheter (Persson, 2013). Min studie är påverkad av dialogfilosofin vilket har betydelse för vår yrkesetik. Vi möter varandra på ett jämlikt sätt, lyssnar till varandra och försöker förstå varandra. Det leder till vad Buber (1990) kallar autentiska möten. Utmaningen i relationell handledning är formens sårbara sida, vilket innebär att det finns en känslomässig laddning i handledningen eftersom den handledde och handledaren kommer närmare in på varandra och behöver visa mer av sig själv i ett sammanhang där det finns förhoppningar om att förändra och utveckla. Handledaren och den handledde befinner sig i en situation där starka känslor visar sig gällande exempelvis kreativitet, att duga/inte duga, prestige, auktoritet och gemenskap (Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 1999).

2.9Handledning - möjligheter och hinder

Genom ett kollektivt reflekterande kring erfarenheter från det dagliga arbetet fick lärarna i Langelotz (2014) studie syn på hur de kunde handla gemensamt för att stödja elevernas möjligheter att lära. Hon understryker hur viktigt det är att lärare får samtala om frågor som kommer inifrån och inte från experter som styr. Hon vill ge en indikation på hur man kan organisera kompetensutveckling om man vill utveckla lärares professionalism. En av de viktigaste faktorerna för elevernas resultat i skolan är att lärare får möjlighet att analysera undervisning tillsammans med kollegor. Hattie (2009) betonar att det krävs förtroendefulla relationer för att kollegial handledning ska fungera. Mötet genom samtal kan vara komplext och bräckligt därför är det betydelsefullt att handledaren hanterar sina egna föreställningar i samtalet. Det finns en stor möjlighet att de egna föreställningarna kan ta för stort utrymme i ett kvalificerat samtal och det uppstår en svår etisk situation (Bladini & Naeser, 2012). Specialläraren utbildas för att medverka till goda lärmiljöer för alla elever och i ett handledande samtal har specialläraren ett särskilt ansvar. Alla deltagare har ett eget ansvar, men specialläraren leder samtalet och följer samtalets ramar. Eftersom handledande samtal domineras av en asymmetrisk relation ställs det krav på etisk reflektion hos handledaren. Mötet med den Andre är viktigt för det är då den egna uppfattningen utmanas. Deltagarna i samtalet är unika människor som är skilda från varandra därför behöver vi etiken som innebär att vi respekterar den Andre (Nilsson, 2012; Thalín, 2012). Det är betydelsefullt att handledaren i kollegial handledning har kvalificerad kompetens så att handledning kvalitativt skiljer sig från all dagliga samtal (Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal, 1997).

Syftet med handledning är inte att kritisera eller rätta till. Syftet är att ge den handledde möjlighet att utvecklas, lära sig och bli mer professionell samt att få bättre elevfokus och resultat. God handledning leder till en känsla av bättre förståelse för utmaningar och för uppdraget (Steinberg, 2011). Han diskuterar några vanliga fallgropar i handledningsarbetet och en av dem är överambition; att handledningen ska leda till ett nästa steg och inte till en helomvändning av den handleddes undervisning. Läraren utvecklas steg för steg (a.a.). Ett hinder i handledningen kan vara om läraren söker stöd i ett problem som tillskrivs eleven och läraren har svårt att se sin egen roll. Thalín (2012) menar att det kan vara svårt att få läraren att flytta fokus från eleven till den pedagogiska miljön. Detta motstånd kan skapa en låsning eftersom tanken med handledningen är att skapa möjlighet för nytänkande och förändring.

Med hänvisning till det sociokulturella perspektivet har vi genom den relationella handledningen möjlighet till utveckling av lärares kunskaper och kompetenser. Enligt Vygotskij finns kunskap först mellan människor i sociala samspel innan de blir kunskap inom individen. Vi gör upptäckter om vår professionalism i mötet med andra. Genom att reflektera tillsammans får vi distans till vårt eget handlande och kan göra det till föremål för eftertanke. När vi möts i samtal utvecklas vårt gemensamma yrkesspråk. Handledning fascinerar skriver Hammarström-Lewenhagen och Ekström (1999) och menar att handledning har många ansikten och är mångtydig. De betonar handledning som ett verktyg för förändring och utveckling i läraryrket. Deras didaktiska syn handlar om att *lita*

på det oväntade och tvivla på det kända (s. 205). De lyfter fram betydelsen av att inte förkasta det vi redan vet, men att hålla den nödvändiga reflektionen över praktiken vid liv. Vi behöver kritiskt granska de val vi gör i undervisningen.

2.10 Utmaningar vid ett förändringsarbete

Lärarprofessionalism är en dynamisk process som innebär att läraren är i ständig utveckling (Folkesson et al. 2004). Läraren blir således aldrig färdigutbildad. Förmågor utvecklas när lärare ställs inför nya situationer. Dessa förmågor innebär en beredskap för förändringar i verksamheten och det livslånga lärandet. Idéer om förändring inom verksamheten kommer ofta utifrån och följer trender, men vad sker om idéerna istället kommer ifrån ett upplevt behov av lärarna? Lärarna kan uppleva att förändringsarbetet tar tid från annat därför är det viktigt att inventera behov av förändring genom lärarnas uppfattningar för ett framgångsrikt förbättringsarbete. Det krävs en kontinuerlig utvärdering och beslutfattning angående det fortsatta arbetet för att det ska räknas som ett systematiskt utvecklingsarbete. Den stora utmaningen kan vara att genomföra en värdering av skolans behov och att arbeta med dessa, dokumentera och utvärdera systematiskt. Om arbetslag får arbeta systematiskt får de pedagogiska mötena nya frågor att arbeta med som leder till utveckling (a.a.). Att våga granska den egna skolkulturen är en stor utmaning att anta och en viktig faktor för att bedöma skolans kultur eller samarbetskod. Det är viktigt att se vilka mönster som finns på skolan för att urskilja vilka åtgärder som kan lyckas eller inte. Vidare är det krävande att lämna det invanda för något nytt lärarna inte har så stor kunskap om. Hos lärarna finns behoven och idéerna, där finns också förmågan att förändra och utveckla. Inspiration och idéer kan komma utifrån, men förmågan till förändringar och utveckling sker genom lärarna. Skolledningen behöver stödja drivande lärare så att tvivlande lärare förmår att se möjligheter (a.a.). Det är betydelsefullt att det finns en tilltro till lärares erfarenheter och kompetens och till deras vilja och kraft att förändra och utveckla i professionell riktning (Folkesson et al. 2004; Darling- Hammond, L. & Lieberman, A. (2012).

Lärare med fördjupade kunskaper inom läsoområdet kan stödja andra lärare i förändringsarbetet. *Försteläraren eller en lektor kan sätta ord på det läraren gör i klassrummet, det vill säga teoretisera praktiken, ställa de utmanande frågorna och tillföra något till lärarna. På så sätt utvecklas också ett gemensamt yrkesspråk som gör att man lättare kan tala om vad man konkret gör i klassrummet och kan föra ut det till andra. Det är viktigt att man ser utvecklingsarbetet som en kontinuerlig process över tid. Den som leder behöver utveckla en positiv relation till lärarna.* (C. Tjernberg, personlig kommunikation, 15 januari, 2014). I en studie om kollegialt lärande (Tjernberg, 2013) var lärarna överens om att det kollegiala samarbetet sågs som en viktig framgångsfaktor. Det var framgångsrikt att lärarna tog en pedagogisk händelse som utgångspunkt för samtalen. Lektionsbesök och reflekterande samtal efteråt lyftes fram som ett sätt att arbeta med kollegialt lärande. Lärarna i studien beskrev också vikten av att utveckla ett gott klimat i arbetslaget så att man kände sig trygg med sina kollegier (a.a.). Elevernas läsförmåga är avgörande för elevernas framgång i skolan. Därför anser Tjernberg att det är skolans viktigaste uppdrag att alla

elever utvecklar en god läsförmåga och hon ser det som en demokratifråga. Hon lyfter fram den skickliga läraren som ständigt reflekterar över sin undervisning och är beredd att ompröva den om eleverna inte är mottagliga för insatserna. Hon skriver att den *reflekterande läraren fokuserar på processen snarare än målet och ger eleverna framåtsyftande respons. Elevens resultat blir vägledande för hur läraren utvecklar sin undervisning – en ömsesidig process. Det är viktigt att lärare får möjlighet till handlingsreflektion som ett verktyg i sitt arbete eftersom det är grundläggande för framgångsrik skolutveckling* (C. Tjernberg, personlig kommunikation, 15 januari, 2014).

3 TEORI

I valet av teorier har jag utgått från syfte och frågeställningar (Olsson & Sörensen, 2011) och forskningsprocessen påverkas av vilken syn forskaren har på världen (Bjereld, Demker & Hinnfors, 2002). Min avsikt är att mitt tänkande ska sammanlänkas med andras tänkande. Jag har valt att sätta in mitt tänkande i följande teoretiska perspektiv; sociokulturell teori, pragmatisk teori och intersubjektivitetsteorin. Kombinationen av dessa teorier anser jag betydelsefull eftersom alla teorier menar att lärande och utveckling sker i samspel med andra individer. Systemteori är ytterligare en teori som sammanlänkas med empirin eftersom den undersöker relationer mellan människor.

3.1 Sociokulturellt perspektiv

I detta avsnitt presenterar jag det sociokulturella perspektivet eftersom kollegialt lärande stämmer överens med de olika aspekter som ryms inom perspektivet. Inom det sociokulturella perspektivet är lärande något mångtydigt. Det är viktigt att beakta att det finns fyra olika aspekter. Pedersen (2007) menar att lärande kan ses som att tillägna sig *kulturarvet* och inom perspektivet ses också lärandet som något situationsbundet, *situerat lärande*. Lärarna lär sig i det sammanhang där företeelsen förekommer i en rådande *diskurs* som kännetecknas av att lärande sker genom samspel med andra. *Genom deltagande i språkliga samspel kan olika former av kompetenser utvecklas* (s.141), eller som lärande genom *artefakter*. Vygotskijs stora bidrag är att språket kopplas ihop med social interaktion och tänkande (Säljö, 2011; Linde, 2012). Den närmaste utvecklingszonen, *Zone of Proximal Development*, (ZPD) handlar om att människor är i ständig utveckling och om individen får hjälp av en mer kunnig individ, *a more competent peer*; kan individen utveckla mer avancerade förmågor och kunskap. Utvecklingszonen är avståndet mellan det vi klarar på egen hand och det vi klarar tillsammans med en mer kompetent partner. Vi behöver låna kompetens av någon annan för att komma vidare. Lärande handlar om relationer, att delta och samspela med andra där språk och kommunikation är grundläggande element (Dysthe, 2001).

3.2 Det pragmatiska perspektivet

När vi lär tillsammans, delar erfarenheter med varandra och reflekterar tillsammans skapas mening och sammanhang i lärandet. Begreppet *Learning by doing* handlar om att kunna se den praktiska verksamheten ur flera perspektiv där teori och praktik, handling och reflektion är sammanlänkat. Genom att lärande sammanlänkas med frågor, leder det till ny kunskap som prövas i den praktiska verksamheten. Dewey anser att utveckling och lärande sker genom aktivt arbete och samarbete (Dewey, 2004). Det är när människor ställs inför problem som de aktiveras till reflektion och ansträngning och då gör de nya erfarenheter och insikter. Dewey fokuserar på lärandeprocesser där tillförlitlig kunskap utvecklas. Precis som för Vygotskij är språk och kommunikation centrala i lärandet. Vi kan vrida och vända på våra erfarenheter och kommunicera dessa genom språket. Det handlar om det deliberativa samtalet som kännetecknas av att vi delar med oss av våra olika upplevelser och erfarenheter; ett kunskapssökande samarbete mellan individer där åsikter och

erfarenheter möts och bearbetas och vi kan jämföra dessa med varandra för att utöka vår förståelse av världen. Även om Dewey inte utarbetade teorier om språket så underströk han hur viktigt språk och kommunikation är för lärandet (Dysthe, 2001).

3.3 Intersubjektivitetsteori

Mötet med den andre är ett *vem* och inte ett *vad*. Intersubjektivitet handlar om mellanmänniska kommunikativa möten vilket utgör grunden i människans lärande (Von Wright, 2003). Med utgångspunkt i Meads teori om intersubjektivitet presenteras det punktuella och det relationella perspektivet. I det punktuella perspektivet är det fokus på individuella behov medan i det relationella perspektivet är fokus på situationerna där behov uppstår. Von Wright (2009) menar att behov uppstår i ett visst sammanhang och lärare fastnar ofta i samtal om elevers brister. I sociala situationer uppstår och kommuniceras mening och betydelse och det är i dessa sammanhang individer kan utvecklas och förändras (Von Wright, 2005). Det sker när det vanemässiga handlandet avbryts och människor blir medvetna om sina egna handlingar och reflekterar. Det värdefulla är att i relation till varandra påverkar människor varandra och blir förstådda (Von Wright, 2003).

3.4 Systemteori

Eftersom systemteori täcker ett stort område har jag valt att rikta blicken mot relationen mellan människor, vad som sker i mötet mellan människor och hur de tillsammans utvecklar kollektiv kunskap. Systemteorin undersöker relationer mellan individer där samverkan ses som en viktig funktion (Gjems, 2007). Kopplingen mellan handledning och systemteori lyfts fram av Öquist (2008). Han menar att det viktiga sker hos mottagaren och att handledarens uppgift är att vara en katalysator snarare än motor för förändring. Systemteori handlar om helhetsperspektiv, relationer och mönster. I ett socialt system står individer i relation till varandra och är beroende av varandra på olika sätt. I förståelsen av relationer ligger utvecklingsmöjligheter. Ett system har två former av styre. Inre styrning handlar om det som sker mellan människorna i systemet och yttre styrning handlar om att systemet anpassar sig till omgivningen och tvärtom (Gjems, 1997). Några viktiga begrepp inom systemteorin är; *Helheten* som utgör grunden i teorin. Alla händelser hänger samman och påverkar varandra ömsesidigt. *Relationer* mellan människor är betydelsefulla samt relationen till olika verktyg, exempelvis teorier, metoder, material osv. *Här och nu* tänkande, det menas att man fokuserar på det som sker mellan människor när det sker. *Organisationskulturen* är viktig eftersom representanter i en organisation utvecklar gemensam kunskap. *Språket* vi använder är centralt för att utbyta erfarenheter och skapa mening (Gjems, 2007).

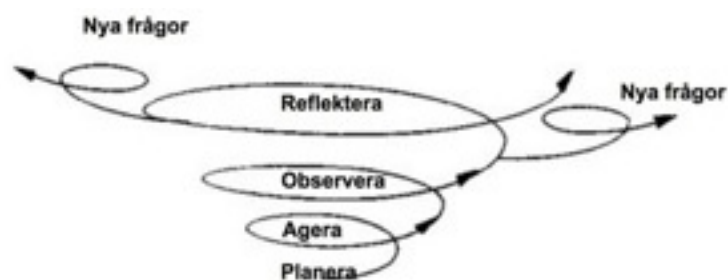
4 METOD

Jag har i min forskning valt en kvalitativ ansats för att fånga lärares lärandeupplevelser och förstå hur lärare uppfattar kollegialt lärande genom lektionsobservation, handledning och intervju.

Kvalitativa studier kännetecknas av ett inifrånperspektiv, där det finns en närhet mellan informant och forskare. Det råder ett jag-du-förhållande mellan forskaren och informanten. Genom språket kan båda ta del av varandras inre världar som forskaren därefter tolkar och beskriver (Olsson & Sörensen, 2011). Min strävan är att få en helhetsförståelse av det som studeras. Holistisk filosofi kännetecknas av att erfarenheter är bundna av förståelse för människan i ett socialt sammanhang. Jag tar hjälp av hermeneutiken, där jag genom tolkning försöker förstå lärarens erfarenheter och situation. Avsikten med en hermeneutisk förståelsegrund är således att fånga lärarnas upplevelser, uttrycka, tolka, förstå och förklara sammanhang.

