



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Institutionen för psykologi  
*Psykologprogrammet*

## **Samtal som metod**

**En studie om samtalsgrupper som utvecklingsmetod i en svensk skolkontext**

**Anna Bernhardsson Wåhlin & Madeleine Lindahl**

Psykologexamensuppsats. 2014

Handledare: Robert Holmberg & Elinor Schad  
Examinator: S I Andersson

## **Tack**

Vi vill rikta ett stort tack till alla de pedagoger som öppnade dörrarna till sina samtalsgrupper och lät oss komma in och observera deras arbete samt till alla som svarade på vår enkät. Vi vill även tacka de ledare inom skolförvaltning och skolor som på ett engagerat sätt beredde vägen för oss genom hela arbetsprocessen.

*Ytterligare* ett stort tack till våra handledare Robert Holmberg och Elinor Schad för alla goda råd, stora kunskap och tillgänglighet. Sist men inte minst ett stort tack till Julia Stenberg för ditt omfattande arbete med enkätundersökningen.

## Sammanfattning

I föreliggande psykologexamensuppsats kombinerades kvalitativa och kvantitativa metoder i syfte att explorativt undersöka innehållet i pedagogers samtalsgrupper samt för att utforska samtalsledarens roll. Studien utformades i samråd med utbildningsförvaltningen i den studerade kommunen. Åtta samtalsgrupper deltog i en observationsundersökning. Ett strukturerat observationsschema, IPA, användes för att registrera och analysera samtalsledarens beteende under mötena. Nio huvudteman identifierades med tematisk analys: 1) Formalia, 2) Beskrivning, reflektion, feedback kring metod och teori, 3) Elevfokus, 4) Påverkan på lärarens arbetssituation, 5) Förutsättningar, 6) Hinder, 7) Ämnen utanför BFL, 8) Reflektion kring projektet, och slutligen 9) Övrigt. Initial analys av observationerna användes för att ta fram en enkät som skickades elektroniskt till 2120 pedagoger i den aktuella kommunen. Enkätfrågorna undersökte vilka ämnen samtalsgruppernas möten behandlar samt vilka uppgifter som anses tillhöra samtalsledarrollen. I resultatet, från både enkät och observation, framkom det att mötena innehåller de samtalsämnen som de är avsedda för. Beskrivning, reflektion och feedback kring teori och metoder som ska eller har testats ansågs av både samtalsledare och pedagoger utgöra en stor del av mötena. Därtill framkom det att samtalsledaren har ett flertal uppgifter förenade med sin roll vilken verkar både uppgifts- och socioemotionellt inriktat. Pedagogerna ansåg att samtalsledarens viktigaste uppgift var att uppmärksamma alla i gruppen och att hålla dagordningen. Resultatet diskuteras utifrån rådande teorier rörande implementeringsarbete och samtalsledarens roll varvid hinder och möjligheter i arbetet identifieras.

*Nyckelord:* Bedömning för lärande, implementeringsarbete, kollegialt lärande, samtalsgrupper, samtalsledare, skola

## **Abstract**

In the presented Master's Thesis qualitative and quantitative methods were combined in order to, with an explorative approach, examine the content of the Teacher Learning Communities (TLC) and to examine the role of the facilitator. The study was developed in agreement with the Department of Education in the participating municipality. Eight TLCs were observed. A structured observation chart, IPA, was used to record and analyze the facilitator's activity during the meetings. In addition nine main themes were identified using thematic analysis: 1) Formal, 2) Description, reflection, feedback about the method and theory, 3) Student focus, 4) The effect on the teacher's job situation, 5) Requirements, 6) Barriers, 7) Topics outside BFL, 8) Reflection on the project, and finally 9) Supplementary. An electronic survey, based on an analysis of the observations, was sent to approximately 2120 teachers including questions about what the TLC meeting contains and questions related to the facilitator's job. Both teachers and facilitators considered description, reflection and feedback about the methods that is to be tested or has been tested, to dominate the meetings. Furthermore, it appeared that the facilitator has a number of tasks associated with their role and during the observations the facilitator appeared both task and socio- emotionally oriented. The main tasks the facilitator had were to keep the agenda and to notice everyone in the group and make sure that they all participate. The results are discussed on the basis of current theories about implementation and facilitators whereby we identify barriers and opportunities within this work. Results from both questionnaire and observation showed that the TLCs discussed what was intended.

*Keywords:* Facilitator, formative assessment, implementation, Teacher Learning Communities (TLC), School

## Innehållsförteckning

<b>Introduktion.....</b>	<b>8</b>
<b>Teori och tidigare forskning.....</b>	<b>9</b>
<b>Främjande faktorer i utvecklings- och implementeringsprocesser .....</b>	<b>9</b>
Hela organisationens process. ....	9
Integrering av forskningsresultat och nya metoder. ....	10
Ett tryggt och utmanande klimat. ....	11
<b>Främjande faktorer i utvecklingsarbete i skolan .....</b>	<b>12</b>
Dimensioner i den cykliska modellen. ....	13
<b>Samtalsledarens roll.....</b>	<b>14</b>
Osäkerhet och konflikt i en roll.....	16
<b>Syfte .....</b>	<b>17</b>
<b>Frågeställningar .....</b>	<b>17</b>
<b>Metod.....</b>	<b>18</b>
<b>Undersökningsgrupp.....</b>	<b>18</b>
Urval till observation.....	18
Urval till enkät.....	18
<b>Instrument .....</b>	<b>19</b>
Observationsschema.....	19
Inspelningsutrustning. ....	19
Webbenkät.....	20
<b>Procedur .....</b>	<b>20</b>
Procedur - observation. ....	20
Procedur - enkät. ....	21
<b>Dataanalys.....</b>	<b>21</b>
Samtalsledarens aktivitet.....	21
Samtalsgruppens innehåll.....	22
Enkät. ....	23
<b>Vetenskapsteoretisk ansats och reflexivitet .....</b>	<b>23</b>
Förförståelse. ....	23
<b>Etiska överväganden .....</b>	<b>24</b>

Information.....	24
Samtycke.....	24
Konfidentialitet.....	24
Användning av data.....	25
<b>Resultat.....</b>	<b>25</b>
<b>Samtalsgruppernas innehåll.....</b>	<b>25</b>
Teman.....	25
Formalia.....	25
Beskrivning, reflektion, feedback kring metod och teori.....	27
Elevfokus.....	27
Påverkan på lärarens arbetssituation.....	28
Förutsättningar.....	29
Hinder.....	29
Ämnen utanför BFL.....	30
Reflektion kring projektet.....	31
Övrigt.....	31
Temats utrymme.....	32
Pedagogers och samtalsledares skattning av samtalsgruppernas innehåll.....	34
<b>Samtalsledaren.....</b>	<b>36</b>
Samtalsledarens aktivitet under observation.....	36
Samtalsledarens uppgifter utifrån enkätsvar.....	41
<b>Diskussion.....</b>	<b>43</b>
<b>Samtalsgruppernas innehåll och ämnenas utrymme.....</b>	<b>43</b>
Elevfokus.....	45
I den egna kontexten.....	45
<b>Samtalsledarens roll och uppgifter.....</b>	<b>46</b>
Förväntningar.....	46
Uppgiftsfokuserat vs socioemotionellt arbete.....	47
<b>Framträdande gemensamma ämnen och frågor i resultatet.....</b>	<b>48</b>
Samtalsgruppernas och samtalsledarnas mandat att utforma sin roll i implementeringsarbetet.....	48
Ledningens och organisationens gemensamma investeringar i arbetet.....	50
<b>Metoddiskussion.....</b>	<b>50</b>

Faktorer som kan ha inverkat på resultatet.....	51
Tillförlitlighet och generaliserbarhet.....	52
<b>Slutsats</b> .....	<b>53</b>
<b>Förslag till fortsatt forskning</b> .....	<b>53</b>
<b>Referenslista</b> .....	<b>55</b>
<b>Bilaga 1</b> Blankett för informerat samtycke.....	<b>59</b>
<b>Bilaga 2</b> Ett modifierat IPA observationsschema .....	<b>60</b>
<b>Bilaga 3</b> De frågor ur enkäten som används i studien .....	<b>61</b>
<b>Bilaga 4</b> Information om studien .....	<b>64</b>
<b>Bilaga 5</b> Gjorda kodningar över innehållet.....	<b>65</b>
<b>Bilaga 6</b> Kodningar på samtalsledarens aktivitet.....	<b>66</b>

Detta är en studie av samtalsgrupper för lärare som utvecklingsmetod i en svensk kommun. Med en explorativ ansats analyserar vi samtalsgruppernas innehåll och den roll samtalsledaren har i gruppen, i syfte att undersöka de hinder och möjligheter som uppstår i detta arbetssätt.

Enligt skollagen (2010:800) 1 kap. 5§ ska utbildningen i svenska skolor vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet vilket medför ett behov av genomtänkta strategier för att utveckla praktiken. I publikationer från skolverket ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)) framgår att formativ bedömning idag uppfattas som ett arbetssätt som har vetenskapligt stöd när det gäller att stärka barn och elevers lärande och att skolor som inför detta arbetssätt använder samtalsgrupper och samtalsledare som metod i implementeringen. Det finns omfattande forskning om vad formativ bedömning innebär (se exempelvis Wiliam, 2011) men det finns betydligt färre studier av metoder för att införa och stödja formativ bedömning, till exempel i form av samtalsgrupper och samtalsledare. Forskning om pedagogiskt utvecklingsarbete har identifierat ett antal faktorer som har samband med ett framgångsrikt arbete. Dessa faktorer är bland annat integrering av teori och praktik, att ha elevernas kunskapsutveckling som utgångspunkt, kontinuitet och långsiktighet i arbetet, en trygg och utmanande miljö samt ett aktivt ledarskap (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007).