4.1 Studiens design

Studiens design ligger inom ramen för aktionsforskning, vilken tar sin utgångspunkt i praktiken. Det handlar om att utveckla och förändra verksamheten samt att få kunskap om hur denna förändring går till och vad som sker under arbetets gång. Således lösa ett problem i praktiken och skapa ny kunskap som stärker alla deltagare i studien (Brinkjaer & Højen, 2013; Rönnerman, 2004). Det är en utmaning att bygga upp ny kunskap och samtidigt förändra praktiken. Aktionsforskningen förenar aktion, reflektion, förändring och kunskap; teori och praktik. Ny kunskap uppnås genom en process av gemensam förståelse som sker via dialog. Nya insikter kan bilda nya handlingsstrategier. I studien har jag utgått från aktionsforskningsspiralen (se figur 1.) med de olika momenten *planera*, *agera*, *observera* och *reflektera*. Inom aktionsforskning är det viktigt att först ta reda på hur det förhåller sig i den egna verksamheten innan man gör en förändring. Studien sker i en miljö där forskaren kan medverka till utveckling och resultatet är inte generellt utan relaterat till sitt sammanhang. Det finns en möjlighet att belysa flera perspektiv i analysen, både erfarenheter och teorier. I processen är det viktigt att ta till vara på kompetens, men också att utmana den. Frågor som är viktiga att ställa sig i en aktionsstudie är; på vilket sätt kan möte ske?, hur ska ny kunskap studeras?, vem har tolkningsföreträde? (Rönnerman, 2004) Ett problem med pedagogisk forskning är att teori och praktik ofta ligger långt ifrån varandra (Tjernberg, 2013; Gustavsson, 2008). Mitt bidrag är att bygga en bro mellan den vetenskapliga grunden och det erfarenhetsbaserade lärandet i verksamheten. En del kritiker ser svårigheter med aktionsforskning och det kan vara att forskaren måste vara beredd på att komma in i en verksamhet där uppfattningen om vad som är ett problem kan vara olika. Det ställer krav på forskaren att kunna lyfta problemet för att diskutera det på ett antagande sätt (Berlin, 2004). Fördelar med aktionsforskningen är att det blir en direktkoppling från resultat till praktik (Denscombe, 2009). En annan fördel är att forskningen demokratiseras genom att deltagarna medverkar i forskningen. En nackdel med aktionsforskningen är att det inte är möjligt att generalisera resultatet (a.a.).



Figur 1. Exempel på aktionsforskningsspiralen som använts i studien.

4.2 Kreativ metod

Jag har valt en abduktiv uppbyggnad i insamlingen av det empiriska materialet, vilket menas att forskningsprocessen växlar mellan erfarenhetsgrundad kunskap och teoretisk kunskap (Alvesson & Sköldberg, 2008; Tjernberg, 2013; Tjora, 2012). Händelser som observeras sätts in i ett teoretiskt sammanhang som sedan möjliggör en djupare förståelse av det som observerats. Ett abduktivt tänkande kan länkas samman med en detektivs arbete (Backman, Gardelli, Gardelli & Persson, 2012). Det finns en ständig växelverkan mellan teori och praktik; en process där det insamlade materialet och analysen utvecklas jämsides och blir användbart för utveckling av nya teorier.

Alvesson och Kärreman (2012) menar att en abduktiv ansats är givande om forskarens målfokus är att upptäcka nya saker, förändringar och relationer. Det är relationer som förändrar handlingar och perspektiv. Jag inspirerades av Aspelins förhållningssätt i forskningsprocessen (1999b). Om fokus riktas för mycket åt det deduktiva hållet kan forskaren uppnå en för hög grad av distansering till de individer som ingår i studien. Det finns då möjlighet att fångas in i en teoretisk föreställningsvärld där forskarens öppenhet för nyanserna i processen minskar. Om fokus sedan å andra sidan riktas för mycket åt det induktiva hållet där flödet av intryck blir för stort behövs en tolkningsram som kan hjälpa forskaren att sovra information.

Alvesson och Kärreman (2012) föreslår ett alternativ till det typiska inom forskningsmetodologi; strikt och fantasilös behandling av data och kallar det för kreativ metod. De urskiljer tre element i deras metodologi; forskaren är öppen för materialet och arbetar med flera konstruktioner. Det handlar om att låta sig överraskas och ändra de ramar man utgår ifrån. En utgångspunkt är att inte kontrollera sitt material. Det andra elementet innebär att forskaren ifrågasätter och problematiserar rådande förväntningar och ramar. Det tredje elementet handlar om den specifika metodologin de förespråkar som innebär en sammansmältning mellan teoretiskt och empiriskt material. För den som tror på en traditionell metodologi, kan detta framstå som riskabelt och osäkert. Syftet med deras ansats är att skapa nya idéer därför är det viktigt att forskaren tillåts att använda sin kreativitet i arbetet med materialet. Syftet är att forskaren ska övertyga den kritiska läsaren, vilket innebär att forskaren måste bygga upp ett övertygande fall av belysande material och använder sig av en rik tolkningsrepertoar och förhåller sig till den relevanta litteraturen (a.a.).

4.3 Datainsamling

Att finna relevant material ingår i allt vetenskapligt arbete och i studien har jag använt mig av både primärdata och sekundärdata (Backman, 2008). Sekundärdata har jag fått fram genom att söka i databaserna Summon, Libris, DiVA och SwePub, samt via sökning i referenslistor och olika tidskrifter. Så långt det har varit möjligt har jag refererat till ursprungskällan och tagit kontakt med forskare inom de områden där forskningsmaterialet inte varit tillfredställande. Det har exempelvis varit svårt att finna relevant litteratur gällande RTI-modellen utifrån mitt syfte gällande forskning inom området i Sverige. Samma sak gäller yrkesrollen förstelärare, som är tämligen outforskad. Intervjuer med forskare och utbildningsråd på Skolverket har varit till stor hjälp. Primärdata har jag fått fram genom observationer, relationell handledning, fokuserade intervjuer, digitala intervjuer och loggbok. Genom att hämta information från flera olika källor framträder en mer nyanserad och djupare bild av det som studeras (DePoy & Gitlin, 1999; Merriam, 1994). Triangulering är ett sätt att öka noggrannheten i insamlingen av data. Backman et al. (2012) skriver att datainsamling kan vara problematiskt. Det krävs en noggrannhet i val av metoder utifrån vilka frågor man ställer sig, studiens syfte och den teoretiska ansatsen.

4.3.1 Loggbok

Loggboken är ett redskap som använts för att följa forskarens tänkande och handlande under forskningsprocessen (Rönnerman, 2004). Genom skriftlig reflektion skapas en djupare förståelse av det som skett (Bjørndal, 2007). Vardagen för pedagoger är så mättad med händelser att det blir lite tid till reflektion över det man gör i verksamheten. Bjørndal (2007) skriver om ett exempel på kollegial utvärdering; *När lärare och skolledare skriver om sin vardag händer det ofta att de till sin egen förvåning plötsligt ser lösningar på problem som tidigare upplevdes som diffusa, energikrävande och omöjliga att lösa. Den dolda delen av yrkespraktiken tydliggjordes plötsligt och de slutade uppleva sig som offer i olika situationer* (s. 62). Det finns all anledning att betrakta loggboken som ett alternativ till datainsamling (Tjora, 2012).

4.3.2 Observation

Lektionsobservationer gjordes i en studieförberedande klass vid två tillfällen och en yrkesförberedande klass vid två tillfällen. Varje lektion varade 90 minuter. Jag presenterade mig för eleverna och intog min plats som fluga på väggen. Jag observerade och dokumenterade i syntesloggbok. Genom observation kan man iaktta vad som faktiskt händer i verksamheten (Rönnerman, 2004). Syfte, teori och frågor ger en fingervisning om vilka inslag som är viktiga att observera (Denscombe, 2009). Efter observationen genomförde jag observation av andra ordningen i samband med relationell handledning, vilket innebär att jag som handledare observerade den pedagogiska situation jag var en del av. Observationen gjordes under tiden som handledningen pågick. Handledningen varade i cirka 45 minuter och jag genomförde två handledande samtal med vardera lärare. Bladinis beskrivning (2007) av observation av andra ordningen styrker mitt val av observationsmetod. Hon menar att den formen av observation åstadkommer förändring genom att

ställa frågor och stimulera lärarens tänkande och stödja hennes utforskande av hur ett problem kan förstås. På så sätt bidrar handledningen till lärarens reflektion snarare än att lösa ett problem. Bjørndal (2007) menar att det inte är möjligt att handleda någon utan att hela tiden aktivt iaktta situationen. Jag registrerade observationerna i en syntesloggbook efter att handledningen var avslutad. Genom att använda mig av syntesloggbook kan mina iakttagelser jämföras med lärarens reflektioner. I syntesloggbooken utgick jag från frågorna; vad har gjorts?, vad har vi lärt? och vad är bäst att göra? Det är viktigt att i tolkningsprocessen av det som iakttagits inte dra förhastade slutsatser utifrån sin kunskap i det som studeras. Forskaren behöver anpassa de tekniker som finns för att det ska passa den uppgift som ska genomföras. Det är viktigt att vara uppmärksam vid en observation eftersom forskaren kan snubbla över det oväntade vilket är värdefullt att tänka på i utformningen av loggbok (Bell, 2000).

4.3.3 Intervju

Syftet med intervjuer är att få information om den intervjuades erfarenheter och människors livsvärld (Kvale & Brinkmann, 2009). Jag har använt mig av både digitala intervjuer och fokuserade intervjuer. Framväxten av internet och elektronisk kommunikation har gett forskaren en nya arena och det är att genom exempelvis e-post göra intervjuer med människor som befinner sig långt från varandra. Fördelen att använda sig av digitala intervjuer är att den skrivna texten i sig är klar för analys så snart den skrivits ner samt att det är lättare att ta upp känsliga aspekter av människans liv (Kvale & Brinkmann, 2009; Tjora, 2012). Nackdelen är att intervjuaren och intervjupersonerna bör vara skickliga i att skriva för att kunna få fram rika och detaljerade beskrivningar samt att det kan bli låg svarsfrekvens (Kvale & Brinkmann, 2009). Digitala intervjuer gjordes med lärarna efter lektionsobservation och handledning. Valet av intervjuform för lärarna var att jag vill öppna upp för möjligheten till reflektion efter handledningen. Läraren måste få tid och möjlighet att komma i dialog med sig själv eftersom det inte går att ta in allt som sker under handledningen på en gång. Thalin (2012) ser en nödvändighet för alla parter att reflektera efter ett samtal.

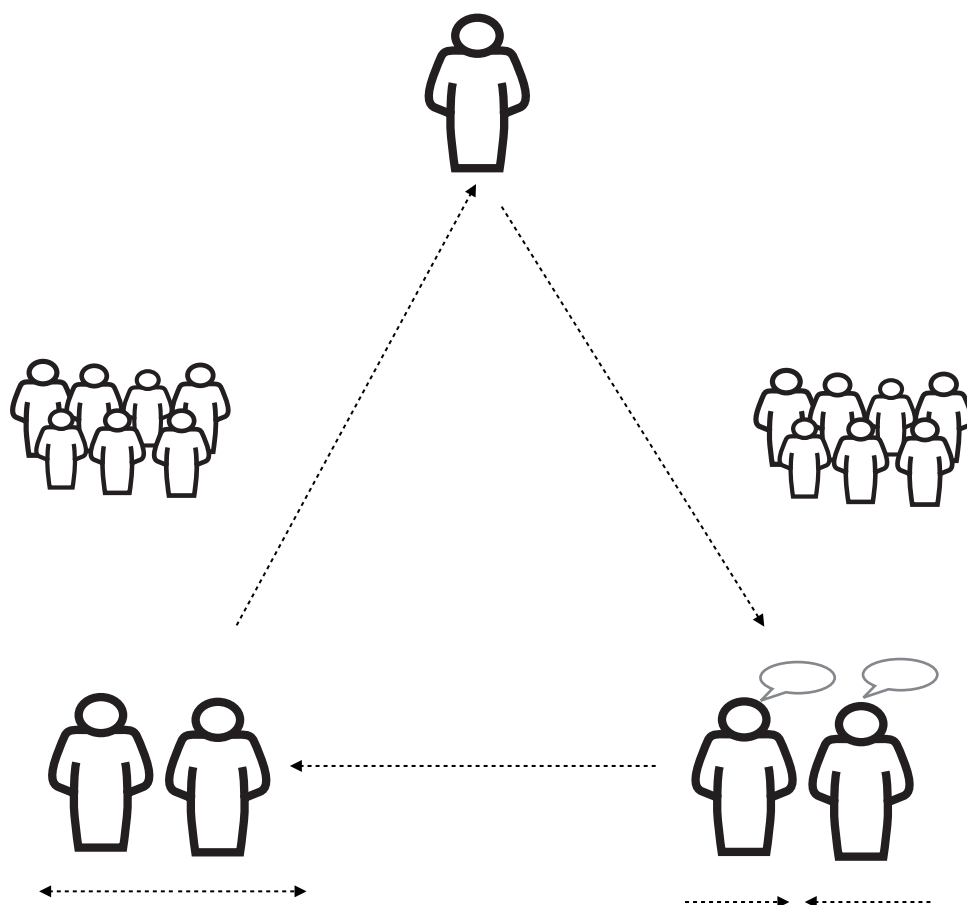
En av rektorsintervjuerna gjordes genom e-post på grund av tidsbrist. De fokuserade intervjuerna med rektorer omfattade mellan 1-1,5 h vardera och planerades utifrån samtalsintervju kring några temakategorier och få frågeställningar. Genom att använda sig av denna struktur ges en inblick i hur den som blir intervjuad tänker och vilka erfarenheter denne har (Trost, 2005). För att inte gå miste om värdefull information användes diktafon vid intervjuerna. Efter intervjuerna transkriberades innehållet och sammanställdes i tematiska rubriker.

I ett postmodernt tänkande präglas kunskapen av mångfald där omväxling, kritik och rum för olika tolkningar ges. Det finns således ingen absolut sanning utan det centrala är att se sanning och kunskap tillhörande ett speciellt sammanhang. Språket konstruerar verkligheten och har därmed en viktig funktion i det postmoderna tänkandet. Kvale & Brinkmann (2009) utgår från ett postmodernt teoretiskt tänkande som styr vilken kunskap som kan frambringas med hjälp av personliga

intervjuer. Det finns sju grunddrag; kunskap skapas genom en dialog mellan två personer och kunskapen produceras via det mellanmännsliga samspelet, intervjun är ett samtal och genom samtalet nås kunskap (Tonvikten är lagd på diskurser och förhandlingar om livsvärldens mening), Intervjun äger rum i en interpersonell kontext och betydelsen i intervjupersonens yttrande har samband med ett visst sammanhang, kunskap utgörs genom språklig samverkan, i öppna intervjuer berättar personer historier och berättelser om sina liv. En lyckad intervju liknas vid ett stödjande och förstående samtal, vilket handlar om mellanmännsliga färdigheter (Repstad, 2007). I vetskap om detta valde jag att göra digitala intervjuer med lärarna för att komma nära deras inre liv utan att min närvaro påverkar deras svar. Det blev en lyckad kombination till de handledande samtalen.

4.3.4 Handledning

Försteläraren har mandat att handleda kollegor eftersom det är en del av uppdraget, likaså specialläraren. I egenskap av mitt uppdrag som speciallärare och förstelärare utförde jag fyra handledningssamtal med lärare. De handledande samtalen fokuserade på arbetet med läsfrämjande insatser i undervisningen. Min utgångspunkt var utifrån gjorda observationer i klassrummet att öppna upp för reflektion över hur undervisningen ser ut och vilka effekter den får för elevernas lärande. När lärare får reflektera över det som skett får de en djupare förståelse (Bjørndal, 2007; Thalín, 2012). Jag använde mig av en egen relationell handledningsmodell som har stöd i flera teorier (se figur 2).