Tidigare studier har visat att särskilt utsedda personer i form av förändringsagenter (Rogers, 2003) så kallade facilitatorer (se exempelvis Clawson, Bostrom & Anson, 1993 refererat i Griffith, Fuller & Northcraft, 1998; Preciado-Babb & Liljedahl, 2012) eller samtalsledare kan bidra positivt till utvecklingsarbete men att det också ställs stora krav på dessa. Goda kunskaper om både det pedagogiska innehållet och om förändringsprocesser är av betydelse, liksom förmåga att tillsammans med gruppen skapa en trygg och stöttande miljö där deltagarna förmår att ge och ta öppen, ärlig och konstruktiv kritik och feedback (Timperley, Parr & Bertanees, 2009). Därtill kommer uppgifter som att planera möten, tillhandahålla information och vara teknisk facilitator, det vill säga ansvara för val av teknik eller metod och lära ut dessa (Clawson et al., 1993 refererat i Griffith et al., 1998). Utöver detta förväntas samtalsledaren även vara lyhörd och kunna anpassa sin insats efter de individuella behov som finns i gruppen (McCormack & Slater, 2006; Rush & Young, 2011).



Otydligt definierade uppgifter och ansvarsområden leder i regel till en osäkerhet kring huruvida det arbete som utförts lever upp till de förväntningar som finns samt om man har förmåga att uppfylla sina ansvarsområden. Personer som får en ny roll som ledare för en grupp med kollegor slits ofta mellan de krav som den nya rollen innebär och den tidigare rollen som vän och arbetskamrat. Om de förväntade beteendena i rollerna skiljer sig åt utvecklas en känsla av rollkonflikt. Denna typ av osäkerhet och inre konflikt har visat sig vara en källa till stress och otillfredsställelse i arbetet (Forsyth, 2010; Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek & Rosenthal, 1965 refererat i Van Sell, M., Brief, A. P. & Schuler, R. S., 1981). De åtaganden och uppgifter som samtalsledaren har i ett utvecklingsarbete bör därför belysas, förtydligas och diskuteras både i gruppen och i organisationen (Griffith et al., 1998).

Genom att observera samtalsgrupper och samtalsledare samt undersöka pedagogernas egna upplevelser med hjälp av en enkät, kan vi få en inblick i samtalsgruppernas arbete och samtalsledarens uppdrag. Vi kan urskilja vad samtalsledarna behöver för färdigheter och stöd i sin roll och vad organisationen kan bistå med för att skapa ett framgångsrikt utvecklingsarbete. Syftet med studien är att generera kunskap som kan utveckla och underlätta användandet av samtalsgrupper och samtalsledare i skolutvecklingsprojekt. För att generera denna kunskap kommer vi i studien att belysa vad samtalsgruppernas möten innehåller, vilken roll samtalsledaren tar och vilka hinder och möjligheter som finns med detta arbetssätt.

## **Teori och tidigare forskning**

### **Främjande faktorer i utvecklings- och implementeringsprocesser**

I den litteratur som avhandlar användning av forskning i offentliga organisationer framträder ett antal gemensamma teman som anses fungera stödjande i detta arbete. Ett av dessa teman handlar om att lyfta blicken från individen och istället involvera hela organisationen i utvecklingsprocessen. Ett annat tema handlar om att integrera forskningsresultat och nya metoder till den aktuella kontexten och ett tredje om att skapa ett tryggt och samtidigt utmanande klimat bland deltagarna. Nedan följer en redovisning av dessa teman.

**Hela organisationens process.** Implementering och forskningsanvändning är till stor del en social och kollektiv process och den kultur och de policys som råder inom en organisation kommer därför att påverka hur ny forskning tas emot av organisationens medlemmar (Louis, Marks & Kruse, 1996; Nutley, Walter & Davies,

2012). En organisationskultur består av normer, värden och grundantaganden och avgör vad som anses normalt och vad man "bör" respektive inte "bör" göra i organisationen. Detta påverkar därför hur enskilda medlemmar relaterar till varandra i en grupp såväl som till ledning och övriga i organisationen (Sjøvold, 2007). Genom att medvetet analysera och om nödvändigt, omarbeta den kultur och struktur som styr medlemmarna i organisationen kan man främja möjligheterna för ökad användning av forskningsresultat (Louis et al., 1996; Nutley et al., 2012). Exempel på kulturella värden som stödjer lärande i organisationer är att uppmärksamma framgång och att tillåta misstag och misslyckanden utan att klandra och fördöma, liksom att värdesätta medlemmarnas kunskap, kreativitet och energi. Andra exempel är en kultur av ömsesidigt förtroende, öppenhet och generositet i delandet av kunskap mellan organisationens medlemmar (Mintzberg et al., 1998; Schein, 1996). Att medvetet utveckla en kultur som uppmuntrar ifrågasättande och utvärdering av den rådande praktiken och som även uppmuntrar innovation och lust att prova nya forskningsrön kan vara en framgångsfaktor. Det finns dock även forskning som tyder på att ständigt pågående krav om förändring kan verka hindrande istället för främjande i utvecklingen mot att använda forskning i praktiken (Wilson, Hemsley-Brown, Easton & Sharp, 2003).

**Integrering av forskningsresultat och nya metoder.** Analys av den aktuella kontexten och identifiering av hinder och möjligheter inom organisationen är en nyckelfaktor för implementering av forskning på fler sätt än det som beskrevs ovan. Det är sällan som forskningsresultat utan vidare kan föras över till en ny organisation, utan ofta behövs en anpassning utifrån de förutsättningar och särskilda behov som finns i den aktuella organisationen. Dessutom kan alltför troget adopterande av ny forskning leda till att annan form av lokal eller tyst kunskap som finns inom organisationen förbises och försummas (Nutley et al., 2012). Att integrera forskningsresultaten genom att involvera och ta hänsyn till personalens övertygelser, värderingar, kunskap och erfarenheter kan stödja arbetet och minska risken för lokalt förändringsmotstånd. Det ökar också möjligheterna för en konceptuell, i kombination med instrumentell, användning av forskningen (Nutley & Davies, 2000). Studier har visat att pedagoger använder forskningsresultat regelbundet men att engagemanget ofta är begränsat och saknar djup (Rickinson, 2005). Att forma eget ägarskap av forskningen är en god förutsättning för att den sedan ska komma att användas i praktiken (Nutley et al., 2012).

Det finns dock faror med att göra alltför stora anpassningar. Den effekt av vissa metoder som visat sig i forskningen kan undermineras och man måste vara medveten om att den vid en punkt kan ha nått en sådan grad av anpassning att det inte längre är riktigt att tala om egentlig forskningsanvändning (Nutley et al., 2012).

**Ett tryggt och utmanande klimat.** Ett flertal teorier belyser vikten av att ha ett tryggt och samtidigt utmanande klimat i en arbetsgrupp. Bales (1950) menar att grupper hela tiden växlar mellan socioemotionellt samspel och uppgiftsfokuserat arbete i en strävan efter balans. Den relationella interaktionen består bland annat av vänliga ord, beröm, uppmuntran, komplimanger eller kritik och syftar till att upprätthålla eller undergräva de emotionella band som binder samman gruppen och medlemmarna. Till kategorin uppgiftsfokuserat arbete hör alla beteenden som är inriktade på gruppens uppgift och mål. Under olika perioder och i olika forum kan fokus variera mellan dessa två områden. Behovet av balans brukar dock ändå framträda och till exempel gestalta sig i kommunikationsproblem som behöver lösas och spänningar som behöver bearbetas. Ensidigt fokus på det socioemotionella samspelet medför en upplevelse av att inte få uppgiften gjord, och ensidigt fokus på själva uppgiften medför en upplevelse av socioemotionella behov.

I gruppen uppstår ofta differentierade roller, det vill säga att den enskilda individen är antingen uppgiftsfokuserad eller relationellt orienterad. Detta beror enligt Bales (1953) på att få personer har förmåga att uppfylla båda rollerna samtidigt. Däremot kan det ses som att gruppmedlemmarna kompletterar varandra för att både få in socioemotionellt samspel och uppgiftsfokuserat arbete.

Sjøvold (2006, 2007) har utvidgat Bales två kluster av beteenden till sex kluster och kallar dessa för: kontroll, omsorg, opposition, beroende, synergi och tillbakadragande. Kontroll innebär målinriktad uppgiftslösning, handlingskraft och auktoritet. Omsorg kännetecknas av omhändertagande, social öppenhet och kreativitet. Opposition betyder kritik, konkurrens och provokation medan beroende består av lojalitet, konformitet och acceptans. De två sista av de sex klustren har Sjøvold identifierat som indikatorer på gruppens robusthet och flexibilitet. Synergi står för engagemang, empati och samarbete medan tillbakadragande innebär modlöshet, otydlighet och osäkerhet. Enligt Sjøvold bör alla funktionerna vara ständigt närvarande samtidigt och hastigheten på skiftet mellan funktionerna avgör hur robust och flexibel gruppen är. Ju snabbare det sker skiften mellan funktionerna desto mognare anser han gruppen vara. För att snabba skiften ska kunna ske kan rollerna i gruppen inte vara

differentierade, vilket Bales (1953) påstår, utan alla medlemmar bör behärska och dela på alla funktionerna (Sjøvold, 2006, 2007).

Medan många andra teorier betonar vikten av omsorg vid uppstartsfasen i en grupp förespråkar Sjøvold (2006, 2007) en bättre balans mellan opposition och andra funktioner redan från början. Han menar att oppositionsfunktionen behövs för att tillföra ny kunskap och engagemang men att den även hjälper till att skapa trygghet och tillit i gruppen. Med en konstruktiv och balanserad opposition, det vill säga rak och öppen kommunikation, lär medlemmarna känna varandras reaktionsmönster och samspelet blir förutsägbart (Sjøvold, 2006, 2007).

### **Främjande faktorer i utvecklingsarbete i skolan**

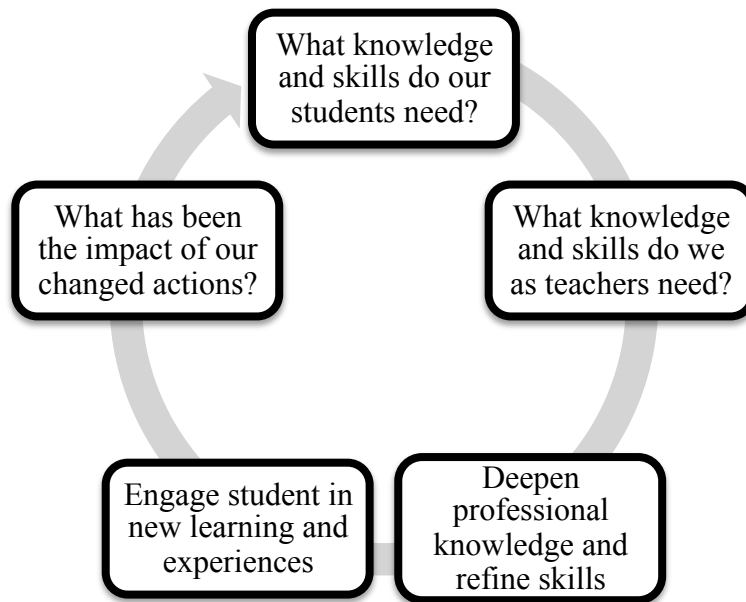
I utvecklingsarbete för pedagoger har så kallat kollegialt lärande lyfts fram som en nyckelfaktor av flera forskare (se exempelvis Darling-Hammond, Chung Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009; Timperley, 2013). De verksamma delarna i det kollegiala lärande utgörs av att pedagogerna genom samarbete synliggör sin praktik för varandra, ger varandra konstruktiv feedback, ständigt reflekterar kring och fördjupar sina kunskaper samt har elevernas lärande som central utgångspunkt i sin kunskapsutveckling (Darling-Hammond et al., 2009; Louis et al., 1996; Timperley et al., 2007). En god förutsättning för ett framgångsrikt kollegialt lärande är att hela skolan arbetar tillsammans och att en positiv och stöttande ledning föregår med gott exempel (Darling-Hammond et al., 2009; Spanneut, 2012; Timperley, 2011). Utöver att föregå med gott exempel och visa på fördelar med god kommunikation och ständig reflektion bör rektorerna även förse de kollegiala lärargrupperna med material och forskningsresultat att arbeta utifrån. Kombinationen av forskningslitteratur och en professionell dialog leder till ett effektivt lärande eftersom lärarna då får möjlighet att reflektera över vad forskning visar, hur de kan implementera nya tankesätt i sin verksamhet samt anpassa nya rön och metoder till den egna kontexten (Spanneut, 2012).

Utvecklandet av strategier, procedurer och praktiska verktyg i användandet av forskning har fått lite uppmärksamhet trots att det finns bevis för att detta tillvägagångssätt är ett av de mest effektiva för att öka användningen av forskningsresultat (Nutley et al., 2012). Dylan Wiliam (n.d) har tagit fram rekommendationer för pedagoger som arbetar med implementering av formativ bedömning i skolan. Rekommendationerna består av ett detaljerat förslag på hur det kollegiala arbetet i samtalsgrupper kan se ut. Detta förslag innehåller bland annat ramar

för mötesfrekvens, antal deltagare samt en minutiöst planerad agenda över lämpligt innehåll.

Utifrån en metaanalys av ett stort antal studier om lärares lärande utarbetade Timperley et al. (2007) en cyklisk modell med fem dimensioner, som visar på centrala och betydande aspekter i en lärande- och utvecklingsprocess, för lärarna såväl som för andra delar i organisationen.

**Dimensioner i den cykliska modellen.** Dimension 1 handlar om att ta reda på vad elevernas lärandebehov är. Lärarna måste bland annat identifiera vad eleverna redan kan, vad de behöver lära sig i förhållande till utbildningsplanen samt vad som kan göras för att utveckla elevernas befintliga kunskaper och färdigheter. Dimension 2 innebär att lärarna identifierar sina egna behov för att få fram vilka färdigheter de själva måste inneha eller utveckla för att undervisa eleverna på lämpligt sätt. Denna dimension kräver ett gemensamt reflekterande över vilka undervisningsformer som fungerar eller som måste ändras. Gemensam reflektion och analys leder till en samsyn och ökad förståelse kring elevernas behov. I dimension 3 förs de två tidigare stegen samman med aktuell forskning för att lärarna ska fördjupa sina kunskaper. I det kollegiala lärandet kan kunskaper som passar i just den kontext de befinner sig i fördjupas. I nästa dimension ska sedan eleverna uppleva nya konkreta undervisningssätt, det räcker alltså inte att lärarna reflekterar och inte ändrar något i sin undervisning. Slutligen sker en utvärdering i dimension 5 av det gjorda arbetet innan cykeln på nytt börjar med identifiering av vilka kunskaper och färdigheter eleverna behöver (Timperley, 2011; Timperley et al., 2007; Timperley et al., 2009). Modellen återfinns i sin helhet i figur 1. Det är gynnsamt att ha den cykliska modellen med sig under hela arbetet och i en ideal lärandemiljö menar Hattie och Timperley (2007) att lärare, såsom elever, ständigt måste ställa sig tre frågor: vart är jag på väg, hur ska jag ta mig dit samt vart ska jag härnäst? Detta för att få till en kontinuerligt reflekterande process som möjliggör utveckling.



*Figur 1. Teacher inquiry and knowledge-building cycle to promote valued student outcomes. Från Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., och Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.*

### **Samtalsledarens roll**

I litteratur som behandlar den roll som ledare för samtalsgrupper har, benämns denna som facilitator. Även Dylan Wiliam (n.d) använder detta begrepp i samband med implementering av formativ bedömning i skolan. I Sverige brukar dock begreppet samtalsledare användas i dessa sammanhang (se exempelvis [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se); [www.bedomningforlarande.se](http://www.bedomningforlarande.se)).

Wiliam beskriver att samtalsledaren ska se till att allt nödvändigt finns att tillgå på mötet, att dagordningen följs, att upprätthålla en stödjande och kollegial stämning, men inte fungera som expert. Vad dessa områden mer exakt innebär är inte vidare beskrivet och för stunden har han inte utvecklat en tydligare beskrivning av rollen (Dylan Wiliam, e-post kommunikation, 3 januari 2014).

I flera studier är facilitatorn en person som kommer utifrån och har med andra ord inte i uppgift att leda sina egna kollegor (Kraus & Volk, 1997; Preciado-Babb & Liljedahl, 2012; Rush & Young, 2011; Timperley et al., 2009). Vanliga uppgifter som facilitatorer har är att leda möten, kontakta gästföreläsare, koordinera scheman, sköta kommunikationen inom gruppen och hjälpa till i gruppens diskussioner, förse lärarna med resurser och införskaffa fonder och stipendier (Preciado-Babb & Liljedahl, 2012).

Vidare kan rollen även innebära att fungera som en förbindelse till andra instanser eller avdelningar (McCormack & Slaters, 2006; Preciado-Babb & Liljedahl, 2012), att ge stöd i val av undervisningsstrategier (Rush & Young, 2011) samt att handleda gruppens medlemmar (Kraus & Volk, 1997).

Clawson et al. (1993, refererat i Griffith et al., 1998) delar in facilitering i två områden eftersom de kunnat urskilja att personer med denna uppgift antingen behandlar tekniska frågor eller arbetar med facilitering av grupprocesser. De fann tre uppgifter kopplade till den tekniska delen och det var att välja ut och förbereda teknik inför mötena, att skapa trygghet i användningen av tekniken samt skapa förståelse för tekniken och dess kapacitet. De uppgifter som de såg var förenade med facilitering av grupprocesser var betydligt fler, nämligen 13 stycken, bland annat att lyssna till gruppmedlemmarna, förtydliga och integrera information, planera och designa mötet, hantera konflikter och negativa emotioner samt att leda mötet.

Samma arbetssätt passar inte alla grupper och medlemmar och det är därför av betydelse att kunna anpassa sin arbetsform efter vad lärarna behöver och efterfrågar (Kraus & Volk, 1997; McCormack & Slater, 2006; Rush & Young, 2011). Kraus och Volks (1997) har arbetat fram en utvecklingsmodell som de utgår från när de anpassar sitt sätt att stödja lärarna. Modellen består av fyra utvecklingssteg: överlevnad, konsolidering och utforskning, förnyelse samt mognad. Förutom att se var läraren befinner sig i utvecklingen tar de dessutom hänsyn till i vilken utsträckning läraren uttrycker oro inför det nya arbetssättet. Kraus och Volks modell är baserad på grupputvecklingsforskning som beskriver vad gruppdeltagare behöver i olika faser i gruppens liv.

När grupper bildas för att arbeta med en ny uppgift ställs medlemmarna ofta inför frågan om vilken roll de ska ta i gruppen (Fall & Wejnert, 2005). Det är en del i arbetsprocessen att lära känna varandras behov och det är därför viktigt att ledaren inte sätter en för omfattande agenda som inte tillåter en utforskande miljö. Vill gruppen gå fort fram med arbetsuppgiften är det av vikt att ledaren istället vågar sakta ner processen. När det förekommer individuella mål och behov finns en risk att medlemmarna förlitar sig på ledaren, som de vill ska sätta en agenda, formulera ett mål eller en uppgift. Ledaren bör förespråka god kommunikation och inte bestämma allt eftersom gruppen då riskerar att dra sig tillbaka och sluta komma med förslag. För att förmedla acceptans räcker det inte att ledaren explicit säger att det ska vara en öppen atmosfär utan det måste visas genom handling. Det underlättar för ledaren om denne

har kunskap om grupper, hur de skapas och utvecklas samt vilka hinder som kan finnas längs vägen (Fall & Wejnert, 2005; Schein, 1999).

Att leda pedagoger kräver förutom att ha kännedom om grupp- och förändringsprocesser även ett stort pedagogisk kunnande. Timperley et al. (2009) utgår från att facilitatorn ska ha goda kunskaper över den cykliska modellen för att på så sätt kunna bygga upp pedagogernas kunskaper inom relevanta ämnen. För att lärarna ska våga prata om sina brister och våga göra misstag måste det vara en trygg och stöttande miljö där lärarna kan hjälpa varandra samt där facilitatorn kan fungera som en guide genom processen. Att leda personalen genom en process kräver en förmåga att inte enbart ge positiv kritik och feedback utan att vara öppen, ärlig och konstruktiv (Timperley et al., 2009).