Figur 2. Relationell handledningsmodell för professionellt lärande (Eget upphov)

4.3.5 Beskrivning av modellen

Syftet med handledningsmodellen är att synliggöra kunskapsutveckling som kan fungera som ett verktyg i verksamheten. I handledningssituationen är det fokus på det mellanmännsliga mötet, på meningsskapande processer där respekt, förtroende, delaktighet, förståelse, lyhördhet och ömsesidighet är kännetecken. Det finns en god balans mellan asymmetrisk och symmetrisk relation och handledarens roll är att öppna upp för tankar, reflektion och möjligheter att mötas i samtal kring vilka tänkbara möjligheter som finns för att utveckla undervisningen. Handledarens roll är att knyta an till de praktiska erfarenheter som diskuteras med relevanta teorier. Den handleddes roll är att ansvara för sitt lärande och vara engagerad. Idén med handledningsmodellen är att möjliggöra en pedagogisk mötesplats som fokuserar på professionellt lärande, det vill säga den inre processen. Jag ansluter mig till Timperleys teori (2013) att professionellt lärande skapas när tidigare föreställningar utmanas som skapar nya innebörder. Handledningen bygger på att handledaren gjort lektionsobservationer hos läraren innan samtalet och handledarens iakttagelser blir utgångspunkt för samtalet. De teoretiska perspektiv som tillämpas i handledningsmodellen är sociokulturellt perspektiv, pragmatiskt perspektiv, intersubjektivitetsteori samt *Response to Intervention*. Formen på modellen är en triangel som symboliserar tre olika steg av specialpedagogiskt stöd (RTI). I samband med lektionsobservation iakttar handledaren undervisningen utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv och utgångspunkt i RTI-modellen. Vad behöver läraren förändra i sin undervisning för att möta elevernas behov? Vilka interventioner är framgångsrika? Vilka är mindre framgångsrika? RTI-modellen hänvisar (Grosche & Volpe, 2013; Hattie, 2012) till då det gäller att ta reda på elevernas svar på interventioner i kunskapsinhämtandet. Efter observationen möts handledare och den handledde i relationell handledning, där handledarens iakttagelser och lärarens egen uppfattning möts. Det sker en problematisering av undervisningen, där flera möjligheter till förändring diskuteras. I samtalet är det fokus på mötet mellan Jag och Du, samtidigt som den teoretiska och praktiska förståelsen utvecklas. I mötet handlar det om att samtala, byta tankar och lära nytt tillsammans. Efter handledningen får både lärare och handledare reflektera över handledningen och dokumentera upplevelser och lärande. Reflektionen som läraren gör på egen hand handlar om processen i lärarens inre rum. Denna reflektion delas skriftligt med handledaren inför nästa möte. Efter reflektionen träffas lärare och handledare igen i en ny klassrumsobservation där läraren genomför förändringar i undervisningen och handledaren observerar dessa förändringar. Därefter möts lärare och handledare i handledning igen och så fortsätter det så i en cyklisk process. Hela processen dokumenteras och följs upp systematiskt.

4.4 Pilotstudie

Jag gjorde en pilotstudie där jag utförde handledning och digital intervju med en lärare för att undersöka hennes upplevelse av handledning. Syftet med pilotstudien var att se vad jag skulle lägga fokus på i studien. Pilotstudiens resultat blev viktig vägledning i hur man formulerar frågor och hur jag som handledare förhåller mig till mitt uppdrag och till läraren som deltog i handledningen. Pilotstudien är en mindre undersökning som görs i förväg för att se om tillvägagångssättet är genomförbart (Kvale, 1997).

4.5 Urval

I studien har jag valt ett strategiskt urval (Kvale 1997). Det innebär att forskaren plockar ut en undersökningsgrupp utifrån studiens bestämda kriterier som stämmer överens med studiens inriktning och forskningsfrågor (Hartman, 2004; Kvale, 1997). Urvalet har gjorts utifrån de lärare jag tror har mycket att tillföra undersökningen. Jag ville upptäcka och förstå olika berättelser ur skolvardagen. Till skillnad mot kvantitativa undersökningar använder man sig inom kvalitativ undersökning av ett färre antal individer för att gå på djupet i individernas föreställningsvärld. Urvalet är därför viktigt i en kvalitativ studie (Hartman, 2004). Forskaren behöver kunskap om individerna från början, vilket förenklar urvalsstrategierna. Min urvalsstrategi var till en början att genomföra studien med fler lärare som representerade olika ämnen i gymnasieskolan. Denna urvalsprincip visade sig vara svår att genomföra på grund av tidsbrist, därför bestämde jag mig för att fokusera på att genomföra studien med färre deltagare och därmed fokusera på en djupare förståelse hos varje individ. En viktig urvalsprincip var att få med lärare som undervisar i andra ämnen än svenska. Anledningen till detta urval beror på att jag vill understryka vikten av att ägna sig åt läsförbättringsinsatser i alla skolans ämnen, inte enbart svenskämnet. Ytterligare en viktig urvalsprincip var att ringa in kontrasterna yrkesprogram och högskoleförberedande program. En annan urvalsprincip var att välja homogena fall, kallat minimering (Bryman, 2002). Personerna som ingår i studien är så lika som möjligt, när det som i denna studie, handlar om att utveckla sin profession. Detta har jag valt att göra för att komma åt hur lärarna ser på sin möjlighet att påverka sin egen utveckling och sin situation. Jag har gjort ett genomtänkt urval som besvarar mina frågor och syfte. Utifrån de urvalsprinciperna valdes två lärare ut som medverkar i studien. Lärarna representerar yrkesprogram och högskoleförberedande program. Studiens resultat syftar inte till statistisk generaliserbarhet därför har jag fokuserat på ett fåtal observationer, handledningar och intervjuer för att skapa ett djuplärande. Eftersom skolan har fyra rektorer och en biträdande rektor var det betydelsefullt att intervjua alla för att synliggöra deras tankar kring försteläraren och speciallärares uppdrag samt det kollegiala lärandet på skolan.

4.6 Bearbetning av materialet

Målet för analysen är att komma fram till trovärdiga slutsatser och att ge läsaren ökad kunskap om det som studeras utan att själv gå igenom det material som har samlats in. Även om det är mycket att tänka på under datainsamlingen är det under analysfasen forskaren använder sin kreativitet och intellektuella kapacitet. En kvalitativ analys kräver intensivt tankearbete, förmågan att arbeta systematiskt och visa känslighet för det som finns i resultatet (Närvänen; 1999; Tjora, 2012). Genom att använda mig av olika metoder kan jag förbättra forskningen och ge en mer nyanserad och komplett bild av det som studeras. Fördelen jag ser med att använda mig av en metodkombination är att metoderna kompletterar varandra väl. Det öppnar upp för en studie som ger olika perspektiv (Denscombe, 2009).

4.6.1 Meningskoncentrering

Samtliga intervjuer har bearbetats med hjälp av metoden meningskoncentrering (Kvale & Brinkmann, 2009; Olsson & Sörensen, 2011). Metoden är indelad i flera steg. Jag började med att läsa igenom intervjuerna för att skapa mig en helhetsbild. Sedan bestämde jag mig för att ta fram de naturliga meningsenheterna i texterna som de formulerats av intervjupersonen. I nästa steg formulerade jag olika teman för att skapa en naturlig meningsenhet och därefter ställde jag frågor till meningsenheterna utifrån undersökningens syfte. Kärnan i metoden är att på ett lämpligt sätt koncentrera intervjupersonernas svar till en huvudsaklig innebörd som är i relation till studiens syfte och frågeställningar (Kvale & Brinkmann, 2009). Jag kan se både fördelar och nackdelar med metoden. Innehållet blir lättbegripligt för läsaren och ger läsaren en överskådlig bild av resultatet utan att behöva gå djupt in i varje enskild del. Däremot blir intervjupersonernas svar påverkade av vad jag anser vara väsentligt i rapporten.

4.6.2 Tolkning och förståelse

En hermeneutisk process handlar om tolkning och förståelse. I mitt tolkningsarbete är syftet att nå en djupare förståelse av huruvida lärarprofessionalism växer fram i relationer. En grundtanke inom hermeneutiken är att meningen hos en del kan endast förstås om den sätts i samband med helheten. Enligt Alvesson och Sköldberg (2008) står vi inför en cirkel, den så kallade hermeneutiska cirkeln; *delen kan endast förstås ur helheten och helheten endast ur delarna* (s.193). Först försöker forskaren få en helhetsbild över det empiriska materialet, därefter urskiljs delar och forskaren försöker hitta innebörd och betydelser för att slutligen utifrån en mer reflekterande tolkning gå tillbaka till helheten. Till den hermeneutiska processen använder forskaren sig av sin kreativitet, fantasi och kunskap om de ämnesområden som berörs och klargör tydligt sina egna förutsättningar för tolkningsarbetet, det vill säga egna värderingar (Repstad, 2007). I studien kan jag inte helt bortse från mina egna föreställningar därför blev hermeneutiken än mer användbar för mig eftersom jag kunde förhålla mig till förförståelsen och granska mig själv under forskningsprocessens gång. Att inneha en förförståelse kan möjliggöra att man lättare kan problematisera det man studerar på olika nivåer. Begreppet horisontsammanmätning handlar om att två personers horisonter, det vill säga förståelse förändras. Detta sker enligt Gadamer (1997) när vi möter den andres annanhet. Forskaren ska inte utifrån sin förförståelse ta för givet att den förstår den andres uppfattning utan istället öppna upp för en förståelseprocess. Det blir inget genuint möte om forskaren inte kan hitta en balans mellan att lyssna in den andre och samtidigt göra sig själv tillgänglig i mötet. Forskaren måste ställa frågor för att få nya erfarenheter och det innebär en konst. Att fråga på ett genuint sätt innebär att forskaren inte tror sig sitta inne med svaren själv utan frågar för att verkligen få veta. En person som tror sig veta bättre än den andra är inte intresserad av att ställa frågor på ett genuint sätt. Det är viktigt att skilja på om forskaren söker djupare insikt i det som studeras eller endast söker sin egen fördel i samtalet (Gadamer, 1997).

Min avsikt är att presentera vilket tolkningsperspektiv jag har för att underlätta förståelsen för läsaren. Jag utgår från flera relevanta perspektiv; det sociokulturella perspektivet, det pragmatiska

perspektivet, intersubjektivitetsteori, systemteori och *Response to Intervention*. Jag har arbetat abduktivt med resultatet vilket menas att jag växlat mellan teori och empiri och inte enbart sett resultatet genom de teoretiska perspektiven. Jag valde att skapa några få kategorier utifrån studiens inriktning och fokuserade på dessa vid analysarbetet. Jag har använt den abduktiva analysen för att dra slutsatser som betyder att fenomen sätts i ett nytt sammanhang, som är skapat med hjälp av teorier och begrepp, för att skapa en fördjupad förståelse (Sköldberg & Alvesson, 2008; Tjernberg, 2013).

4.7 Tillförlitlighet

Värdering av kvalitet är svårt vid kvalitativ forskning och det finns inga generella kriterier för att värdera om en undersökning är god eller inte, men det finns en del förslag (Brinkjaer & Höyen, 2013). Validitet står för hantverksmässig kvalitet och det innebär att man värderar forskningsprocessens kvalitet. Forskaren frågar vad och varför något undersöks innan man frågar hur det undersöks, målet med undersökningen blir då viktigare än metoden. Det är också viktigt med teoretiska överväganden om hur undersökningen leder till val av metod. Validitet kan förstås som kommunikation och det menas att kunskap uppstår och utvecklas i dialog, mellan individer som påverkas. Hur kan resultat och tolkning förstås som relevanta?, vad är de relevanta för?, var är de relevanta? och varför är de relevanta? Den människor skapande vetenskapen är en dialogisk process och det handlar om att närma oss de människor vi intresserar oss för; sett genom deras ögon (a.a.). Den utgångspunkten har varit viktig i studien. Fokus är på lärarnas upplevelser och tankar, vilket har framkommit både genom handledning och individuell reflektion. Det finns samma krav på systematik och konsistens i kvalitativ forskning som i andra metoder. I en tillförlitlig studie ska processen tydligt framgå och alla val ska vara synliga för läsaren. Vidare ska forskarens intresse vara klart uttalat eftersom forskaren påverkar det som undersöks (a.a.). I min beskrivning av utgångspunkter visar jag tydligt hur mitt forskningsintresse vuxit fram. Att forskaren påverkar det som undersöks gäller i all typ av forskning, men speciellt kvalitativ. Min förförståelse präglar forskningsprocessen, men i vetenskap om detta har jag valt att rikta fokus på vad som visas i studien, och inte vad jag tror mig veta att jag ska få fram samt vad det har för innebörd. Den hermeneutiska teorin har varit behjälplig i det avseendet.

4.8 Etik

I forskningssammanhang finns det viktiga frågor och ställningstaganden att ta hänsyn till. Begreppen etik, moral och juridik inom forskning handlar om vad man bör eller kan göra (etik), om och hur man går tillväga (moral) och vad man får och inte får göra (juridik). Urvalet av försökspersoner skall göras vetenskapligt och det innebär att man utgår från principer som Vetenskapsrådet (2011) fastställt. De grundläggande etiska frågorna rör frivillighet, integritet, konfidentialitet och anonymitet. Det finns etiska koder som är grunden för de etiska beslut som undersökaren måste ta under efterforskningen (Bryman, 2002; Kvale & Brinkmann, 2009). Detta är för att skydda de som ingår i studien från att utsättas för exempelvis stress eller annan skada samt

att inte avslöja deras identitet. Eftersom jag gjort en aktionsstudie har jag valt att inte närmare beskriva lärarna som ingår i studien, de får beteckningarna L1 och L2 och läsaren får endast veta att de representerar två olika inriktningar. Det är viktigt att vara tydlig med att berätta vad resultatet i undersökningen ska användas till. Jag har haft vetenskapsrådets (2011) forskningsetiska principer för ögonen under hela forskningsprocessen. *Informationskrav* innebär att personen som deltar i studien ska veta forskningens syfte. Studiens syfte och innehåll ska vara begripligt för en som inte befinner sig i samma situation som forskaren och det ska upplysas om att det är frivilligt. Det ska också framgå att informationen som lämnas inte kommer att användas i något annat syfte än forskningen. *Samtyckeskrav* betyder att personen som ingår i studien har rätt att bestämma över sin medverkan och om de önskar lämna studien ska det ske utan påtryckning och påverkan. *Konfidentialitetskrav* innebär att personerna i undersökningen inte ska kunna identifieras. Uppgifterna som lämnas av de som ingår i studien ska behandlas så konfidentiellt som möjligt. *Nyttjandekrav* betyder att de uppgifter som samlas in i studien endast får användas för forskningsändamålet (Vetenskapsrådet, 2011). En medverkan i en studie ska inte orsaka obehag för en deltagare utan syfta till utveckling och upplevas som någonting positivt (Kvale & Brinkmann, 2009). Eftersom jag gör en aktionsinriktad studie på skolan där jag är verksam behövde jag skolledningens samtycke. Jag informerade biträdande bildningschef och min närmsta chef genom ett samtal och mottog deras samtycke. Efter samtalet skickade jag ut skriftlig information om studien till hela skolledningen som gav sitt medgivande. Information till pedagoger på skolan har gjorts genom skriftligt informationsbrev från skolledningen. I detta informationsbrev framgår det att pedagogernas namn är fingerade i studien. Det framgår också att de som blir tillfrågade för lektionsobservation, handledning och intervju kontaktas av mig via skriftligt brev. I brevet delges information om studien och att deras identitet inte kommer att avslöjas.

5 RESULTAT OCH ANALYS

I följande kapitel presenteras de kategorier som bearbetningen av det insamlade materialet resulterat i. Ur varje kategori visar jag aspekter av intervjuerna samt mina iakttagelser under handledningen. Slutligen presenteras min tolkning med en teoretisk förankring. Lärarna har fått beteckningarna L1 och L2.

5.1 Ömsesidigt lärande

5.1.1 Handledning och intervju

Lärarna är överens om att det måste finnas ett intresse från lärarens sida att delta i handledning. De ser det som en form av kompetensutveckling där kollegor samarbetar och delar med sig av sina kunskaper i den dagliga praktiken. De anser också att lärare måste vara öppna för nya sätt att tänka kring undervisning, se olika infallsvinklar samt att vara motiverade att förbättra sin undervisning.

En förutsättning för detta lärande är att det finns en tillåtande atmosfär och en prestigelöshet. (L2)

Observation och handledning upplevdes som något positivt och intressant, där handledarens iakttagelser under lektionsobservationerna var utgångspunkt för samtalet som mynnade ut i dialog.

Vi diskuterade, reflekterade och analyserade de olika momenten under lektionen och handledaren delade med sig hur man kan arbeta på fler sätt med läsfrämjande insatser. (L1)

Att lärande handlar om relationer var båda lärarna överens om. De uttryckte att handledningen måste präglas av lyhördhet och ömsesidighet och att det sker i ett meningsfullt sammanhang. De tror att professionellt lärande kan utvecklas genom relationella möten och samtal och förmedlade att det fanns en öppen, trygg, positiv och uppmuntrande atmosfär mellan den handledde och handledaren.

Min erfarenhet säger att en god relation brukar uppstå om parterna verkligen lyssnar in vad den andre har att säga och tar hänsyn till de känslor som väcks. (L2) Vi var båda lyhörda, lyssnade på varandra och jag känner att vi kunde dela med oss av våra åsikter på ett mycket bra sätt. (L1)

Det framkom under handledningen att lärarna ansåg det lärorikt att få ta del av någon annans tankar och att få dela med sig av sina tankar. Det lyftes fram som positivt att handledaren lyssnade och ställde frågor som gjorde att läraren kunde analysera sin egen upplevelse.

Jag har lärt mig hur betydelsefullt det faktiskt är med kollegialt lärande då det är första gången jag deltar i detta. (L1) Omedvetet skärper man sina sinnen och får syn på saker som man lätt annars förbiser. Man tvingas sätta ord på det man gör både för sig själv och för observatören då man ska förklara sina avsikter. (L2)

Båda lärarna blev sedda och bekräftade och det lyftes fram av en lärare hur handledaren ansträngde sig för att förstå henne som pedagog och hennes intentioner. L2 uttryckte att vi samtalade om elevernas läsförmågor och hur man aktivt kan arbeta med det i karaktärsämnen och läraren fick med sig positiva känslor för att arbeta vidare med läsfrämjande insatser.

Samtalet hade karaktären av en dialog där vi utbytte tankar och reflektioner kring lektionen och det som observerats. (L2) Det kändes viktigt att direkt efter lektionen få dela med sig av tankar, reflektioner och frågor till handledaren. (L1)

Lärarna instämde i att handledningen främjade lärande och var utvecklande. Det motsvarade deras förväntningar och att vi tillsammans i dialog kunde peka på några förbättringsområden.

Jag har fått stanna upp i ett annars mycket högt tempo och fått möjlighet att reflektera kring mina egna insatser och olika processer i klassrummet. (L2) Det är speciellt och lärorikt att bli sedd av en kollega och få möjlighet att diskutera en komplex verklighet som förhoppningsvis leder till utveckling för både den som får handledning och den som handleder. (L2)

De är överens om att relationell handledning kan leda till ett ökat kollegialt lärande. De tror att deras medverkan i denna studie kan skapa möjligheter för fler lärare att öppna upp sina klassrum och lära tillsammans.

Jag tror det kan föra oss kollegor närmare varandra och att vi kan få en ökad samsyn i pedagogiska frågor. (L2) Man behöver hela tiden vara öppen för nya infallsvinklar och idéer om man vill fortsätta att utvecklas som lärare. (L1) Det är ett ypperligt tillfälle att få dela med sig av sina egna kunskaper och reflektioner samtidigt som man får nya kunskaper och reflektioner från sin kollega. Det är utveckling! (L1)

I rektorsintervjuerna lyftes fördelar fram när fler engageras i lärandet. Det framgår i intervjuerna att det är viktigt när flera ögon ser på en situation, men att det också finns kritiska aspekter i form av att man måste vara beredd på att ta både negativ och positiv kritik. Det kan uppstå situationer då någon lärare utsätts för kritik vilket som kollegiet som åskådare upplever som avskräckande. Alla rektorer tror på ömsesidigt lärande och ser positivt på att lärare får diskutera hur man gör i klassrummet tillsammans och lyfta fram pedagogiska idéer. En rektor lyfter fram det relationella perspektivet och menar på att man bör ta hänsyn till hur människor fungerar ihop. Han tror det är

lättare att lära ihop om det finns en bra relation. Flera rektorer nämner jantelagen som kan ställa till det när lärare ska mötas i lärandesituationer. Det är viktigt att lyfta fram att alla lär sig, inte bara den som blir handledd. En rektor menar att handledaren måste vara lyhörd och att det är en tvåvägskommunikation. Han betonar särskilt att försteläraren inte ska sitta inne med alla svaren.

5.1.2 Observation och loggbok

Vi har tillsammans fokuserat på läsfrämjande insatser utifrån de iakttagelser jag gjort i undervisningen. Vi hade många lika tankar när det gällde att arbeta läsutvecklande, men det specialpedagogiska perspektivet blev mitt ansvar att synliggöra genom dialog. Jag försökte vända mig utåt från min egen uppfattning när det gäller läsmetoder och möta läraren i de tankar som uppstod. Jag var medveten om att jag inte satt inne med alla svar och att jag inte avsåg att skriva läraren på näsan. Jag hittade en balans mellan att samtala och lyssna och att dela med mig av undervisningssituationer utan att fokusera på lösning eller den rätta metoden. Genom berättelsen väcks tankar om vad som kan vara en möjlig lösning, det är inte min uppgift som handledare att säga hur läraren ska göra. Jag funderade mycket på att en god lyssnare som bekräftar den Andre är betydelsefullt för lärandet. Jag upplevde att läraren fick igång en reflektionsprocess och började sätta sig in i lärandesituationerna som uppstod i klassrummet. Det hände när jag lyssnade igenkännande. Det var viktigt för mig i min handledande roll att vi båda lyssnade och försökte förstå varandra, att vi hade stor delaktighet, förtroende och tillit. Vi talade om sådant vi kunde känna igen oss i, men också sådant som var nytt för oss båda. Det var öppet för det spontana och oplanerade. Jag uppfattade handledningen som en öppning för nya erfarenheter och ny kunskap och fick en möjlighet att lyfta fram läsfrämjande insatser ur ett teoretiskt perspektiv samtidigt som vi samtalade om vad det innebär att vara en reflekterande lärare. I min roll som handledare försökte jag sätta mig in i den handleddes situation och utgå från det som skapades i mötet mellan oss två. En viktig tanke som väcktes under observationen var att vi fokuserade på begreppen, de som ger oss ett gemensamt yrkesspråk och att vi fick möjlighet att diskutera olika synsätt. En viktig lärdom som uppstod i mötet var att se det hela som en process som inte blir färdig, det tar tid och det får ta tid, men det är viktigt med fokus på rätt sak, att inte fastna i gamla mönster och ta hänsyn till känslor och behov. Jag såg vårt möte som en möjlighet att få syn på vår professionalism, men också utmana den. Den stora utmaningen är att inte hamna i en diskussion om vem som gör rätt eller fel utan låta mötet öppna upp för reflektion och utbyte av erfarenheter. Det intressanta med att se handledningen ur ett relationellt perspektiv är att fokus riktas mot handledarens dubbla roll, dels att vara kollega (symmetrisk relation) och dels att vara särskilt yrkesskicklig lärare (asymmetrisk relation).

5.1.3 Tolkning med teoretisk förankring

Lärarna är överens om att handledning måste präglas av lyhördhet och ömsesidighet och att det sker i ett meningsfullt, socialt sammanhang. De tror att professionellt lärande kan utvecklas genom relationella möten och samtal och förmedlade att det fanns en öppen, trygg, positiv och uppmuntrande atmosfär mellan handledaren och den handledde. Ur det sociokulturella och pragmatiska perspektivet, enligt intersubjektivitetsteori och systemteori samt flera forskare

(Aspelin, 2003; Frelin, 2012; Hattie, 2009; Juul & Jensen, 2003; Persson, 2013; Timperley, 2013; Von Wright, 2003) framgår det att relationen är nödvändig för ett verkligt och genuint lärande och utbildning ska ses som ömsesidig kommunikation och det ska vara meningsskapande. Det handlar om en helhetssyn där samtalet mellan människor är drivkraften för kunskap och utveckling (Englund, 2011). Relationell handledning är ett reflekterande samtal om den uppgift som den handledde arbetar med, i denna studie handlar det om läsfrämjande insatser, där den handledde och handledaren frågar och svarar, tolkar och ser möjligheter i ett växelspel. Handledaren och den handledde lyssnar och försöker förstå varandra och grunden i samtalet är ömsesidig kommunikation, förståelse, delaktighet, förtroende och respekt. I intervjuvären framgick det att handledaren ansträngde sig för att förstå läraren som pedagog och hennes intentioner vilket tyder på att handledaren såg sig själv integrerad i den handleddes lärande. Detta menar Persson (2013) visar att handledaren intagit det relationella perspektivet i handledningssituationen. Läraren påpekade att handledaren speglade det hon själv upplevt och hon fick syn på sin egen lärarroll i undervisningen.

Det framgår också att handledningssituationen upplevdes som positiv bland lärarna och att den skapade positiva känslor när det gäller att arbeta vidare med läsfrämjande insatser. Inom det relationella perspektivet finns en strävan efter att individer ska mötas och skapa förutsättningar för dialog (Aspelin, 2003; Frelin, 2012; Von Wright, 2003). Den komplexitet som Langelotz (2014) beskriver i sin forskning gällande balansen mellan den asymmetriska och den symmetriska rollen har varit en utmaning för handledaren eftersom uppdraget kräver att hantera rollen som kvalificerad samtalspartner samtidigt som handledaren är kollega. I denna studien riktas blicken mot hur man kan arbeta med utveckling av läsundervisningen utan att fastna i gamla mönster och utan att läraren känner sig korrigerad av handledaren. I handledningssamtalen har det funnits utrymme för att samtala om både lyckade och mindre lyckade försök i undervisningen. Lektionsobservationer och relationell handledning kan möjliggöra för ett ökat kollegialt lärande anser båda lärarna. De tror att deras medverkan i denna studie kan skapa möjligheter för fler lärare att öppna upp sina klassrum och lära tillsammans. I deras svar framgår det att det finns ett behov av kollegialt lärande. Även om bristen på tid inte framförts specifikt av lärarna i studien märktes det i urvalsstadiet. Det var svårt att få fler lärare att medverka i studien på grund av tidsbrist och svårigheter att rent schemamässigt hitta utrymme. Det gäller både för handledaren och den handledde. Ahlstrand (2007) visar i sin forskning att lärare behöver tid och utrymme för att mötas i lärandet och Timperleys forskning (2013) visar att det leder till bättre resultat om lärare tillsammans analyserar och utvärderar undervisning. Dewey menade att när vi lär tillsammans, delar erfarenheter med varandra och reflekterar tillsammans skapas mening och sammanhang i lärandet. Det handlar om att kunna se verksamheten ur flera perspektiv där teori och praktik och reflektion är sammanlänkat (Dewey, 2004). För att förstå sambandet mellan teori och praktik kopplar vi in begreppen reflektion och erfarenhet. Teorin, vetenskapen om något, måste vara reflekterad och relaterad till erfarenheten. I rektorsintervjuerna framkom hur viktigt det är att vi ser på handledningen som en ömsesidig lärprocess och att det kollegiala lärandet är betydelsefullt. Rektorererna behöver också stödja drivande lärare så att tvivlande lärare ser nya möjligheter. Det måste finnas en tilltro till lärares

förmåga och deras kraft att förändra och utveckla undervisning och det måste verbaliseras utåt mot kollegiet. Resultatet visar att lärarna är intresserade av utveckla sitt professionella lärande genom att studera sin egen undervisning, synliggöra elevernas behov och skapa förändring för att gynna elevernas läsutveckling. Det handlar om den inre process Timperley (2013) förknippar med professionellt lärande.

5.2 Förändring i undervisningen

5.2.1Handledning och intervju

L1 berättade att hon ständigt strävar efter att förbättra och utveckla sin undervisning och att hon skulle ta med sig tankar och idéer som uppstod i samband med handledningen.

Bland annat ska jag vid högläsning ibland pausa och kolla så att alla elever hänger med och förstår det vi läser. Jag vill också i större utsträckning be eleverna dela med sig av sina tankar och reflektioner kring det de läser och varför/på vilket sätt det vi läser är viktigt för just dem. (L1)

Hon vill förändra sin undervisning genom att eleverna får möjlighet att skriva stödord under samtalen med varandra som de sedan ska använda som stöd i lärandet. Hon ska ge eleverna tydliga instruktioner kring strategier innan de påbörjar samtal så att de vet vad som förväntas av dem.

Vidare, kommer jag att be eleverna att förbereda två frågor kring texten i läxa som de sedan kan diskutera i små grupper. (L1)

L1 sammanfattande den nya kunskap hon förvärvat genom kollegialt lärande så här:

Som lärare i en stor klass ser man inte alltid allt som pågår i klassrummet och vad eleverna faktiskt använder sina datorer till och detta har jag blivit mer uppmärksam på. Jag tycker att det var väldigt positivt att observationen och handledningen var vid ett och samma tillfälle. Det kändes viktigt att direkt efter lektionen dela med sig av sina tankar, reflektioner och frågor till handledaren. Jag har också fått en hel del konkreta tips kring hur man kan arbeta läsfrämjande i klassrummet och hur man på ett varierat och utvecklande sätt kan kolla så att alla elever förstår det vi läser. Till sist har jag även fått några boktips som behandlar ämnet läsutveckling som jag planerar att köpa. (L1)

L2 berättade att handledningen bidrog till förändringar i klassrummet och att hon framöver kommer att förändra undervisningen genom att arbeta mer med olika typer av texter där eleverna får möjlighet att gemensamt reflektera kring innehållet i samtal med varandra. Hon kommer att fortsätta ge struktur i form av tydliga anvisningar om hur eleverna ska ta sig an den aktuella texten och vad de ska fokusera på.

Handledningen satte fokus på ett problem jag länge brottats med och endast halvhjärtat orkat ta tag i. Flertalet elever har uppenbara svårigheter att ta till sig fakta i de texter som vi använder. (L2)

Hon menar att elevernas läsförmåga inte räcker för de texter som ingår i kursupplägget. Hon skriver att det är ett stort dilemma eftersom kursen har ett komplext innehåll och kunskapskraven är höga. L2 önskade att få handledning i hur man får till ett flerstämmigt klassrum och hur man skapar en bra gruppdynamik som bidrar till positiv läsutveckling. Det fokuserade vi på under det andra handledningstillfället. Lärarna var överens om att förändra sin undervisning genom att arbeta med olika strategier och metakognition samt att det är viktigt att ha ett tillåtande klassrum där elever och lärare får göra misstag och lära sig av dem. Resultatet visar att lärarna har lärt sig att tillåta sig själv att göra fler misstag i klassrummet för att utveckla undervisningen.

En av rektorerna lyfter fram att vi inte kan göra likadant för alla elever utan behöver samtala om vad som är bäst för eleven. Det framgår att specialläraren tillsammans med ämnesläraren bör samverka för att förändra undervisningsmiljöer. Rektorn berättar om en elev som tidigare varit placerad i särskild grupp som klarat av undervisningen i klassen genom att det genomförts förändringar. Flertalet rektorer lyfter fram hur betydelsefullt det är att börja göra förändringar i klassrummet för att möta elevernas olika behov. Lektionsobservationer och handledning dyker upp som förslag för att bidra till att lösa svårigheter som uppstår i klassrummet.