**Osäkerhet och konflikt i en roll.** Det ansvar och de uppgifter som krävs av en rollinnehavare är inte alltid tydliga, varken för innehavaren eller för de andra medlemmarna i gruppen. Både när en roll har funnits länge eller har inrättats för ett nytt ändamål kan den vara oklart definierad. När det är så kommer rollinnehavaren sannolikt att uppleva rollosäkerhet. Rollosäkerhet innebär att innehavaren undrar om han eller hon betar sig lämpligt och om uppgifter som utförs egentligen borde göras av andra i gruppen samt att han eller hon ifrågasätter sin förmåga att fullgöra sina ansvarsområden och åtaganden (Forsyth, 2010).

Av många ledare krävs att de snabbt kan skifta mellan olika roller. Ibland upplevs det dock som att alla roller kräver alltför mycket tid och andra resurser av det kapital som rollinnehavaren har att tillgå samt att de olika rollerna krockar med varandra. I dessa situationer skapas problem för rollinnehavaren och om förväntningarna är inkompatibla kan rollkonflikt uppstå. Nyutsedda ledare kan till exempel känna sig splittrade mellan de krav som den nya ledarrollen ställer och de krav som ställs på dem som vän och arbetskamrat. Splittring kan också uppstå när gruppmedlemmar förväntar sig stöd och förtroende av sin gruppleddare samtidigt som överordnade chefer också förväntar sig lojalitet (Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek & Rosenthal, 1965 refererat i Van Sell, M., Brief, A. P. & Schuler, R. S., 1981; Schmidt, S., Roesler, U., Kusserow, T. & Rau, R., 2014).

Osäkerhet kring en roll kan resultera i stress och spänningar vilket varken är bra för rollinnehavaren eller gruppen. I förlängningen tenderar det att leda till bristande engagemang, otillfredsställelse med arbetet och att man vill avsäga sig uppgiften (Forsyth, 2010; Kahn et al., 1965 refererat i Van Sell et al., 1981). Det som kan göras



för att säkra en positiv utveckling för olika rollinnehavare är dels att skapa en kultur inom organisationen som karaktäriseras av vänskaplighet och socialt stöd (Furnham, 2011) och dels att tydliggöra krav på rollen, skriva arbetsbeskrivningar och ge regelbunden feedback kring det beteende som förväntas av respektive rollinnehavare (Pritchard, Harrell, DiazGranados & Guzman, 2008).

## **Syfte**

I arbetet beskriver vi innehållet i de samtal som förs i lärargrupper som är inrättade för implementering av ny teori och metod. Dessutom beskrivs den roll som gruppernas samtalsledare har. Syftet är att bidra till kunskapen om samtalsgrupper och “facilitering” i en svensk skolkontext genom att identifiera de hinder och möjligheter som uppstår i detta arbetssätt.

## **Frågeställningar**

För att undersöka samtalsgruppernas innehåll, samtalsledarens roll samt hinder och möjligheter som uppstår i deras arbete, har vi formulerat följande frågor:

- 1a) Vilka teman kan urskiljas under samtalsgruppernas möten?
  - b) Vilket utrymme får ny teori och nya metoder i samtalen?
  - c) I vilken utsträckning används elevernas kunskaper och utveckling som utgångspunkt i samtalen?
  - d) Vilket utrymme får analys av den egna kontexten och organisationens förutsättningar för implementering av nya metoder?
  - e) Vad anser samtalsledare och pedagoger om den fördelning av ämnen som sker i samtalsgrupperna?
- 
- 2a) Vilka arbetsuppgifter kan urskiljas hos samtalsledaren under samtalsgruppernas möten?
  - b) Hur är uppgifterna fördelade mellan uppgiftsfokuserat och socioemotionellt arbete?
  - c) Vad ingår i samtalsledarens uppgift enligt samtalsledare och övriga pedagoger?
  - d) Hur nöjda är pedagogerna med samtalsledarnas förmåga att uppfylla samtalsledarrollen?

## Metod

I den här studien kombinerades kvalitativa och kvantitativa metoder i form av observationer och enkätundersökning, i strävan efter triangulering och en allsidig bild av de undersökta fenomenen (Willig, 2008).

### Undersökningsgrupp

**Urval till observation.** I observationsundersökningen deltog åtta samtalsgrupper, vilka samtliga ingick i samma kommunövergripande projekt under arbetsnamnet Bedömning för lärande (BFL), med målet att implementera formativ bedömning i undervisningen. Sju av åtta grupper observerades vid två tillfällen. Den åttonde gruppen ändrade grupsammansättning och agenda inför den andra observationen och därför exkluderades detta möte i studien. Fyra av samtalsgrupperna tillhörde olika grundskolor och fyra tillhörde olika gymnasieskolor. Rekryteringen av de deltagande skolorna skedde med hjälp av utbildningsförvaltningen i den aktuella kommunen som bistod med att förmedla information om studien till skolorna samt vidarebefordra kontaktuppgifter till åtta av de skolor som anmälde intresse att delta. Respektive skola ombads därefter att undersöka intresset bland personalen för att delta i studien. Informerat samtycke inhämtades från varje enskild deltagare innan observationerna genomfördes (se bilaga 1).

Gruppernas storlek varierade från åtta till elva lärare, med övervägande andel kvinnor. Alla grupper hade en samtalsledare utom en grupp som hade två samtalsledare. Sex samtalsledare var kvinnor och tre var män. Samtliga samtalsledare hade genomgått en heldags samtalsledarutbildning inför uppdraget. Några hade även handledarutbildning eller tidigare erfarenhet av att leda projektgrupper och ämneskonferenser.

Alla grupper började hösten 2013 men eftersom det har varit upp till respektive skola att bestämma frekvensen för sina möten träffas grupperna allt från var fjärde vecka till två gånger per termin. När observationerna startade hade alla grupper därför arbetat tillsammans under en termin, men haft olika många möten. Tidslängden på mötena varierade mellan 60-90 minuter och struktur och agenda skiljde sig åt. Grupperna har haft tillgång till ett förslag på agenda som utarbetats av Dylan Wiliam (n.d.). Denna har använts i varierad grad samt med vissa modifieringar, till exempel den tid som kopplas till respektive agendapunkt.

**Urval till enkät.** En länk till en webbenkät skickades med e-post till samtliga pedagoger i de kommunala för-, grund- och gymnasieskolorna samt vuxenutbildningen

i den aktuella kommunen. Totalt fick 2120 pedagoger möjlighet att svara på enkäten varav 1175 svar kom in vilket är en svarsfrekvens på 55 %. Av dessa var 222 samtalsledare och 953 var andra pedagoger. Av samtalsledarna var 15 % av de som svarade var män, 81 % var kvinnor och 4 % ville ej uppge kön. Av övriga pedagoger var 19 % män, 76 % kvinnor och 5 % uppgav ej kön.

Det var 13 % av samtalsledarna som arbetade inom förskolan, 68 % inom grundskolan, 16 % inom gymnasiet och 3 % inom vuxenutbildningen. Av övriga pedagoger arbetade 14 % inom förskolan, 64 % inom grundskolan, 19 % inom gymnasiet och 3 % inom vuxenutbildningen.

### **Instrument**

**Observationsschema.** Ett strukturerat observationsschema, Interaction Process Analysis (IPA) (Bales, 1950), användes för att registrera samtalsledarnas uppgift i grupperna. Observationsschemat innehåller totalt 12 kodningsalternativ indelat i fyra övergripande kategorier: positiva och negativa handlingar samt ge svar eller ställa frågor (se bilaga 2). De övergripande kategorierna handlar om uppgiftsfokuserade respektive socioemotionellt inriktade beteenden. Enligt Bales innehåller en konstruktiv interaktion i gruppen en växelverkan mellan socioemotionella och uppgiftsrelaterade uppgifter.

All form av verbalt samt icke-verbalt beteende, såsom bland annat leenden och nickningar kategoriseras. Det som kodas är den minsta enheten, vanligtvis en mening eller ett icke-verbalt beteende. En mer komplex mening från ett samtal kan komma att delas in i olika kategorier. Dock får ett och samma beteende endast kodas i en kategori. Det är enligt Bales upp till observatören att tolka vad interaktionen har för innebörd: ”The classification which he makes is clearly and unequivocally a matter of interpretation; that is, it involves the imputation of meaning, the ”reading in” of content, the interface that the behavior has functions(s), either by intent or by effect ” (Bales, 1950, s. 6).

Observationsschemat i denna studie modifierades genom att kategori 4, som i vanliga fall innebär att vara vägvisare och ge förslag, delades in i 4a respektive 4b. Uttryck som kodades i 4b var de där samtalsledaren fördelade ordet under mötet. All annan form av vägledning och förslag kodades i kategori 4a.

**Inspelningsutrustning.** Vi gjorde ljudinspelning med hjälp av diktafon av varje möte. Filerna lades över på våra datorer efter mötet, men sparades även på diktafonen.

**Webbenkät.** Frågeformuläret sammanställdes i samarbete med forskare vid Institutionen för psykologi i Lund för att även kunna användas i en annan studie. Till grund för frågorna låg studiens frågeställningar, resultatet från de åtta första observationerna samt en litteraturgenomgång. Instrumentet skapades i två versioner där den ena versionen riktades till samtalsledare och den andra riktades till övriga pedagoger. De frågor i frågeformuläret som användes i den här aktuella studien, utöver bakgrundsfrågorna 1-2, var för samtalsledarna fråga 6-8 samt 14-15 och för övriga pedagoger fråga 7-13 (se bilaga 3). Fråga 1-2 innehöll information om enkäten samt frågor om kön och den verksamhet man arbetar i. Fråga 6-9 behandlade frågor om ämnesinnehållet i samtalsgrupperna samt respondenternas upplevelser av det utrymme respektive ämne tagit. På fråga 14-15 i samtalsledarnas enkät respektive fråga 10-11 i övriga pedagogers enkät ombads respondenterna ange vad de tycker ingår i samtalsledarens uppgifter. De som inte själva var samtalsledare fick sedan genom fråga 12-13 besvara hur nöjda de var med sin samtalsledares förmåga att utföra de uppgifter som räknades upp tidigare.