5.2.2 Observation och loggbok

I klassrummet märktes förändringen som lärarna gjorde efter första handledningstillfället. L1 använde sig av metakognition för att aktivera eleverna i sin egen lärandeprocess och i sin läsutveckling och L2 använde sig av dialogsamtal där eleverna fick samtala om texter och problematisera texter tillsammans. Under handledningen var min roll både symmetrisk och asymmetrisk eftersom mitt uppdrag som särskilt yrkesskicklig lärare och speciallärare har ett formellt reglerat uppdrag samtidigt som vi båda hade möjlighet att påverka samtalet och vara aktiva i detta meningsskapande. Det var ett gemensamt reflekterande samtal utifrån de läsfrämjande insatser jag observerat i undervisningen och jag upplevde att vi båda hade ett ansvar att bidra till samtalets utveckling. Utifrån RTI-modellen försökte jag knyta an det betydelsefulla med att anpassa undervisningen utifrån elevernas behov och att läsa av effekterna av undervisningen. Vi samtalade mycket kring hur man tar reda på om eleverna lär sig något under lektionerna och om de utvecklar sin läsförståelse. Om huruvida de reflekterar över sitt eget lärande. Tillsammans frågade och svarade vi i ett växelspel där vi gjorde olika tolkningar och diskuterade möjligheter. En viktig tanke i handledningssituationen är att man vågar uttrycka kritiska aspekter likväl som framgångsrika aspekter. Lärande handlar om att hitta utvecklingsmöjligheter. Jag identifierade utvecklingsmöjligheter i undervisningen och synliggjorde dessa genom att låta läraren fundera och hitta möjligheter till utveckling. Jag intog rollen som god lyssnare och var öppen för det som läraren lyfte fram. För mig var det betydelsefullt, precis som

i mötet med eleverna att fokusera på styrkorna, visa förtroende för läraren och med det så ringas utvecklingsbehoven in. Det var särskilt viktigt att tillföra samtalet en teoretisk aspekt samt diskussion om relevant forskning/litteratur.

5.2.3 Tolkning med teoretisk förankring

Lärarna gjorde konkreta förändringar i undervisningen utifrån handledningen och det märktes tydligt att lärarna är intresserade av att förbättra undervisningen. Det som förmedlades under handledningen gick att observera under nästa lektionsobservation. Det fanns således en direkt koppling mellan handledningen och undervisningspraktiken. Att arbeta utifrån RTI-modellen hjälper lärare att fokusera på det viktigaste vilket är att läsa av effekterna i klassrummet och arbeta med flera metoder. Timperley (2013) betonar detta i hennes teori om professionellt lärande. Syftet med handledningen har inte varit att kritisera lärarens arbete utan att möjliggöra för den handledde att utvecklas, lära sig, och bli mer professionell samt att uppnå bättre resultat med eleverna. Det är viktigt att förstå att handledning inte leder till en helomvändning av den handleddes undervisning utan små förändringar steg för steg (Steinberg, 2011). Alla elever behöver arbeta med läsförståelsestrategier och metakognitiva strategier och det kan specialläraren och ämnesläraren samarbeta kring. Grunden för goda läsfrämjande insatser ställer krav på lärarna (Eriksson Gustavsson, 2007) och i gymnasieskolan behöver eleverna läsundervisning som stödjer dem i en komplex läsförmåga, *high literacy*, som kräver lässtrategier. I studien framgår det att den stora utmaningen inte är att identifiera elevernas behov av stödinsatser utan hur läraren ska förändra sin undervisning för att undervisa i förståelseaspekter och visa eleverna strategier för att utvecklas som läsare (Olin-Scheller, 2010). Under handledningen samtalade vi om många olika strategier och i slutändan var det läraren som kom fram till vilka strategier som skulle prövas med eleverna. Stöd för denna arbetsprocess finns i Perssons forskning (2007).

RTI-modellen fokuserar på utvecklingen av god undervisning och arbetsmetoder som vilar på vetenskaplig grund (Grosche & Volpe, 2013). En av lärarna fick styrka genom handledningen att ta tag i ett problem som hon inte ensam orkat ta tag i och kom fram till att hon skulle arbeta mer med olika typer av texter där eleverna får möjlighet att gemensamt reflektera över innehållet i samtal med varandra. I hennes svar går det att utläsa hur betydelsefullt det är att läraren får stöd av kollegor i en komplex vardag. Det finns stöd för detta arbetssätt inom det sociokulturella perspektivet. Om läraren tillsammans med handledaren får lära tillsammans kan mer avancerade förmågor utvecklas. Vi behöver låna kompetens av någon annan för att komma vidare. Vi lär av våra erfarenheter och det sker i en social interaktion (Säljö, 2011). Lärande har således med relationer att göra och det handlar om att samspela och kommunicera (Dysthe, 2001). Kunskap är något som två individer bygger upp tillsammans. Lärarna är överens om hur viktigt det är att skapa ett tillåtande klassrum så att eleverna kan växa, utvecklas och känna sig trygga. Det är ett intressant sätt att utveckla sig själv som lärare när man öppnar upp sitt klassrum och bjuder in kollegor för samtal kring det som sker. I handledningen var det elevernas läsutveckling som var i fokus och vi samtalade kring vilka kunskaper läraren kan tänkas behöva för att möta deras behov. Utmärkande

för relationell handledning är att läraren inte endast deltar i utan också engageras i sitt eget lärande. Genom lektionsobservationerna fick lärarna syn på vilka behov som fanns och genom handledningen fick de utmana tidigare föreställningar och antaganden. Detta ledde till att de prövade nya insatser i undervisningen som ledde till nya lärandeupplevelser för eleverna (Timperley, 2013).

5.3 Försteläraren och specialläraren - en professionell handledare

5.3.1 Handledning och intervju

L1 ansåg att det är en given roll att försteläraren arbetar utvecklande och kreativt som modellärare.

Genom att planera lektioner med förstelärare och speciallärare tror jag att eleverna kan få en riktigt god och inspirerande undervisning. Jag tror att vi tillsammans kan göra ett riktigt bra, roligt och utvecklande jobb. (L1)

Vidare anser hon att specialläraren har en betydelsefull roll eftersom specialläraren ser ännu mer till elevernas individuella behov än vad klassläraren har möjlighet att göra. Hennes önskemål för vidare utveckling genom observation och handledning fokuserade kring hur man följer upp läsförståelse i klassrummet och hur man kan nå de elever som är ovilliga till läsning. Hon önskade också boktips för att utveckla sin läsundervisning.

L2 kan tänka sig att planera ett antal lektioner med försteläraren och specialläraren för att utveckla sin undervisning.

Det är en utmärkt idé. Försteläraren måste ha mod och en stor dos ödmjukhet om man ska kunna nå ut i organisationen. (L2)

Hon ser specialläraren som en nyckelkompetens när det gäller läsutveckling och hon understryker hur viktigt det är att handledningen är förankrad i den verklighet som råder i de aktuella elevgrupperna och målet bör vara att hitta ett fungerande verktyg.

Yrkesgruppen besitter en bred kompetens och har på gott och ont ett utanförperspektiv. (L2)

En av rektorerna tycker att det öppet ska framgå att man besöker varandras klassrum för att lära av varandra. Flera rektorer lyfter fram hur viktigt det är att motverka jantelagen och tydligt visa för kollegiet att förstelärarna är särskilt yrkesskickliga lärare och kan bidra till det kollegiala lärandet. En lärare understryker hur viktigt det är att prata om det läraren inte hanterar i klassrummet och att lärare börjar analysera sin undervisning. En annan rektor menar att försteläraren måste närma sig ett ömsesidigt lärande utan att skrämman bort kollegorna. Vidare delger en rektor att det är en fördel att försteläraren observerar i klassrummet för att bli ett stöd för lärare i det pedagogiska arbetet och det

lyfts fram att försteläraren behöver ges tid för att arbeta med skolutvecklingsfrågor och att skoledningen ger det stöd i processen som behövs. Tydligt fokus blir det på läsutvecklingen när en rektor beskriver att det är viktigt att hitta en nyckel in för att lärare ska utveckla sitt lärande. Han menar att samtidigt som vi fokuserar på att förbättra läsutvecklingen i klassrummet börjar lärare analysera sitt eget arbete och lärande.

5.3.2 Observation och loggbok

Jag funderade över min roll som förstelärare och speciallärare och hur man genom det mellanmänskliga mötet inte förkunnar en lära utan för ett samtal som ska berika den handledde som leder till lärande som i sin tur leder till förändringar i undervisningen. Jag lärde mig hur betydelsefullt det genuina mötet är där lyhördhet är i fokus och att vi lärare får möjlighet att lära tillsammans. Att vara öppen för att möta den Andre och att tillsammans tolka verkligheten vi befinner oss i är värdefullt. Lärare behöver mötas, bli bekräftade och lära i medmänskliga möten. Vår vardag är fylld av prestation och kontroll, jag ser ett behov av att ta till vara på här och nu situationer i lärandet. En viktig utgångspunkt har varit att hitta någon slags balans mellan det personliga och det professionella och det har varit lärorikt att studera hur vi i det relationella mötet påverkas av varandra genom socialt samspel. Ett ständigt återkommande ord i min loggbok har varit; förhållningssätt. För mig handlar det relationella perspektivet om ett förhållningssätt som i grunden bygger på att vara närvarande i mötet med den Andre och växa, utvecklas och lära i samspel med varandra.

5.3.3 Tolkning med teoretisk förankring

Lärarna är överens om att specialläraren och försteläraren innehar betydelsefull kompetens som kan bidra till utveckling och lärande i samspel med andra lärare för att utveckla undervisningen och de är positiva till kvalificerad kollegial handledning. Specialläraren med inriktning språk-, läs- och skrivutveckling har en nyckelroll i arbetet med utveckling av läsfrämjande lärmiljöer och har fördjupad kunskap och analysförmåga kring hur det förebyggande arbetet ska bedrivas. Specialläraren har också god kunskap kring hur lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper kan utvecklas (SFS2011:186) och stor kompetens i pedagogiskt-didaktisk kunnande (Sahlin, 2010). En utmaning i speciallärarens arbete är att föra fram speciallärarens professionalism i ett nytt ljus eftersom en lång tradition av särlösningar för vissa elever har varit det dominerande perspektivet inom specialpedagogiken. *Extended professionalism* är en innehållsförändring där speciallärarens uppdrag också handlar om ansvar för förändringar och utveckling av pedagogiska lärmiljöer (Ahlfeld Nisser, 2009; Sahlin, 2010).

Det finns goda möjligheter för försteläraren att handleda kollegor i undervisningsfrågor, men försteläraren behöver en viss vana och ska veta hur man leder samtal så att fokus på det pedagogiska innehållet kan behållas (P. Östlund, personlig kommunikation, 12 november, 2013). När det gäller vana och kompetens för att handleda kollegor har specialläraren i sin yrkeskompetens mycket att bidra med, därför blir kombinationen speciallärare och förstelärare, som framkommer i

studien, betydelsefull när det gäller kvalificerad kollegial handledning med fokus på läsfrämjande insatser. En person med fördjupade kunskaper inom läsområdet kan stödja andra lärare i arbetet. Försteläraren kan sätta ord på det läraren gör i klassrummet utifrån ett teoretiskt perspektiv, ställa de utmanande frågorna och tillföra något till lärarna. På så sätt utvecklas också ett gemensamt yrkesspråk som gör att man lättare kan tala om vad man konkret gör i klassrummet (C. Tjernberg, personlig kommunikation, 15 januari, 2014).

Alla rektorer verkar vara medvetna om vilket stöd försteläraren kan tänkas behöva framöver och det är tydligt mandat och stöttning för att kunna genomföra förändringar som leder till utveckling. Skolledningen behöver ge tid för att dessa samtal ska kunna genomföras av lärarna (Hargreaves, 2003; Skolverket, 2011).

I lärarnas svar framgick det tydligt att handledningen inte mynnade ut i färdiga lösningar som handledaren presenterade utan läraren kom fram till egna lösningar på hur undervisningen kunde förändras. Individerna lär genom mötet med den andre vilket skapar förutsättningar för att förändra praktiken. I mötet sker en ömsesidig reflektionsprocess kring det som gjorts i undervisningen och kritiskt granska dessa insatser. (Folkesson et al. 2004) Rädsla för att misslyckas kan sätta gränser för läraren i denna utvecklingsprocess, men i studien framgår det att lärarna är öppna för ett mer tillåtande klassrum och att reflektera över sitt eget lärande och genom handledningen får de tid och möjlighet samt stöd i denna utvecklingsprocess. Dewey (2004) menade att när människor ställs inför problem aktiveras de till reflektion och ansträngning och då gör de nya erfarenheter och insikter. Timperley (2013) menar också att lärare behöver bli utmanade i sina tidigare föreställningar om läsundervisning för att och bli engagerade i sin egen lärprocess för att uppnå ett djuplärande som leder till förändringar. Att utveckla professionalism handlar om att inte bara känna till goda pedagogiska metoder utan att också veta hur de ska omsättas i praktiken, likaså gäller bemötandet av rutinmässiga och oväntade situationer i klassrummet. I dessa sammanhang är det viktigt att lärare får reflektera och lära tillsammans med andra lärare. Det finns en samstämmighet mellan forskare kring vad som kännetecknar en professionell lärare och det är förmågan att låta teori och praktik samverka samt att dra nytta av både lyckade och mindre lyckade situationer i undervisningen och reflektera över det som sker samt sätter sitt eget och elevernas lärande i fokus (Aspelin, 2003; Fibeak Laursen, 2004; Frost, 2002; Hattie, 2009; Langelotz, 2014; Timperley, 2013). Precis som för Vygotskij är Dewey av den mening att kommunikation är centralt i lärandet. Vi vrider och vänder på våra erfarenheter och kommunicerar dessa genom språket. Det handlar om samtal som kännetecknas av att vi delar med oss av olika upplevelser och erfarenheter; ett kunskapssökande samarbete där vi tillsammans analyserar, bearbetar och jämför för att utöka vår förståelse (Dewey, 2004). Det handledande samtalet i studien bygger på denna teori och fokus under hela processen har varit på lärande som sker genom mötet, vilket kännetecknas av delaktighet och ömsesidighet. Begreppet *learning by doing* sammanfaller väl med det handledande samtalet eftersom det handlar om att kunna se den praktiska verksamheten ur flera perspektiv där teori, praktik, handling och reflektion är sammanlänkade.

5.4 Den utvidgade pedagogiken - en bro mellan två traditioner

5.4.1Handledning och intervju

Det framgår att man som lärare i en stor klass inte ser allt som pågår i undervisningen. Specialläraren har en betydande roll eftersom hon/han ser ännu mer till elevernas individuella behov än vad läraren lyckas göra. L1 menar att ett samspel och samarbete mellan lärare, speciallärare och förstelärare är betydelsefullt för elevernas utveckling. L2 anser att resultatet av observationerna och handledningen kan vara ett stöd i arbetslagets pedagogiska diskussioner. Hon menar att hennes positiva erfarenheter kring kollegialt lärande, kanske gör att fler lärare blir nyfikna på handledning. Hon anser att det kan leda till ett ökat samarbete, vilket gynnar både lärare och elever.

Målet är att undervisningen ständigt ska bli bättre och att jag får fler verktyg i min låda. Är det någon som måste lära sig så är det väl en lärare. (L2)

Lektionsobservationer och handledning kan leda till ett ökat kollegialt lärande och arbetslaget kan arbeta vidare med dessa frågor. L2 berättar att arbetslaget behöver sätta fokus på läsutveckling och hon ska arbeta hårt för att få in läsning som en naturlig del i programmets undervisning. Hon kan diskutera resultatet i observationerna och handledningen med sina kollegor och förhoppningsvis kan de gemensamt hitta rutiner för att arbeta aktivt med läsning i samtliga kurser. Hon tror också att hennes medverkan i studien kan skapa möjligheter för andra lärare att öppna upp sina klassrum för influenser utifrån.

Det framgår i intervjuerna att samtliga rektorer ser positivt på att bygga broar mellan specialpedagogiken och pedagogiken. Det framgår att vi kan hitta möjligheter till förändring och utveckling genom kollegialt lärande i form av lektionsobservationer och handledning. Flera rektorer betonar att stöd först ska ges inom klassens ram och utöver det kan särskilt stöd ges, vilket kan utformas olika för olika individer. En rektor understryker att specialläraren behöver mandat för att komma ut i verksamheten och genomföra förbättringsarbete. En rektor ringar in likvärdigheten, att alla elever har rätt till stöd. Det handlar inte bara om att uppnå lägsta möjliga utan att ge alla elever utmaningar till att nå högre måluppfyllelse. Det förmedlades i rektorsintervjuerna att det finns fördelar med att specialläraren och försteläraren speglar, utifrån observationer, lärarens insatser i klassrummet och en rektor tycker att alla lärare måste börja analysera sin undervisning och att man kan ta till specialläraren som hjälp vid förändringsarbetet. Det är en fördel när lärare lär tillsammans samt att som specialister kan specialläraren och försteläraren hitta utvecklingsmöjligheter. En av rektorerna berättade att vi behöver fokusera på kollegialt lärande, det var ett av förbättringsförslagen Skolinspektionen lämnade till skolan, säger han.