Av praktiska skäl utformades huvuddelen av frågorna i matrisform och svarsalternativen enligt ordinalskala där uttömmande alternativ eftersträvades. I slutet av varje frågeområde fanns en öppen fråga för ämnen som respondenten eventuellt ville komplettera. För att öka läsbarheten visades ett frågeområde i taget på en egen sida. För att minska risken för ett så kallat internt bortfall, det vill säga att respondenten missar att besvara enstaka frågor (Ejlertsson, 2005), konstruerades alla frågor som obligatoriska i formuläret.

### **Procedur**

Studien utformades under hösten 2013 i samråd med utbildningsförvaltningen i den aktuella kommunen. Under november och december 2013 genomfördes en pilotstudie med två deltagande samtalsgrupper från olika grundskolor som inte ingick i den egentliga studien. Pilotstudiens ändamål var att fastställa observationernas förfaringssätt samt ge författarna övning i att kategorisera enligt det utvalda observationsschemat. I början av vårterminen hölls ett möte i kommunen där författarna berättade hur arbetet med studien utformats och svarade på frågor.

**Procedur - observation.** I januari 2014 startade studien genom att författarna började observera de åtta gruppernas första möte för vårterminen, fyra samtalsgrupper per författare. Dessa skedde enligt skolornas egen tidsplanering och i deras naturliga miljö. Mötena inleddes genom att observatören presenterade sig, gav kort information

och besvarade frågor om studien samt inhämtade informerat samtycke från deltagarna. Diktafonen lades på mötesbordet och observatören tog plats utanför deltagarringen med samtalsledaren i blickfånget. Efter respektive möte fick samtalsledaren besvara ett litet antal korta frågor, bland annat för att kontrollera om det observerade mötet upplevdes annorlunda jämfört med tidigare möten. Mötena transkriberades av respektive observatör och med hjälp av transkriberingarna kontrollerades de kodningar, av samtalsledarens aktiviteter, som gjorts i observationsschemat under mötet. Efter den egna kontrollen bedömde författarna även varandras kodningar för att säkerställa samstämmighet i förfaringsättet. Transkriberingarna användes vidare i en tematisk analys för att fastställa mötets innehåll.

Vid samtalsgruppernas andra möte genomfördes samma procedur som vid de första observationerna. Inspelningarna från dessa möten transkriberades dock inte. För kodning av innehållet användes i det här skedet de teman och kategorier som framkommit vid den tidigare tematiska analysen och kodningarna gjordes direkt från de inspelade ljudfilerna.

När alla observationer var avslutade och resultaten sammanställda fick de deltagande samtalsgrupperna, om de så önskade, återkoppling och feedback från observationerna. Sju av åtta samtalsgrupper valde att få denna återkoppling.

**Procedur - enkät.** Utifrån studiens frågeställningar konstruerades frågeområden till enkäten. Frågeområdena operationaliserades därefter i ett antal delfrågor med hjälp av resultatet från observationerna, den tematiska analysen och en litteraturgenomgång. För att kunna täcka in hela problemområden och samtidigt göra enkäten hanterbar för respondenten sammanfördes en del frågor till ett färre antal breda frågor. Enkäten fördes över till verktyget Webbenkäter och dess utformning och tekniska lösning prövades inom den egna arbetsgruppen om fem personer varvid förbättringar gjordes. Efter att även utbildningsförvaltningen och en rektorsgrupp givit sina synpunkter på frågorna fick enkäten sin slutliga utformning. Enkäten skickades med e-post till samtliga pedagoger i kommunen och två påminnelser skickades ut under en tvåveckorsperiod.

### **Dataanalys**

I studien användes tre analysmetoder, en för data om samtalsledarens aktivitet, en för data om samtalsgruppens innehåll och slutligen en för enkäten.

**Samtalsledarens aktivitet.** Samtalsledarens beteenden under mötet kodades enligt ett modifierat IPA-schema (se bilaga 2). Kodningarna i observationsschemat

fördes över till ett Excel dokument och därefter räknades antalet förekomna verbala samt icke-verbala beteenden i respektive kategori.

Den första observationen på respektive skola, det vill säga totalt åtta stycken, transkriberades för att kontrollera IPA-kodningarna som gjorts under mötet. Transkribering och sammanställning skedde direkt efter att respektive observation genomförts, eftersom skolorna hade skilda datum för sina möten. Analys och tolkning skedde efter att samtliga observationer var klara.

Transkriberingarna användes också i syfte att bedöma interbedömarreliabilitet mellan de båda författarna. Vi kodade och transkriberade fyra möten var och efteråt granskade vi varandras material i syfte att se om arbetet gjorts på liknande sätt. Vid den andra observationen på skolorna användes samma observationsschema och samma inspelningsutrustning, men dessa inspelningar transkriberades inte. Ljudfilerna lyssnades igenom flera gånger för att kontrollera IPA-kodningarna som togs under observationen.

**Samtalsgruppens innehåll.** Tematisk analys användes som metod för att analysera mötenas innehåll. Braun och Clarke (2006) beskriver tematisk analys som en metod vars syfte är att finna, organisera och analysera teman ur ett skriftligt material. Metoden är inte knuten till en teoretisk ansats och kan vara både induktiv eller deduktiv, det vill säga utgå från materialet eller utgå från en teori i skapandet av teman (Braun & Clarke, 2006). I den här aktuella studien användes en induktiv metod och realistisk ansats med syftet att finna essensen, verkligheten och meningen i materialet. Braun och Clarke (2006) menar att det för en tematisk analys behövs ett skriftligt material att bearbeta och att det därmed krävs transkribering av eventuella ljudfiler. Vidare beskriver de att materialet bör läsas igenom flertalet gånger innan kodning sker. När koder eller kategoriseringar är genomförda påbörjas sammanslagning av liknande koder till ett tema. Dessa teman ses slutligen över och namnges (Braun & Clarke, 2006).

De första åtta observationerna transkriberades. I det här skedet ansvarade vi för fyra observationer var, det vill säga att transkribera och markera dataextrakt ur texten. I nästa steg gick vi tillsammans igenom sida för sida i datamaterialet för att kontrollera och namnge de kategorier som uppkommit. Därefter sammanfördes angränsande ämneskategorier under ett gemensamt huvudtema. De teman som uppkom var: 1) Formalia, 2) Beskrivning, reflektion, feedback kring metod och teori, 3) Elevfokus, 4) Påverkan på lärarens arbetssituation, 5) Förutsättningar, 6) Hinder, 7) Ämnen utanför

BFL, 8) Reflektion kring projektet, och slutligen 9) Övrigt. Varje huvudtema som framkom fick varierat antal underkategorier.

Till de sista sju observationerna gjordes en modifiering av metoden och kategorier kodades direkt från ljudfilerna utan transkribering. Syftet med en andra observation av varje grupp var att få en mättnad över de kategorier som tagits fram efter de första observationerna. Inga nya huvudteman bildades men en ny underkategori uppstod under denna del av analysen.

När teman och underkategorier var klara skapades ett schema där frekvensen för temana i vardera av de 15 mötena kodades och räknades samman.

**Enkät.** I enkätprogrammet Webbenkäter genererades alla inkomna svar i diagram och tabeller, som visade på svarsfrekvens och procentuell svarsfördelning. Resultatfiler för respektive utskick och påminnelser fördes över till ett gemensamt Excel dokument för beräkning av frekvenser.

### **Vetenskapsteoretisk ansats och reflexivitet**

Studien tar avstamp i ett realistiskt förhållningssätt vilket innebär att det insamlade materialet antas säga något faktiskt om det studerade fenomenet. Forskarnas uppgift är i detta sammanhang att vaska fram sanningen snarare än att konstruera den. För att få fram den verkliga bilden är det av vikt att undersökningsmetoderna gör det möjligt för deltagarna att uttrycka sig öppet och fritt. (Willig, 2008).

Olika epistemologiska och ontologiska förhållningssätt lägger varierad vikt vid reflexivitet, det vill säga att forskaren är uppmärksam på vad den själv tillför processen (Willig, 2008). Då det enligt realismen finns en faktisk sanning oberoende av forskaren anses inte reflexivitet ha lika stor betydelse i detta forskningsområde. Vi anser dock att det tillför trovärdighet till studien och ämnar bruka både personlig och epistemologisk reflexivitet. Personlig reflexivitet innefattar reflektioner över hur egna intressen, värderingar och erfarenheter kan påverka forskarens syn på materialet. Epistemologisk reflexivitet innebär en medvetenhet om vad forskningsfrågan, tillvägagångssättet och metoden har för begränsningar och vad en annan infallsvinkel hade kunnat tillföra (Willig, 2008).

**Förförståelse.** Vi har båda genomgått utbildningar, från grundskola till universitet, i det svenska samhället. Grund- och gymnasieutbildningar har skett i andra kommuner än den som undersöks i studien. En av oss har tidigare arbetat som lärare i den aktuella kommunen, dock inte på någon av de skolorna som deltar i

observationsundersökningen. Det förekommer ingen tidigare erfarenhet kring implementering av formativ bedömning.

### **Etiska överväganden**

I arbetet med studien har vi utgått från de yrkes- och forskningsetiska principer som omnämns i Øvreeide (2003) och Vetenskapsrådet (2011).

**Information.** Inför rekryteringen av deltagare mailades information om studien ut till rektorerna i de kommunala grund- och gymnasieskolorna (se bilaga 4). När vi erhållit kontaktuppgifter till samtalsledarna, i de grupper som anmält intresse, mailades samma information ut även till dessa. På plats gav vi ytterligare muntlig information och svarade på frågor. Informationen har bland annat innehållit studiens syfte och upplägg, att det är frivilligt att delta samt kontaktuppgifter till författarna och deras handledare. I informationen aviserades även att en enkät skulle komma att skickas ut i ett senare skede. Med enkäten följde sedan en kortare information om studien.

**Samtycke.** Vid den första observationen i respektive samtalsgrupp delades en samtyckesblankett ut till var och en av deltagarna för underskrift (se bilaga 1). Muntligen betonades att mistycke mot deltagande inte skulle komma att påverka studien negativt samt att det gick bra att avbryta deltagandet när som helst. Vid den påföljande observationen i samma grupper inhämtades muntligt samtycke från de deltagare som varit med tidigare. Nya deltagare fick däremot ge skriftligt samtycke. När det gällde enkäten ansågs samtyckeskravet vara uppfyllt i och med att denna besvarades.