I rektorernas visioner, som alla ser olika ut, har jag lyft fram betydelsefull nyckelkunskap som kan föra specialpedagogiken närmare pedagogiken;

Elevernas bästa för ögonen, alla elever ska lyckas, engagerade lärare, förstelärare som fokuserar på att utveckla lärmiljöer, skickligt ledarskap, fokus på läsutveckling och språkutveckling, trygghet, lugn och ro, arbetsglädje och delaktighet, dynamiska och utvecklande lärmiljöer, elevinflytande, digitala strategier och god struktur.

5.4.2 Observation och loggbok

Under processens gång har jag funderat mycket på hur man kan koppla ihop specialpedagogik och pedagogik så att det blir en utvidgad pedagogik. Lektionsobservationer och handledning skapar en mötesplats för kollegialt lärande, men också en del utmaningar. En utmaning är att få igång fortbildningssatsningen så att det kommer alla lärare till del. Om hela skolan ska engageras i lärandet och bli en lärande organisation hänger det inte på några få lärares engagemang utan det krävs ett system som innefattar alla lärare med tydligt fokus på professionellt lärande. En tanke som funnits med under forskningsprocessen är att det kollegiala samarbetet med specialläraren behöver synliggöras för lärarna. Det behöver framgå att speciallärarens yrkesroll är förändrad. Om detta inte tydliggörs finns det risk att den traditionella bilden av speciallärarens uppdrag lever kvar.

5.4.3 Tolkning med teoretisk förankring

I lärarnas och rektorernas svar framgår det att det finns ett behov av att knyta specialpedagogiken närmare den traditionella pedagogiken. Här finner jag stöd i Ström & Linnanmäki (2013) resonemang om att relationen mellan pedagogik och specialpedagogik bör synliggöras och att specialpedagogiken bör handla mer om att ge stöd och anpassning inom klassens ram och ett nära samarbete mellan klasslärare och speciallärare. Studien visar på ett förslag hur man kan arbeta för att föra dessa två praktiker nära varandra. Speciallärarna, förstelärarna och lärarna kan bidra i denna viktiga process genom att arbeta med utveckling av lärmiljöer. Resultatet i studien visar att försteläraren och specialläraren kan främja det kollegiala lärandet genom lektionsobservationer och handledning. Här drar jag paralleller till det Ahlberg (2013) skriver om gällande skolans största utmaning som är att utveckla samarbetet på den lokala skolan och att möta elevernas olikheter. Hon understryker att samarbetet mellan lärare och speciallärare kan ha avgörande betydelse för hur en elevs lärande utvecklas. Timperley (2013) framhåller i sin teori betydelsen av ett professionellt lärande på alla nivåer. Det menas att det professionella lärandet behöver innefatta hela skolan i ett ömsesidigt samarbete. Detta kollegiala lärande ställer krav på ledarskapet och organisationen.

5.5 Slutsatser

Studiens syfte var att undersöka huruvida lärarprofessionalism kring läsfrämjande insatser växer fram i relationer. Ett delsyfte var att utforska speciallärares- och förstelärares roll som kvalificerad handledare samt undersöka huruvida relationell handledning möjliggör för lärare att förändra och utveckla läsundervisningen. Ytterligare ett delsyfte var att undersöka om det genom relationell handledning går att bygga en bro mellan specialpedagogik och pedagogik. Genom intervju svaren och synteslogg boken har jag fått svar på mina frågor.

*** Vad betyder relationen för utveckling av lärarprofessionalism kring läsfrämjande insatser?**

Lärarprofessionalism kring läsfrämjande insatser växer fram när lärare möts och lär tillsammans i genuina samtal som kännetecknas av ömsesidighet, delaktighet och lyhördhet. Det är också betydelsefullt att handledaren skapar en god balans mellan den asymmetriska- och den symmetriska rollen.

*** På vilket sätt förändrar läraren sin undervisning gällande läsfrämjande insatser utifrån relationell handledning?** Relationell handledning möjliggör för lärare att problematisera och reflektera över sin undervisningspraktik och utifrån det göra förändringar gällande läsfrämjande insatser i undervisningen.

*** Hur kan försteläraren och speciallärares verka som handledare för andra lärare?**

Försteläraren och speciallärares professionalism är betydelsefull i det kollegiala lärandet i verksamheten och studien pekar på att lektionsobservationer, handledning och reflektion utifrån den relationella handledningmodellen är ett användbart verktyg för lärare att mötas i mellanmänniska lärande samtal.

*** På vilket sätt kan försteläraren, speciallärares och lärare bygga en bro mellan specialpedagogik och pedagogik?** Speciallärare, förstelärare och lärare kan föra specialpedagogik och pedagogik närmare varandra genom ett kollegialt samarbete, där syftet är att utveckla lärmiljöer och inte endast hitta sär lösningar för enskilda elever.

6. DISKUSSION

6.1 Resultatdiskussion

Lärare behöver stöd och uppmuntran i sitt arbete och möjlighet att delta i kollegialt lärande. Det är lärarens ansvar att utveckla sin professionalism, men också rektors ansvar att möjliggöra för detta lärande (Hargreaves, 2003). Enligt läroplanen för gymnasieskolan ansvarar rektor för att lärare gör de anpassningar i undervisningen som behövs för att möta elevernas behov samt att lärare får den kompetensutveckling de behöver för att på ett professionellt sätt utföra sitt arbete, vilket bland annat innebär samverkan mellan lärare (Skolverket, 2011).

6.1.1 Lärarprofessionalism och mellanmänskliga möten

En av slutsatserna i studien är att lärarprofessionalism kring läsfrämjande insatser växer fram i relationer. När specialläraren, försteläraren och läraren möts i relationell handledning, som kännetecknas av ömsesidighet, delaktighet och lyhördhet, utvecklas lärarens lärande vilket leder till förändringar i lärarens undervisning. Lärarna i studien har bekräftat sin lärandeprocess genom intervjuvaren och under observationen har handledaren studerat förändringen i undervisningen. Flera forskare (Aspelin, 2003; Frelin, 2012; Hattie, 2009; Juul & Jensen, 2003; Persson, 2013; Von Wright, 2003) framhåller betydelsen av det relationella perspektivet i samband med lärande. Ett mönster som kom fram i handledningen är att handledaren inte lät förförståelsen ta överhand utan istället gjorde handledaren sig tillgänglig för läraren genom att vara lyhörd, förstående och uppmuntrande. Ett viktigt bidrag i relationell handledning är att som handledare kunna placera sig i lärarens situation och möjliggöra en djupare förståelseprocess, vilket kan vara en utmaning i samtalet. Läraruppdraget är komplext, därför behöver lärare reflektera över sin situation och få möjlighet till stöd av andra lärare i samma eller liknande situation.

De professionella vinster jag kan se genom att använda sig av relationell handledning är att läsundervisningen utvecklas samtidigt som läraren utvecklar sin professionalism. Om detta sker i större skala integrerat i skolans kompetensutveckling för lärare kan det möjligtvis ge betydelsefulla vinster i större omfattning för hela skolan, vilket ökar likvärdigheten.

Handledningens syfte har varit att öppna upp för ett personligt möte och ett lärande samtal, där mötet och samtalet är utgångspunkt för lärande kring läsfrämjande insatser i undervisningen. I dag finns ett behov av särskild kompetens kring läsfrämjande insatser för att möta elevernas behov. Läsförmågan minskar, men samtidigt ökar kraven på läsförmågan. Tillsammans kan lärare utveckla denna kompetens och göra förändringar i praktiken som får effekt på elevernas läsutveckling.

Ytterligare ett mönster i studien är den relationella handledningens effekt som gav möjlighet för tre olika yrkesroller att mötas i ett professionellt samarbete. Det framgår att båda lärarna har tillit och förtroende för handledarens professionalism. Vi kunde tillsammans diskutera och analysera olika perspektiv för att lösa utmaningar som uppstod i klassrummet och samtalen resulterade i att den handledde själv kom fram till vilken insats som skulle prövas. Det är också viktigt att understryka

att försteläraren och specialläraren inte levererar lösningen på de svårigheter som uppstår i undervisningen, men de förväntas ha kunskap som öppnar upp för möjligheter att tillsammans med andra lärare hitta möjliga lösningar. Varje lärare måste utmanas i tänkandet kring vilka svårigheter som uppstått och vilken kunskap som saknas och som måste utvecklas för att möta dessa behov. Specialläraren och försteläraren kan se på problemet utifrån en annan synvinkel vilket ger nya perspektiv att utgå ifrån. I resultatet framgår att lärarna värdesatte att få samtala och utvecklas tillsammans i en lärandeprocess, att få bli sedd, bekräftad och förstådd i en komplex vardag. En utmaning som visat sig under handledningen är hur den egna uppfattningen, förförståelsen, utmanas när handledaren intar ett relationellt perspektiv, likaså balansen mellan den asymmetriska och den symmetriska rollen. I bakgrundsbeskrivningen till studien lyftes Langelotz (2014) forskning fram då det visat sig bland några lärare att de upplevde missnöje med handledningen eftersom den upplevdes korrigerande. I min studie framgår det, genom lärarnas upplevelser, en motsatsbild. Den relationella handledningen upplevs inte korrigerande utan istället utvecklande och gav lärarna positiv kraft att arbeta med förändring av läsundervisningen.

Relationen är betydelsefull för utveckling av lärarprofessionalism. Den som handleder behöver ha en god relationskompetens, vilket innebär att möta den handledde med öppenhet och respekt där handledaren anstränger sig för att förstå den handleddes perspektiv. En viktig aspekt att betona i studien är att skolläring behöver stödja processen, vilket flera forskare lyfter fram som betydelsefullt (Hargreaves, 2003; Hattie, 2009; Tjernberg, 2013). Systemteorin styrker det relationella perspektivet och fokuserar på samverkan som sker mellan individer. Om man ser på handledning utifrån ett systemteoretiskt perspektiv ligger utvecklingsmöjligheterna i förståelsen av relationer (Öquist, 2008).

6.1.2 Förändring i undervisningen

Studiens andra slutsats är att relationell handledning möjliggör för lärare att problematisera och reflektera över sin undervisningspraktik och utifrån det göra förändringar gällande läsfrämjande insatser i undervisningen. Lärarna gjorde förändringar i undervisningen utifrån den relationella handledningen. Dessa förändringar handlar om att lärarna engagerat sig i professionellt lärande där elevernas läsutveckling står i centrum. Det handlar om den inre process Timperley (2013) förknippar med professionellt lärande.

Det handledande samtalet har inte handlat om att rätta till eller kritisera lärarens arbete eftersom det troligtvis inte leder till lärande och utveckling. Syftet är att ge den handledde en möjlighet att utvecklas, lära sig och bli mer professionell samt få bättre resultat i undervisningen (Hattie, 2009; Steinberg, 2011; Timperley, 2013). Det handlar om små förändringar stegvis (Steinberg, 2001). Utifrån observation är det möjligt att ringa in viktiga utvecklingsmöjligheter i klassrummet när det gäller läsfrämjande insatser som sedan kopplas till en teoretisk utgångspunkt. Lärarens kvalité på undervisningen är avgörande för att undvika att elever hamnar i svårigheter (Grosche & Volpe, 2013; Hattie, 2012; Nilholm, 2012). Det är viktigt att understryka att lärarna i studien strävar efter

att förbättra sin undervisning och har ett intresse för att utveckla sitt lärande för att möta elevernas behov.

Handledningsmodellen som använts i studien förutsätter ett nära samarbete mellan specialläraren och ämnesläraren, vilket var ett av de mönster som kunde urskiljas i studien. Det fanns ett intresse och en vilja från båda parter att utveckla lärandet. Nyckeln i handledningen har varit att vi diskuterat möjliga lösningar utifrån våra olika erfarenheter med en öppenhet för att diskutera metoder som har vetenskapligt stöd. Syftet har varit att visa på hur lärare kan bygga en bro mellan pedagogik och specialpedagogik så att stöd i skolan inte upplevs som något särskiljande. Det utesluter inte att elever kan vara i behov av ytterligare stöd i form av intensifierat stöd och särskilt stöd. *Response to Intervention* och Finlands trestegsmodell bygger på denna tanke. Jag vill lyfta fram det allmänna stödet i klassrummet, att det får ett större utrymme när elever hamnar i svårigheter. Den professionella vinsten är att fler elever kan stanna kvar i klassrummet om insatser prövas och omprövas innan intensifierat och särskilt stöd sätts in. Speciallärarens förändrade yrkesroll blir också framträdande i detta sammanhang. Istället för att söka svar i enkla förklaringar, problematiserar specialläraren iakttagelser i undervisningen som blir en grund för analys och diskussion tillsammans med läraren som därefter leder till förändringar i undervisningen.

Hattie (2009) lyfter i sin forskning fram den skickliga läraren som viktig för elevernas lärande. Begreppet synligt lärande får en praktisk innebörd i handledningen när utgångspunkten är att läraren ska se lärandeprocessen ur elevernas perspektiv och arbeta för att eleverna ska utvecklas så att de äger sin egen läsutveckling. Synligt lärande kan ses på samma sätt inom relationell handledning eftersom handledaren ser lärandeprocessen genom den handleddes ögon och den handledde ser sig själv som ägare av sin egen lärandeprocess. Det är ett intressant sätt att utveckla sig själv som lärare när man bjuder in en kollega till undervisningen, men det måste finnas en personlig tillit, menar lärarna i studien. Att våga misslyckas och tillåta sig själv att lära tillsammans med andra är viktigt för att utvecklas. En av lärarna lyfte fram misslyckandet som ett sätt att se och lära nytt. En svårighet som kan uppstå i handledningen, vilket det inte gjorde i denna studie, är om läraren inte vågar misslyckas, inte vill lära tillsammans med andra lärare och har liten tilltro till speciallärarens och förstelärarens yrkesskicklighet. Frågan är vilken utmaning handledaren skulle stå inför om det skulle framgå i handledningssituationen? Fibeak Laursen (2004) har kommit fram till att det kollegiala samarbetet troligen är den viktigaste aspekten i lärararbetet och det pragmatiska perspektivet med Dewey i spetsen stödjer meningsskapande processer som innebär att vi lär tillsammans och utvecklas genom samarbete (Dewey, 2004).