**Konfidentialitet.** Alla namn på deltagarna liksom namn på kollegor, elever och arbetsplatser har tagits bort från transkriberingarna och har i denna framställning modifierats. Detta för att inget ska kunna härledas till någon specifik individ. På grund av observationsmomentets natur har dock både rektorer och kollegor kännedom om vilka som ingått i undersökningen.

Det inspelade materialet sparades på våra datorer, vilka förvarades i våra hem. Allt råmaterial, i form av observationsscheman, samtyckesblanketter och transkriberingar förvarades också i våra hem. Ljudfilerna raderades från diktafonerna när alla observationer var klara men sparades på ett USB-minne för att kunna användas i uppföljande studier. Detta USB-minne förvaras i ett kassaskåp på Institutionen för psykologi vid Lunds universitet.



Enkätens bakgrundsfrågor och övriga innehåll diskuterades med utbildningsförvaltningen och en rektorsgrupp för att säkerställa en lämplig utformning av enkäten och att enskilda individer inte skulle kunna identifieras.

**Användning av data.** Deltagarna har informerats om att studien ska mynna ut i en examensuppsats på Institutionen för psykologi vid Lunds universitet samt att materialet eventuellt kan komma att publiceras i form av en vetenskaplig artikel. Insamlad data används även när muntlig återkoppling sker till de grupper som deltagit i observationerna. Vi har inte för avsikt att använda insamlad data i andra syften utöver de som angivits här.

## **Resultat**

Resultatet presenteras i två delar där den första delen berör resultat om samtalsgruppernas innehåll och den andra delen berör resultat om samtalsledarens uppgifter.

### **Samtalsgruppernas innehåll**

Här sker först en presentation av de teman inklusive underkategorier som framkommit i samtalsgruppernas innehåll genom observation och därefter redovisas även det utrymme som respektive tema fick under mötena. Detta följs av en presentation av samtalsledares och övriga pedagogers skattning av samtalsgruppernas innehåll och ämnenas utrymme. Avslutningsvis presenteras hur nöjda samtalsledare och pedagoger är med det utrymme som de olika ämnena tar.

**Teman.** Genom den tematiska analysen över mötenas innehåll framkom nio huvudteman: 1) Formalia, 2) Beskrivning, reflektion, feedback kring metod och teori, 3) Elevfokus, 4) Påverkan på lärarens arbetssituation, 5) Förutsättningar, 6) Hinder, 7) Ämnen utanför BFL, 8) Reflektion kring projektet, och slutligen 9) Övrigt. Nedan följer en beskrivning av varje tema. Tabell 1-9 visar respektive temas underkategorier och exempel på de dataextrakt som kategorin utgörs av.

**Formalia.** Temat bildades av det innehåll som kunde härledas till mötets ramar. Här ingick alla så kallade ordförandeuppgifter som att hålla i agendan och fördela ordet i gruppen. Sammanfattningar av det aktuella mötet samt försök att knyta ihop olika mötens innehåll finns också med. Samtalsledaren stod ensam för i stort sett allt som skedde inom detta tema utom det som benämns som tyst arbete. Det tysta arbetet innefattade den tid som gruppens medlemmar fick till att skriva ner reflektioner eller arbetsplanering under mötets gång.

Tabell 1

*Underkategorier och exempel på dataextrakt i identifierat tema*

<u>Tema 1: Formalia</u>	
Underkategorier	Exempel på dataextrakt
Innehåll i agenda	<p>”Dagens möte kommer att se ut som så att jag sammanfattar det aktuella kapitlet, och att vi sedan...”</p> <p>”Vi gör som vanligt att var och en skriver... sedan tar vi en kort teoretisk genomgång...”</p>
Styrande av dagordning	<p>”Vi ska nu ta två minuter för att samla och skriva ner de tankar som väckts.”</p> <p>”Ni som kommer på någonting... anteckna gärna... strax kommer ni att få tillfälle att berätta...”</p>
Tidsfördelning och omstrukturering av mötet	<p>”Vi provar med att byta plats på teori och praktik under dagens möte.”</p> <p>“Vi har ju aldrig hunnit med de sista punkterna men idag kanske det går.”</p>
Syfte och målsättning med mötena	<p>”Syftet med mötet är att utveckla lärandemiljön och att vi alla ska kunna utvecklas i vår profession.”</p> <p>”Målet är... att få berätta vad man gjort och få feedback...”</p>
Återblick, sammanfattning, framåtblick	<p>”Det är mycket som vi har avverkat hittills. Vi har t ex pratat om...”</p> <p>”Det vi kom överens om förra gången var att vi skulle ställa frågor...”</p>
Inledande aktivitet/runda	<p>”Hur känns det att vara här idag?”</p> <p>”Berätta något som ni ser fram emot i ert arbete!”</p>
Genomgång av teori	<p>”Mottagarens uppfattning av läraren påverkar hur feedback tas emot.”</p> <p>”Pojkar och flickor tar emot feedback på olika sätt.”</p>
Tyst eget arbete	

**Beskrivning, reflektion, feedback kring metod och teori.** Temat speglar de monologer och dialoger som gruppmedlemmarna hade om den teori de hade läst och de formativa metoder de hade prövat eller ämnade pröva framöver. Även de jämförelser som pedagogerna gjorde med tidigare arbetssätt och metoder ingår här.

Tabell 2

*Underkategorier och exempel på dataextrakt i identifierat tema*

<u>Tema 2: Beskrivning, reflektion, feedback kring metod och teori</u>	
Underkategorier	Exempel på dataextrakt
Redogörelse av metod (har, ska)	”Jag har arbetat med checklistor...” ”jag tänker försöka ha det här med less is more i bakhuvudet.”
Reflektion om teori och metod – positivt eller negativt	”...att dom får lov att säga samma grej flera gånger om, det låter ju toppen. Det låter också väldigt rörigt med det får man väl stå ut med.”
Frågor, osäkerhet kring teori och metod	”Skriver Dylan Wiliam om det i sin bok?” ”...usch vad svårt det blev... finns stor risk att misslyckas... när är liksom rätt tajmning?”
Reflektion och jämförelse mellan tidigare och nuvarande arbetssätt och metoder	”Känns det formativt? Ja det tycker jag och det har vi haft i flera år faktiskt.” ”...så det är inte nytt det här men man kan utveckla det på olika sätt.”
Problemlösning, anpassning/vidareutveckling av metod	”Ja, så det är min erfarenhet att man ska ge dem lite mer tid till att kolla av...”

**Elefvokus.** Det här temat fångar upp pedagogernas relaterande till eleverna när de talade om nya teorier och arbetssätt. Antingen beskrev pedagogerna hur de utgick från ett identifierat kunskapsbehov hos eleverna när de planerade sin undervisning eller så beskrev de den reaktion och utveckling hos eleverna, som hade skett till följd av de nya undervisningsmetoderna.

Tabell 3

*Underkategorier och exempel på dataextrakt i identifierat tema*

<u>Tema 3: Elevfokus</u>	
Underkategorier	Exempel på dataextrakt
Påverkan på elevernas lärande och kunskap	”Banne mig, alla hade rätt på tidsuttrycken, ordföljden och verben.” ”...svaga elever verkar ju inte alls på samma vis ha nytta av det här att rätta sina egna fel.”
Elevernas reaktioner	”Dom är trötta på det, dom vill inte göra mer kamratbedömning, dom tycker att det är meningslöst.” ”Dom tyckte att det var väldigt spännande.”
Utgår från elevernas kunskapsbehov	”Det är så svårt att få dem att prata... så nu har jag provat ...”

***Påverkan på lärarens arbetssituation.*** Temat innefattar positiva, såväl som negativa, uttryck för den betydelse de nya arbetsmetoderna har för pedagogernas arbetssituation. Temat spänner över övergripande påverkan på yrkesrollen till förändringar i arbetsbelastning före, under och efter lektionerna.

Tabell 4

*Underkategorier och exempel på dataextrakt i identifierat tema*

<u>Tema 4: Påverkan på lärarens arbetssituation</u>	
Underkategorier	Exempel på dataextrakt
Stress	”... man ska vara den här spindelmänniskan som inte finns... men det går ju inte.” ”Det är svårt att hinna med att titta på ett och samma arbete fyra gånger.”
Nya sätt att arbeta, gamla vanor	”Det kräver mycket organisation...” ”Det påverkar ju en rätt stor del av ens lärarroll, att plötsligt börja arbeta på ett annat sätt.”

**Förutsättningar.** Temat innehåller pedagogernas reflektioner kring den betydelse som elevernas ålder, ämnets karaktär, den rådande kulturen med mera har för den teori och metod som diskuterades. Det som mest frekvent diskuterades var att Dylan Williams (2013) förslag på metoder passar olika undervisningsämnen olika bra, att längd och frekvens på lektionerna liksom storleken på undervisningsgrupperna styr arbetssättet samt att teori och metoder är sprungna ur en annan skolkultur än den som råder i Sverige.

Tabell 5

*Underkategorier och exempel på dataextrakt i identifierat tema*

<u>Tema 5: Förutsättningar</u>	
Underkategorier	Exempel på dataextrakt
Jämförelse till andra skolor, skolsystem, kultur	”... är det så här för att boken är skriven av en amerikan?” ”Det är inte så svenskt kanske?”
Olika grupper skilda förutsättningar, klassens storlek, klimat, ämnets karaktär, årskurs	”Det är stor skillnad på en 40 och en 60 minuters lektion.” ”Vissa klasser... där det mer går ut på att hänga ut varandra.”
dåtid-nutid	”Det blir liksom svagare och svagare elever som kommer.” ”Dom är mer otåliga nu för tiden.”

**Hinder.** Temat innefattar pedagogernas samtal om faktorer som hindrar eller försvårar implementeringen i undervisningen. En stor del av dessa diskussioner handlade om upplevda motsägelser mellan den formativa bedömningen och andra propåer, till exempel krav på dokumentation, användande av matriser och betygssättning. Även brist på teknisk utrustning eller svårigheter och problem med den utrustning man har ingår här.