6.1.3 Professionellt handledarskap

Den tredje slutsatsen är att försteläraren och speciallärarens professionalism är betydelsefull i det kollegiala lärandet i verksamheten och studien pekar på att lektionsobservationer, handledning och reflektion utifrån den relationella handledningmodellen är ett användbart verktyg för lärare att mötas i mellanmänniska samtal. Min tolkning är att lärarna i studien vill försöka nå alla sina elever och anser att ett nära samarbete med specialläraren är betydelsefullt för att ge alla elever god läsundervisning. Att dialoger skulle fungera som ett dolt grepp för att skapa en illusion av jämlikhet när relationen är asymmetrisk har inte visat sig (Kvale, 2007). Snarare har handledningen kännetecknats av både sakfrågor och relationer, där ingen makt använts utan handledarens förmåga att inta olika roller har varit i god balans. Det är i det här sammanhanget man kan tala om kvalificerad samtalsledare. Speciallärarens yrkesroll kännetecknas av en utvidgad professionalitet, vilket innebär krav på att specialläraren ska ägna sig åt handledning, konsultation och rådgivning (Sahlin, 2010). Lärarna menar att specialläraren och försteläraren innehar betydelsefull kompetens som kan bidra till utveckling och lärande i samverkan med andra lärare. De kan båda tänka sig att planera undervisningen tillsammans med försteläraren och specialläraren för att utveckla sin undervisning. I forskningen finns det stöd för att en lärare med fördjupade kunskaper inom läsområdet kan stödja andra lärare i arbetet (Tjernberg, 2013). Speciallärarens uppdrag är förändrat på så sätt att specialläraren är en kvalificerad samtalspartner för kollegor och elever och kvalificerad står just för pedagogiskt - didaktiskt kunnande. Av de lärare som ingår i studien ses specialläraren i detta nya ljus och det är viktigt att det får träda fram i större omfattning. För alla elevers möjlighet till god undervisning i klassrummet behöver den mer allmängiltiga uppfattningen att specialläraren tar hand om de elever som inte lyckas i klassrummet förändras. Jag tror det är betydelsefullt att synliggöra en ny förändrad yrkesroll så att specialläraren får en möjlighet att ägna sig åt utveckling av lärmiljöer. För speciallärare med inriktning mot språk, läs- och skrivutveckling är det väsentligt att förstå olika perspektiv inom det specialpedagogiska fältet. Specialläraren ska ha kunskap om hur bra undervisning utvecklas och inte bara fokusera på att kompensera för inlärningssvårigheter, hjälpmedel och specialpedagogiska strategier (Håkansson & Sundberg, 2012). När det gäller läsutveckling har specialläraren en nyckelroll, inte att kompensera för elevernas läsbrister utan istället skapa möjligheter till läsutveckling. Specialpedagogik har som jag tidigare nämnt många gånger handlat om att avlasta den vanliga pedagogiken utan att problematisera och undersöka undervisningen där dessa brister uppstår (Lansheim, 2010; Nilholm, 2012). Min förhoppning är att min studie bidrar till en förändring av detta tänkande. Ur ett sociokulturellt perspektiv, vilket denna studie vilar på, är det viktigt att lärarna får lära tillsammans i en social kontext där det finns en tydlig koppling mellan teori och praktik. Genom att lärare deltar i språkliga samspel om läsfrämjande behov i undervisningen samt diskuterar vilka möjliga insatser utifrån ett teoretiskt perspektiv som kan ha god effekt på elevernas läsutveckling kan professionalism växa fram. Skolans utmaning blir att utveckla undervisningen så att den passar för eleverna och inte tvärtom. Vygotskijs teori bygger på att människor är sociala och utvecklas i kontinuerlig interaktion med sin sociala omgivning (Manger et al. 2013).

6.1.4 En bro mellan specialpedagogik och pedagogik

Den fjärde och sista slutsatsen är att speciallärare, förstelärare och lärare kan föra specialpedagogik och pedagogik närmare varandra genom ett nära samarbete för att utveckla läsfrämjande insatser i undervisningen. I studien får vi ta del av lärarens upplevelse att inte räcka till i klassrummet, att inte ha möjlighet att se alla elevers behov. Jag tror många lärare kan känna igen sig i denna bild och det är viktigt att belysa. I detta sammanhang ser jag denna studie som oerhört betydelsefull; om vi börjar samarbeta mer och lär tillsammans tror jag att vi kan utveckla läsfrämjande undervisning på ett mer tillfredställande sätt för eleverna. Specialläraren och försteläraren har en betydande roll, men endast tillsammans med ämneslärare, inte var för sig, det är för snävt. Intersubjektivitetsteorin stödjer det mellanmännsliga kommunikativa mötet som fokuserar på att utveckla undervisning och inte identifiera elevers brister. Genom handledning blir vi medvetna om våra egna handlingar och reflekterar. Von Wright (2005) menar att vi utmanar det vanemässiga handlandet. Lärarna lyfter fram att deras medverkan i studien möjligtvis öppnar dörrarna så att fler lärare vill delta i kollegialt lärande. Eftersom det framgick under en gemensam fortbildningsdag att flera lärare var intresserade av att diskutera, analysera och bearbeta läsfrämjande insatser för att skapa förändringar i undervisningen kanske den relationella handledningen blir ett verktyg att använda i samband med lärarnas professionslärande. När lärare möts får flera perspektiv komma fram och berika samtalet, den tysta kunskapen verbaliseras och får en större mening. I mitt resonemang lutar jag mig mot systemteorin som styrker att kollektiva kunskaper utvecklas genom att människor möts, samverkar och utvecklar förståelse för professionen (Gjems, 1997).

6.2 Metoddiskussion

Jag valde en kvalitativ och hermeneutisk ansats för att få en fördjupad kunskap om lärarnas erfarenheter, upplevelser och lärande. Min ansats syftar till att ge lärarna röst och genom tolkning försöker jag förstå lärarnas situation. Jag är medveten om att studiens resultat inte kan generaliseras, men det är inte min avsikt. Varje samtal är unikt. Mitt målfokus har varit att genom min undersökning upptäcka nya saker, förändringar och relationer. I början av min studie var jag mestadels fokuserad på hur försteläraren och specialläraren kan bidra till lärares lärande genom handledning, men efterhand som studien utvecklats har jag funnit intressanta samband och relationer som jag utforskat mer. Arbetet med tolkning och förståelse kändes som att lägga ett pussel med väldigt många bitar. Efter tillräckligt många försök att få ihop bitarna började jag se mönster. Under tiden jag arbetade var jag fokuserad på tolkning och förståelse, att få ihop delarna med helheten och helheten med delarna. Den hermeneutiska processen handlar om att tolka och att förstå för att nå en djupare förståelse av det som studeras. De tolkningsperspektiv jag växlar mellan i studien ger läsaren en större förståelse och den abduktiva analysen har använts för att upptäcka olika mönster.

Studiens design ligger inom ramen för aktionsforskning och handlar om att utveckla och förändra verksamheten som studeras samt få kunskap om hur denna förändring går till och vad som sker under processen. Det betyder att lösa ett problem i praktiken och skapa ny kunskap. Mitt val att

använda mig av aktionsforskning har varit framgångsrikt eftersom det har skett en mindre förändring och utveckling i skolan. Relationell handledning är inte ett verktyg som vanligen används i verksamheten som ingår i studien. I processen har det varit viktigt att ta till vara på den kompetens som finns men också att utmana den. En fördel med aktionsforskningen är att det sker en direktkoppling från resultatet till praktiken.

Det abduktiva tänkandet under arbetsprocessen har varit betydelsefullt eftersom jag varit ute efter att upptäcka något nytt. I min studie handlar det om att visa ett nytt förslag på hur man kan arbeta med kollegialt lärande utifrån en relationell handledningsmodell samt att man kan se på speciallärarens roll i ett nytt ljus. Försteläraren träder också fram i en kontext där förväntningarna på försteläraren prövas i praktiken. Att använda loggbok under processens gång har varit värdefullt för att följa mitt eget tänkande, förändringen och utvecklingen under processen. I loggboken synliggörs forskarens lärande och genom att reflektera över det jag varit med om har jag fått en djupare förståelse. I studien har data kommit till i samspel med andra individer och således inte funnits där som färdig fakta att samla in. Genom att använda mig av flera källor i insamlingen har det hjälpt mig att frambringa en mer nyanserad och djupare bild av det som studerats. Observation av andra ordningen har varit en intressant metod eftersom jag gjort löpande observationer under tiden som det jag varit delaktig i pågick. Syntesloggbooken blev därför viktig för att få en inblick i hur min egen uppfattning är i förhållande till den handleddes. Det hermeneutiska tänkandet har varit värdefullt i det sammanhanget.

Fördelen med att använda digitala intervjuer är bland annat att texten är klar för analys när den skrivits ner och det är lättare att ta upp känsligare aspekter av det som studeras. En nackdel kan vara om lärarna skriver för korta svar. Jag anser att mitt metodval var framgångsrikt eftersom jag fick rika beskrivningar. Om jag inte utfört handledningssamtal hade jag föredragit att göra fokuserade samtalsintervjuer eftersom det personliga mötet är en viktig del i forskningsprocessen. Det blev en bra kombination att använda sig av handledning och digitala intervjuer. Genom mötet i handledningen tar läraren till sig kunskap därefter reflekterar läraren över det den varit med om och gör kunskapen till sin egen. När det gäller de fokuserade intervjuerna var de betydligt mer tidskrävande att genomföra. Intervjuerna har bearbetats med hjälp av metoden meningskoncentrering och det har hjälpt mig att koncentrera intervjupersonernas svar till en huvudsaklig innebörd som är i relation till studien syfte och frågeställningar. Fördelen med denna metod är att innehållet blir lättbegripligt för läsaren och ger läsaren en överskådlig bild utan att gå på djupet av varje enskild del. Nackdelen är att innehållet som förmedlas blir påverkat av vad jag anser vara väsentligt i studien.

Att genomföra handledning utifrån en egen handledningsmodell är ett spännande och kreativt arbetssätt. Det har varit viktigt i utvecklandet av handledningsmodellen att hitta stöd i flera teoretiska perspektiv samt att den bygger på RTI-modellen. Särskilt betydelsefull är den att använda för att bygga en bro mellan pedagogik och specialpedagogik.

6.3 Eftertankar

I mitt förord presenterade jag Santiago, huvudkaraktären i Paulo Coelho roman *Alkemisten* (2004). Han gav sig ut på en kunskapsresa för att finna en skatt, men fann istället vishet i livet. Att inte bestämma i förväg vad man ska lära sig är en viktig utgångspunkt i allt lärande. I relationell handledning är det viktigt att ha ett tydligt fokus på innehållet, men att inneha förståelsen av att lärandet skapas genom det mellanmännsliga mötet. Som jag skev i förordet inledde jag min forskningsprocess med en plan, som blev något annat än vad jag hade tänkt mig i början, den har förändrats allteftersom, precis som lärandet gör. Jag bestämde mig under resans gång att låta materialet få tala med mig och lära mig något jag i förväg inte bestämt. Den abduktiva ansatsen har varit värdefull. Mötet med det okända stod klart; att utforska huruvida lärarprofessionalism växer fram i relationer. Det finns många paralleller mellan *Alkemisten* (2004) och denna studie. Santiago får insikt genom olika möten med människor och genom samtalet förstår han att det är viktigt att både erövra kunskap och sätta den på prov. Handledarens uppgift är att se lärarens inneboende kraft och genom ett relationellt förhållningssätt möta, se, bekräfta och utmana denna kraft. En viktig drivkraft har varit att jag lockats av att möta det oväntade. Jag vill sammanfatta min roll som handledare och handledningens syfte med betydelsefulla ord från Martin Buber (1990):

Jag förkunnar inte. Jag bara visar något. Jag pekar på en verklighet, eller på någonting i verkligheten, som inte alls, eller i varje fall alldeles för lite har uppmärksammats. Jag tar den som lyssnar på mig vid handen och leder honom fram till fönstret. Jag öppnar fönstret och visar vägen ut. Jag har ingen lära att komma med, men jag för ett samtal.

6.4 Pedagogiska implikationer och fortsatt forskning

De resultat som presenteras i studien kopplas till den skola där studien genomfördes och är relevant för den specifika skolans lärare och skolläring i syfte att utveckla lärarprofessionalism kring läsförämjande insatser i undervisningen. Lärare på andra skolor och skolläring kan också finna intresse för resultatet som presenteras i studien eftersom studien ger en inblick i hur försteläraren, specialläraren och lärare tillsammans kan skapa mötesplatser för professionellt lärande utifrån de behov som ringats in i den egna praktiken. Den relationella handledningsmodellen öppnar upp för ett förändrat tänkande kring hur stöd ges i skolan. Fokus flyttas från att kompensera för elevers svårigheter till möjligheterna att utveckla lärarens undervisning för att undanröja dessa svårigheter som uppstår. Studiens resultat, som inte generaliseras, möjliggör för lärare, förstelärare, speciallärare/specialpedagoger och skolläring i reflekterande team att problematisera och analysera kollegialt lärande och vad det innebär för elevernas lärande att läraren är en reflekterande praktiker. Att lyfta fram specialläraren i ett nytt ljus och visa på den förändrade yrkesrollen är betydelsefullt för hur skolan ska vidareutveckla det specialpedagogiska arbetet och närma sig idén om en skola för alla. Försteläraren är en ny yrkesroll, vilket gör denna studie särskilt väsentlig, inte bara för skolan, lärarna och skolläringen i studien utan för andra skolor, lärare och skolläring

som arbetar för att synliggöra förstelärarens roll i verksamheten. Det behövs forskning som syftar till att definiera både speciallärarens förändrade yrkesroll och förstelärarens roll samt hur dessa yrkesroller kan arbeta nära andra lärare i syfte att utveckla lär- och läsfrämjande miljöer. Jag antar att förstelärarna och speciallärarna är och kommer bli än mer betydelsefulla framöver när skolor mer och mer fokuserar på utveckling av lärares professionella lärande och utveckling av framgångsrika lär- och läsmiljöer. Det skulle vara intressant att genomföra denna studie i större omfattning, likaså studera förändringseffekter i klassrummet utifrån RTI-modellen och handledningsmodellen, dels utifrån elevernas perspektiv och dels utifrån lärares perspektiv ur ett relationellt perspektiv.

Genom denna studie lyfts det mellanmänniska mötets betydelse fram för förändring och utveckling. Jag vill sätta punkt för denna studie med följande ord: *Jag kan se hur Vygotskij sitter i sin himmel och tänker 'nu börjar människan förstå hur de kan lära genom samtal!'* (Johansson, P. 2012, s. 68).

REFERENSER

- Ahlberg, A. (2007). *Specialpedagogik av igår, idag och i morgon*. Forskning i Sverige ÅRG 12 NR 2 S 84-95.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Ahlfeld Nisser, D. (2009). *Vad kommunikation vill säga - En iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. Stockholms universitet.
- Ahlstrand, E. (2007). Lärares samarbete över professionsgränser. Granström, K. (red.) *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Forskning i fokus, nr 33. Myndigheten för skolutveckling.
- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2012). *Kreativ metod - skapa och lösa mysterier*. Malmö: Liber.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion - vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, J. (1999b). *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm: Symposium.
- Aspelin, J. (2003). *Zlatan, Caligula och ordningen i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, J. (2013). Vad är relationell specialpedagogik? Aspelin, J. (red.) *Relationell specialpedagogik - i teori och praktik*. Kristianstad University Press.
- Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Backman, Y. Gardelli, T. Gardelli, V. & Persson, A. (2012). *Vetenskapliga tankeverktyg - till grund för akademiska studier*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Berlin, J. (2004). *Aktionsforskning - en problematisering*. Rönnerman, K. (red.) *Aktionsforskning i praktiken - erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjereld, U. Demker, M. & Hinnfors, J. (2002). *Varför vetenskap?* Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C. R. (2007). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Bladini, K. & Naeser, M. (2012). *Det handlar om samtal - En essäsamling om ett kvalificerat samtalsuppdrag*. Karlstad: Universitetstryckeriet.
- Bladini, K. (2007). Specialpedagogers handledning som verktyg och rum för reflektion.
- Krokmark, T. & Åberg, K. (red.). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Brinkjaer, U. & Høyen, M. (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Buber, M. (1990). *Det mellanmänniska*. Dualis Förlag.
- Coelho, P. (2004). *Alkemisten*. Bazar Förlag.
- Darling- Hammond, L. & Lieberman, A. (eds.) (2012). *Teacher education around the world. Changing policies and practices*. London: Routledge.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- DePoy, E. & Gitlin N- L. (1999). *Forskning - En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Dysthe, O. (2001). Sociokulturella teorierperspektiv på kunskap och lärande. Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson Gustavsson, A-L. (2007). Läs- och skrivstrategier. Granström, K. (red.) *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Forskning i fokus, nr 33. Myndigheten för skolutveckling.
- Ernald, T. (2012). *Kollegialt lärande nyckelfaktor för framgångsrik skolutveckling*. Skolverket.
- Fibeak Laursen, P. (2004). *Bli en bra och effektiv undervisare - om du vill. Den autentiska läraren*. Stockholm: Liber.
- Frelin, A. (2012). *Lyhörda lärare - professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Folkesson, L. Lendahls Rosendahl, B. Längsjö, E. & Rönnerman, K. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Frost, J. (2002). *Läsundervisning. Praktik och teorier*. Stockholm: Natur och kultur.
- Frost, J.(2009). *Läsundervisning och läsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Gadamer, H-G. (1997). *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Gjems L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Gjems, L. (2007) Meningsskapande handledning. Kroksmark & Åberg (red.) *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund:Studentlitteratur.
- Granström, K. (2007). Ledarskap i klassrummet. Granström, K. (red.) *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Forskning i fokus, nr 33. Myndigheten för skolutveckling.
- Grosche, M. & Volpe, R. J. (2013). *Response-to-intervention (RTI) as a model for inclusion of students with learning and behavior problems*. European Journal of Special Needs Education, 1-16.
- Gustavsson, L. (2008). *Att bli bättre lärare - hur undervisningsinnehållets behandling blir till samtal lärare emellan*. Högskolan i Kristianstad.
- Handal, G. (2007). Handledaren - guru eller kritisk vän? Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.) *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Hammarström-Lewenhagen, B. & Ekström, S. (1999). *Det mångtydiga mötet: Ett försök att förstå komplexiteten i pedagogisk handledning med yrkesverksamma*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning - A synthesis of Over 800 Meta- Analyses Relating to Achivement*. Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Maidenhead: Open University Press.
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning- Framgångsfaktorer i nationell och internationell belysning*. Natur och Kultur.
- Isacsson, W. (2011). *Steve Jobs - En biografi*. Albert Bonniers förlag.
- Jernström, E. (2007). *I handledarens fotspår. Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.

- Johansson, P. (2012). Hur specialpedagogen genom det kvalificerade samtalet kan påverka verksamheten i förskolan. Bladini, K. och Naeser, M. (red.) *Det handlar om samtal - En essäsamling om kvalificerat samtalsuppdrag*. Karlstad: Regionalt utvecklingscentrum.
- Johansson T. & Wennler, L. (2014). *Vem är försteläraren?* Skolverket.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (2007). Livslångt lärande och handledning i ett postmodernt konsumtionssamhälle.
- Kroksmark & Åberg (red.) *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Langer, J. (2004). *Litterära föreställningsvärldar - Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Daidalos.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? - En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborgs Universitet.
- Lansheim, B. (2010). *Förståelser av uppdraget specialpedagog*. Malmö: Holmbergs.
- Lauvås, P. Hofgaard Lycke, K. & Handal, G. (1997) *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2005) *Med fokus på handledning i skolors förändringsarbete*. Pedagogisk forskning i Sverige 10 (1)
- Lilja, P. (2014). *Negotiating Professionalism. On the Symbolic Politics of Sweden's Teacher Unions*. Malmö Högskola.
- Linde, G. (2012). *Det ska ni veta - En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Manger, T. Lillejord, S. Nordahl, T. (2013). *Livet i skolan 2 : grundbok i pedagogik och elevkunskap : lärarprofessionalitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter – en pedagogiks utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, B. & Waldemarson, A-K. (2007). *Kommunikation - samspel mellan människor*. Lund: Studentlitteratur.
- Normell, M. (2008). *Pedagogens inre rum - om betydelsen av känslomässig mognad*. Lund: Studentlitteratur.
- Närvänen, A-L. (1999). *När kvalitativa studier blir text*. Lund: Studentlitteratur.
- Olin-Scheller, C. (2010). *Lärares lärande. Några reflektioner om lärarfortbildning*. Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift, årgång 6, nr 1.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen - Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Pedersen, J. (2007). Att lära för livet. Granström, K. (red.) *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Forskning i fokus, nr 33. Myndigheten för skolutveckling.
- Persson, A-E. (2013). Det relationella handledningsmötet. *Aspelin. Jonas (Red.) Relationell specialpedagogik - i teori och praktik*. Kristianstad University Press.

- Persson, U-B. (2007). Om läsförståelse ur elevers och lärares perspektiv. Granström, K. (red.) *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Forskning i fokus, nr 33. Myndigheten för skolutveckling.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans - Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Robertson, C. & Arete Meritering AB (2013). *Meriteringssystemets vetenskapliga grund*. Arete Meritering.
- Rosenqvist, Jerry (2007b). *Landvinningar på väg mot en skola för alla*. Pedagogisk forskning i Sverige (årg. 12, nr 2).
- Rönnerman, K. (2004). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: studentlitteratur.
- Sahlin, B. (2010). Specialpedagogiskt samtalsledarskap. Helldin, R. och Sahlin, B. (red.) *Etik i specialpedagogisk verksamhet*. Lund: Studentlitteratur.
- Segolsson, M. (2011). *Lärandets hermeneutik - tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt*. Högskolan i Jönköping.
- SFS 2011:186. Examensordning speciallärarexamen.
- Skagen, K. (2007). Ett tema av yttersta betydelse. Kroksmark & Åberg (red.) *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2011). LGY-11 Läroplan för gymnasieskolan 2011 Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2013). *Forskning för klassrummet - Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Skolverket: Stockholm.
- Steinberg, J. (2011). *Hitta lärarnas guldstunder - När handledning och utveckling står i centrum*. Lärarförbundets Förlag.
- Ström, K. & Linnanmäki, K. (2011). Specialpedagogik - för mångfald i skola och samhälle. Hansén, S-E & Forsman, L. (red.) *Allmändidaktik - vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundqvist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning - Lärares tankar om specialpedagogisk handledning*. Åbo Akademi University Press.
- Säljö, R. (2011). Lärande och lärandemiljöer. Hansén, S.E. och Forsman, L. (red.) *Allmändidaktik-vetenskap för lärare*. Studentlitteratur, Lund.
- Thalin, L. (2012). Samtalspartners kvaliteter, beteende och handlingsmönster, påverkar och har en avgörande betydelse för samtalets utfall. Bladini, K. & Naeser, M. (red.) *Det handlar om samtal - En essäsamling om ett kvalificerat samtalsuppdrag*. Regionalt utvecklingscentrum.
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandes inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsrik läs- och skrivundervisning - En bro mellan teori och praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap: kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa Intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 2011:1. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Von Wright, M. (2003). *Vad eller Vem? - En pedagogisk rekonstruktion av G.H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Daidalos, Göteborg.
- Von Wright, M. (2005). *Skillnadens pedagogik och den utbildningspolitiska betydelsen av ansvaret för den Andre*. Örebro universitet.
- Von Wright, M. (2009). *Initiativ och följsamhet i klassrummet - En studie i de pedagogiska villkoren för elevers inflytande, delaktighet och välbefinnande*. Örebro universitet.
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Öquist, O. (2008). *Systemteori i praktiken:konsten att lösa problem och nå resultat*. Stockholm: Gothia.



Bilaga 1 - Missivbrev

Informationsbrev och förfrågan om medverkan i magisterstudie - Bygga broar mellan specialpedagogik och pedagogik i syfte att utveckla det kollegiala lärandet och elevernas läsförmåga.

I egenskap av mitt uppdrag som förstelärare och i samband med min magisteruppsats inom speciallärarutbildningen har jag för avsikt att undersöka hur kollegialt lärande kan bidra till elevernas läsutveckling och likvärdig undervisning. Jag kommer att ha två infallsvinklar i min undersökning. En infallsvinkel handlar om att man i den ordinarie undervisningen så långt som möjligt försöker undvika att elever hamnar i svårigheter och den andra infallsvinkeln handlar om förstelärarens uppdrag som modellärare och läsutvecklare. Jag tänker mig att mina infallsvinklar ska föra mig till frågan hur man arbetar läsfrämjande och förebyggande med specialpedagogiken integrerad i undervisningen och inte endast kompensatoriskt. Fokus ligger på förstelärarens roll, läsutveckling och kollegialt lärande. Min studie ska dels bli en magisteruppsats och dels en studie som blir ett underlag för läsutvecklingsarbetet inom vår verksamhet. Jag vill gärna göra två lektionsbesök hos dig för att observera hur du arbetar med läsfrämjande insatser i undervisningen. Efter observationen har vi ett pedagogiskt samtal (relationell handledning) som syftar till reflektion och utvecklingsmöjligheter. Observationen och samtalsunderlaget kommer att hanteras delvis konfidentiellt vilket betyder att det framgår vilken skola studien har genomförts på, men inte ditt namn och inte vilken klass. Ditt namn blir således fingerat i studien. Om du vill medverka i min studie blir det aktuellt med lektionsbesök i januari/februari. Jag utgår i studien från följande etiska perspektiv: **Informationskrav:** Kravet innebär att personen som deltar i studien ska veta forskningens syfte. Studiens syfte och innehåll ska vara begripligt för en som inte befinner sig i samma situation som forskaren och det ska upplysas om att det är frivilligt och att deltagandet går att avbryta. Det ska också framgå att informationen som lämnas inte kommer att användas i något annat syfte än forskningen. **Samtyckeskrav:** Personen som ingår i studien har rätt att bestämma över sin medverkan och om de önskar lämna studien ska det ske utan påtryckning och påverkan. **Konfidentialitetskrav:** Personerna i undersökningen ska inte kunna identifieras. Uppgifterna som lämnas av de som ingår i studien ska behandlas så konfidentiellt som möjligt. **Nyttjandekrav:** De uppgifter som samlas in i studien får endast användas för forskningsändamål. (Vetenskapsrådet, 2002)

Med vänlig hälsning, Maria Glawe, Trelleborg den 10 januari 2013



Bilaga 2 - Missivbrev

Informationsbrev - Studie kring kollegialt lärande och läsutveckling.

I egenskap av mitt uppdrag som förstelärare och i samband med min magisteruppsats inom speciallärarutbildningen har jag för avsikt att undersöka hur kollegialt lärande kan bidra till elevernas läsutveckling. Jag kommer att ha två infallsvinklar i min undersökning. En infallsvinkel handlar om RTI, att man i den ordinarie undervisningen så långt som möjligt försöker undvika att elever hamnar i svårigheter och den andra infallsvinkeln handlar om förstelärarens uppdrag som modellärare och läsutvecklare. Jag tänker mig att mina infallsvinklar ska föra mig till frågan hur man arbetar läsfrämjande och förebyggande med specialpedagogiken integrerad i undervisningen och inte endast kompensatoriskt. Fokus ligger på förstelärarens roll, läsutveckling och kollegialt lärande.

Min studie ska dels bli en magisteruppsats och dels en studie som blir ett underlag för utvecklingsarbetet inom vår verksamhet. Min avsikt är att göra en aktionsinriktad studie (aktionslärande) som bygger på digitala intervjuer med aktuella forskare, intervjuer med er rektorer, undervisningsråd på Skolverket, lärare samt att förändra/utveckla något i verksamheten jag ingår i. Mitt syfte är att bidra till förbättringar av läsutvecklingen på skolan, utveckla det kollegiala lärandet och samtidigt utvecklas i min roll som ämneslärare, förstelärare och speciallärare. Jag hoppas på ert stöd under detta betydelsefulla arbete!

Jag vill gärna träffa er för personlig intervju och använda era intervjusvar i min studie. Den personliga intervjun består av ett antal frågor som rör min roll som speciallärare, mitt uppdrag som förstelärare (fokus på kollegialt lärande) och utvecklingsprojektet kring läsning. Intervjun tar mellan 30-45 minuter. Deltagandet i intervjun är frivilligt. Er medverkan blir inte anonym, men jag använder fingerade namn i studien, exempelvis rektor 1, 2 osv. Uppgifterna som samlas in via intervjun används endast för forskningsändamål.

Hör gärna av er om ni har frågor eller synpunkter. Jag återkommer inom kort med en förfrågan angående intervju.

Med vänlig hälsning

Maria Glawe, Trelleborg den 19 november 2012



Bilaga 3 - Intervjuguide till lärare

Frågor att besvara efter första observationen och handledningen:

- * Hur definierar du begreppet kollegialt lärande?
- * Vad anser du krävs för att detta lärande ska uppstå?
- * Vilka fördelar/nackdelar finns med kollegialt lärande?
- * Hur upplevde du observationstillfället? Positivt/negativt?
- * Hur vill du beskriva samspelet i det handledande samtalet?
- * På vilket sätt kan diskussionerna i samband med handledningen bidra till att du förändrar något i din undervisning? Fick du ut något av handledningen som kan vara värdefullt i ditt arbete framåt med läsutveckling i undervisningen? Ge exempel.
- * Vilka var dina förväntningar på samtalet? Blev det som du hade förväntat dig?
- * Kan observationerna och handledningen vara ett stöd i arbetslagets pedagogiska diskussioner? På vilket sätt?
- * Kan observationerna och handledningen leda till ett ökat kollegialt lärande? På vilket sätt?
- * Kan du tänka dig att bli observerad i undervisningssituation igen? Motivera ditt svar.
- * Kan du tänka dig att observera en kollega? Motivera ditt svar. Varför är det betydelsefullt för dig och arbetslaget du ingår i?
- * Hur ser du på förstelärarens roll som modellärare?
- * Hur ser du på speciallärarens roll som handledare när det gäller läsutveckling och kollegialt lärande?
- * Har du något speciellt önskemål inför nästa observation? Är det något du vill veta eller något du vill att jag som observatör och handledare ska tänka på?



Bilaga 4 - Intervjuguide till lärare

Frågor att besvara efter andra observationen och handledningen

- * Hur upplevde du observationstillfället? Positivt/negativt?
- * Hur vill du beskriva samspelet i det handledande samtalet?
- * På vilket sätt kan diskussionerna i samband med handledningen bidra till att du förändrar något i din undervisning?
- * Fick du ut något av handledningen som kan vara värdefullt i ditt arbete framåt med läsutveckling i undervisningen? Ge exempel.
- * Vilka var dina förväntningar på samtalet? Blev det som du hade förväntat dig?
- * Kan observationerna och handledningen vara ett stöd i arbetslagets pedagogiska diskussioner? På vilket sätt?
- * Kan observationerna och handledningen leda till ett ökat kollegialt lärande? På vilket sätt?
- * Kan du tänka dig bli observerad i undervisningssituation igen? Motivera ditt svar.
- * Kan du tänka dig att planera ett antal lektioner med försteläraren och specialläraren för att utveckla din undervisning? Försteläraren och speciallärarens uppgift är att bidra i utformningen av undervisningen med läsförämjande insatser (strategier, läsutvecklingsmetoder, inlärningsstilar, formativ undervisning m.m.)
- * Vad har du lärt dig genom att bli observerad och fått handledning?



Bilaga 5 - Intervjuguide till lärare

1. Är det viktigt att det finns en god relation mellan den som handleder och den handledde?
Motivera ditt svar.
2. Märkte du att relationen var i fokus då vi hade reflekterande samtal tillsammans. Motivera ditt svar.
3. Anser du att vi hade en god relation under våra handledningsmoment? Hur märkte du det? Ge gärna exempel.
4. Anser du att du hade en möjlighet att påverka ditt lärande genom att tänka, förstå och analysera vad du varit med om? Motivera ditt svar.
5. Anser du att lärande handlar om relationer? Motivera ditt svar.
6. Tycker du att det fanns en öppen, positiv och uppmuntrande atmosfär mellan oss i de lärande samtalen?
7. Kan lärare utveckla sitt professionella lärande genom relationella samtal utifrån vardagens lärande i undervisningen?



Bilaga 6 - Intervjuguide till rektorer

1. Vilka fördelar och nackdelar finns det med det kollegiala lärandet/erfarenhetsbaserat lärande?
2. Hur öppnar vi dörrarna mot det kollegiala lärandet på vår skola? Hur kan förstelärarna arbeta?
3. Vad behöver förstelärarna för stöd av skolledningen?
4. Hur ser du på att fokusera på läsutveckling inom det kollegiala lärandet?
5. Hur kan specialläraren bygga broar mellan pedagogik och specialpedagogik?
6. Vad anser du blir förstelärarens största utmaning?
7. Vilken är din vision för vår skola?



Bilaga 7 - Syntesloggbook för observation

Reflektionsdagbok

Datum:

Tid:

Verksamhet	Vad har gjorts?	Vad har vi lärt?	Vad är bäst att göra?

Syntesloggbooken beskrivs av Bjørndal (2007) i boken *Det värderande ögat - observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Denna variant av syntesloggbook har utvecklats av pedagogikprofessorn Tom Tiller (1999).