Tabell 6

*Underkategorier och exempel på dataextrakt i identifierat tema*

<u>Tema 6: Hinder</u>	
Underkategorier	Exempel på dataextrakt
Organisatoriska system som motarbetar nya metoder, matriser	”Vi har fått fler betyg men det står att vi ska sätta betyg mer sällan.” ”...matriser ska ju vara just framåtsyftande samtidigt som det blir något slags bedömning så det blir ju lite dubbelt där.”
Teknik(problem)	”Jag vet inte vad som hände... det funkar inte på deras datorer.” ”Dom ska lägga in sådana inspelningar men det funkar inte.”
Tidsbrist i undervisningen	”...så fick dom skriva och lämna in en gång till, men det är ju tidskrävande.” ”Man får effektivisera för man har begränsad tid.”

**Ämnen utanför BFL.** Temat består av det innehåll som varken kunde härledas till mötets struktur och ramar, teori och metod eller annat som ryms inom projektet. Här diskuterades till exempel saker som rör organisationens regler och policy, tjänstefördelning och kursplaner.

Tabell 7

*Underkategorier och exempel på dataextrakt i identifierat tema*

<u>Tema 7: Ämnen utanför BFL</u>	
Underkategorier:	Exempel på dataextrakt:
Praktiska skolrelaterade ämnen utanför BFL, resurser	“Jag förstår inte varför man inte splittar dom så att en SO-lärare har flera klasser i samma ämne?” ”...elever som inte kommer till förhör och inte till nästa och inte till nästa.”
Läroplan, kursplan	”Ja men då är det ju kurserna som det är fel på om dom är så specificerade.” ”... fördelar med att koncentrationsläsa, tycker bara jag hör nackdelar?”

**Reflektion kring projektet.** Temat bildades av det innehåll som rörde sig inom projektet men utanför teori och metod och den egna gruppens arbete. I huvudsak handlar det om positiva eller negativa uttalanden om projektets genomförande och styrning, till exempel samtalsgruppernas frekvens och sammansättning samt val av föreläsare och gemensam litteratur.

Tabell 8

*Underkategorier och exempel på dataextrakt i identifierat tema*

---

<u>Tema 8: Reflektion kring projektet</u>	
Underkategorier:	Exempel på dataextrakt:
Positiv, negativ kritik	”Det är för långt mellan gångerna.”
	”Det är inte enhetligt styrt och resurser fördelas på olika sätt.”
	“Jag har ju efterlyst pedagogiska diskussioner så jag kan ju inte klaga.”

---

**Övrigt.** Det här är inget tema i egentlig mening men finns med för att lyfta fram delar i innehållet som inte ryms under något annat tema. Dessa delar framträdde som betydelsefulla inslag då de förekom. Respektive underkategori visade sig endast på enstaka möten utom skämt och skratt som var det vanligaste inslaget av detta tema.

Tabell 9

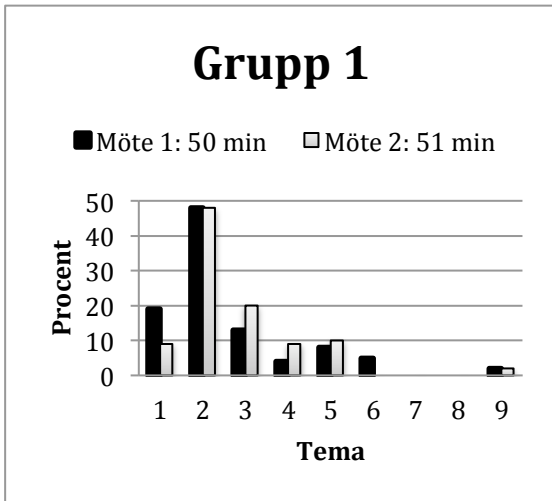
*Underkategorier och exempel på dataextrakt i identifierat tema*

<u>Tema 9: Övrigt</u>	
Underkategorier	Exempel på dataextrakt
Skämt, skratt	”Lektionen efter kanske det är likadant igen... dumt att kolla liksom (skratt).”
Motivera och engagera	”...och då får man tänka så här att allt förändringsarbete tar tid.”
Om samtalsledarrollen	”... inläsningstid... det är kanske något som samtalsledarna borde trycka på tycker jag.”
Samtalsregler	”Vi har vissa samtalsregler som vi följer här inne. Det innebär...”
Tidsbrist under mötet	”Vi ser om vi lyckas, det är ju det här med tidspressen...”
Service från samtalsledaren eller annan i gruppen (extraarbete utanför mötet)	”Jag kan maila ut det till er efter mötet.”
Tips på material	”...kolla på den här Teaching channel som finns...”

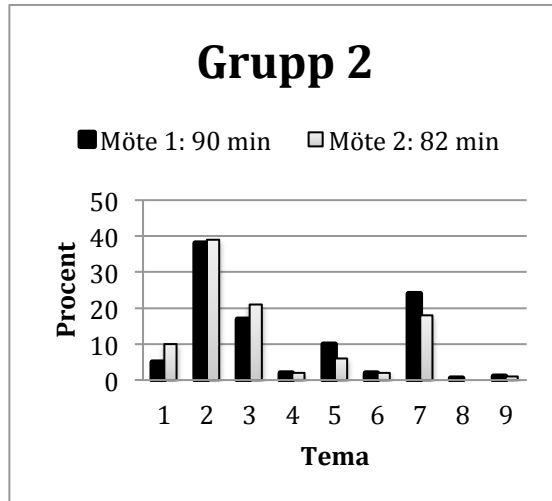
**Temats utrymme.** Beräkningen av temats utrymme har baserats på antalet kodningar som gjordes inom respektive tema utifrån observationsmaterialet. Sammanställningen av temans utrymme visade att sju av samtalsgrupperna förhöll sig till största del inom tema 2 som innefattar beskrivning, reflektion och feedback kring metod och teori. Den åttonde gruppen hade däremot sitt största fokus vid tema 7, det vill säga på ämnen utanför BFL, såsom att diskutera läro- och kursplaner, skolans regler och policy med mera. Även i tre av de andra grupperna tog detta tema näst mest plats. Elevfokus tog näst mest utrymme i fyra av grupperna liksom vid en sammanslagning av resultatet. I figur 2-9 presenteras det utrymme i procent som vardera tema fått i respektive samtalsgrupp och möte. Tidslängden för varje möte är också angiven. I bilaga 5 återfinns tabeller som visar det antal kodningar som gjordes för varje tema och gruppmöte.



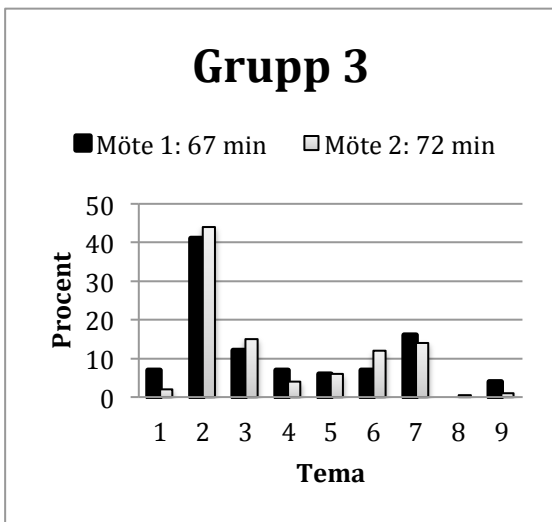
2)



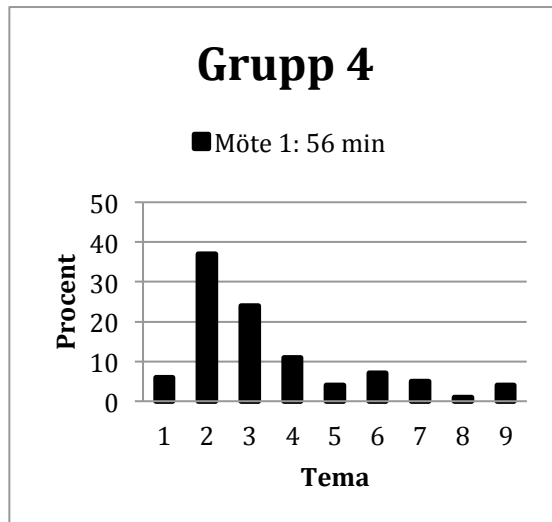
3)



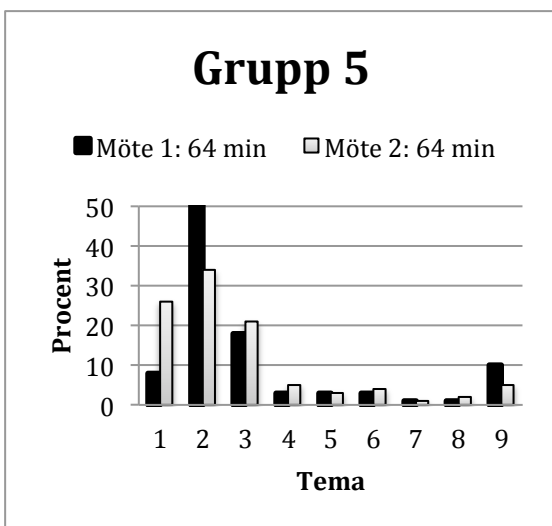
4)



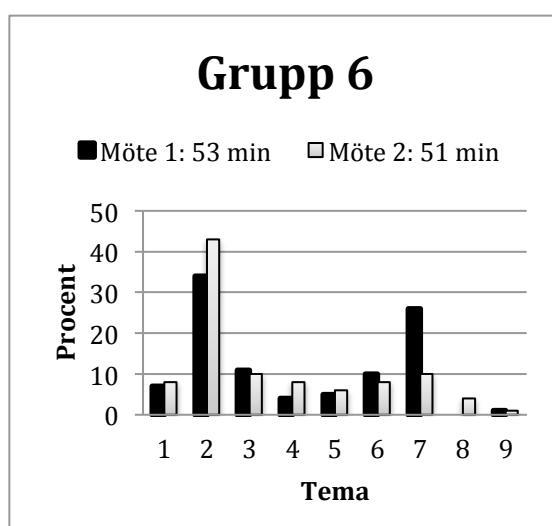
5)



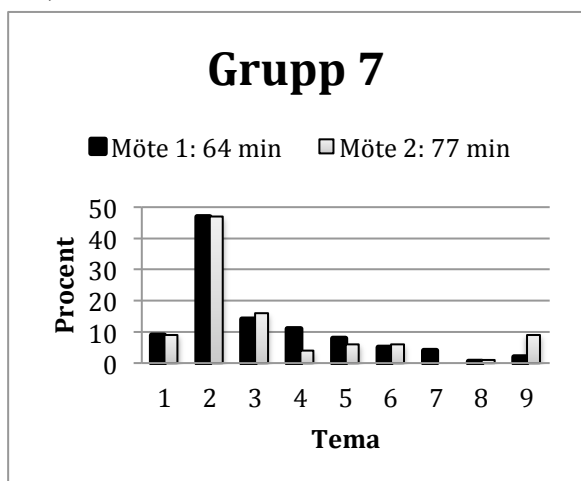
6)



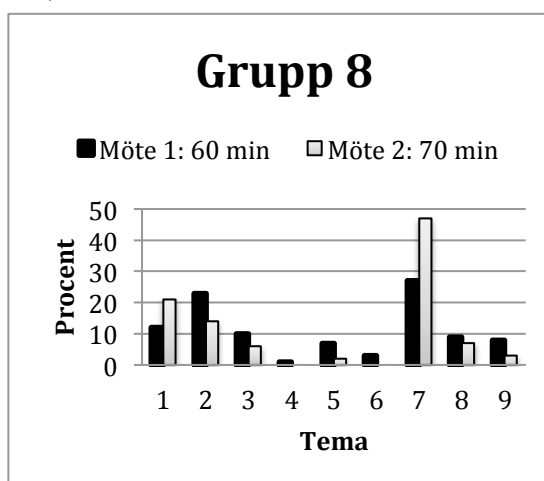
7)



8)



9)



Figur 2-9. Frekvens för respektive tema under möte ett och två.

### **Pedagogers och samtalsledares skattning av samtalsgruppernas innehåll.**

Resultatet från enkäten visade att samtalsgrupperna, enligt samtalsledare och pedagoger, i hög grad anknöt till teori om BFL samt att beskrivning, reflektion och feedback kring formativa metoder tog stort utrymme under mötena. Förändringar i elevernas resultat, olika resursfrågor och pedagogernas egna behov av kunskapsutveckling diskuterades till viss del. Frågor utanför ramen för BFL ansågs förekomma i liten grad liksom kritik till det övergripande projektet. Pedagoger och samtalsledare bedömde att det delvis förekom konstruktiv kritik och debatt under mötena medan destruktiv kritik och konflikt ägde rum i mycket liten grad. Överlag överensstämde samtalsledarnas och de övriga pedagogernas svar väl. På den öppna frågan om innehållet framhöll respondenterna bland annat att mötena även innehöll inledande övningar “som ibland kan bli väldigt långa”, diskussioner om värdegrundsfrågor, barn- elev- och kunskapssyn, enskilda elevfrågor, frågor och beskrivningar kring de verksamheter som fanns representerade i gruppen, makt och inflytande samt allmänna pedagogiska diskussioner. I tabell 10 rangordnas innehållsfrågorna baserat på samtalsledares och övriga pedagogers svar.

Tabell 10

*Rangordning av uppskattat utrymme, pedagoger n = 953, samtalsledare n = 222*

Innehållsfrågor	Rangordning			
	Pedagoger		Samtalsledare	
	Plats	Procent*	Plats	Procent*
1. Anknytning till teorin om BFL t.ex. diskussioner utifrån Wiliams bok eller föreläsning, läsning av nya texter eller visning av filmklipp?	2	67,2 %	2	72,5 %
2. Beskrivning, reflektion och feedback kring formativa metoder som har testats eller som ni planerar att testa?	1	72,4 %	1	81,8 %
3. Exempel på förändringar i elevernas resultat till följd av arbetssättet med BFL?	5	32 %	5	34,1%
4. Resursfrågor om t.ex. tid/tidsbrist, lokaler, arbetsmaterial, teknisk utrustning, administration?	6	24,3 %	6	13,6 %
5. Diskussioner om vad ni behöver för ytterligare kunskap för att kunna stärka barnens/elevernas utveckling?	4	33,4 %	4	35,9 %
6. Kritik mot formativ bedömning eller genomförandet av projektet BFL?	7	9 %	8	9 %
7. Akuta frågor som rör organisationen utanför ramen för arbetet med BFL?	8	7,3 %	9	5%
8. Konstruktiv kritik och debatt mellan gruppmedlemmarna?	3	37,4 %	3	45,3 %
9. Destruktiv kritik och konflikt mellan gruppmedlemmarna?	10	2,4 %	10	3,2 %
10. Annat	9	5,1 %	7	10 %

\* Antal procent som svarat *I mycket hög grad* samt *I hög grad*

På frågan vad samtalsledare och pedagoger anser om storleken på det utrymme som respektive ämne tar, blev svaret att alla ämnen tog ett lagom stort utrymme med en tendens åt för lite utrymme. De två ämnen som flest respondenter ansåg tog för lite utrymme är samtal om förändringar i elevernas resultat samt pedagogernas egna behov av kunskapsutveckling. Inget innehållsämne utmärktes av att ta för stor plats.

### **Samtalsledaren**

Resultat för samtalsledarens aktiviteter och uppgifter presenteras nedan. Först ges en redogörelse för observationerna vilket innefattar exempel från de olika IPA-kategorierna, en jämförelse mellan möte ett och två för respektive samtalsledare samt fördelningen av uppgifts- och socioemotionellt fokuserade beteenden. Slutligen skildras enkätsvaren från samtalsledare och pedagoger.

**Samtalsledarens aktivitet under observation.** Varje möte inleddes av samtalsledaren, som då gjorde en sammanfattning av tidigare möten, berättade vad dagens möte skulle handla om och liknande. Denna inledande fas varierade från att vara några minuter till att ta upp en större del av mötet. Vanliga aktiviteter under denna mötesdel innefattade information varvat med att uttrycka åsikter och ge förslag. Samtalsledaren ansvarade även för att dagordning hölls när en sådan fanns, fördelade ordet, frågade vidare för att specificera ett uttalande samt gav information om kapitel från Dylan Williams bok (2013). Ingen av de åtta samtalsgrupperna hamnade vid något tillfälle inom kategori 11 och 12, vilket betyder att ingen visade anspänning, oro, var ovänlig eller försökte sänka någon annans status. Tabell 11 och 12 visar citat som synliggör vad som kodats i de olika IPA-kategorierna.

Tabell 11

*IPA-kategorier och exempel från observationerna*

<u>IPA</u>		
Positiva handlingar	Kategori	Exempel
	1. Solidaritet, vänlighet, stödjer, belönar	”Tack för det!” ”Välkommen X!”
	2. Spänningsavledare, skämtar, skrattar	”Tio minuter, bara tjoff liksom!” ”Så du sitter och tänker på det istället! (skratt)”
	3. Samtycker, håller med, passivt accepterande, lyder	”Ja”, ”Mm”, (nickar)
Negativa handlingar	Kategori	Exempel
	10. Misstycker, opponerar sig, passivt avvisande	”Nej, i kapitlet framgår det tydligt att...”
	11. Visar anspänning, oro, är undvikande	-
	12. Ovänlig, försvarar sig själv, försöker sänka annans status	-

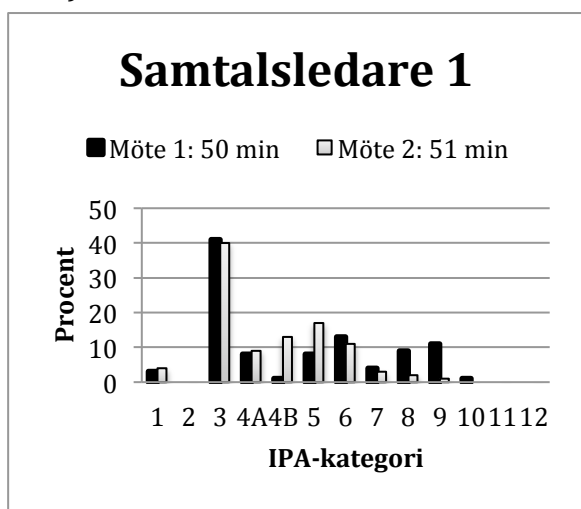
Tabell 12

*IPA-kategorier och exempel från observationerna*

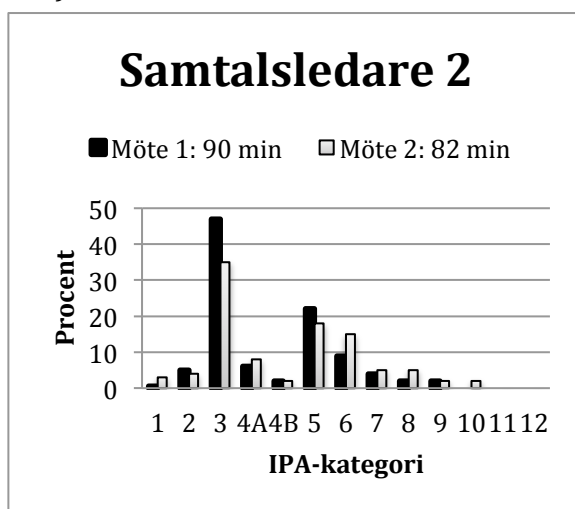
<u>IPA</u>		
Försök till att ge svar	Kategori	Exempel
4A. Ger förslag, vägvisare		”En gemensam hållning vore kanske bra?” ”Idag tänkte jag att vi skulle kunna använda Role of the challenger under mötet.”
4B. Fördelar ordet		”Du ville säga något X?” ”Nu är det din tur X!”
5. Uttrycker åsikter, önskemål, evaluerar, analyserar		”Så jag blev faktiskt lite positivt överraskad.” ”Jag tycker att det är svårt att få det till en rutin.”
6. Ger information		”Nästa gång ska vi behandla kapitel fyra.” ”I kapitel fem står det att eleverna lär sig bättre när...”
Frågor	Kategori	Exempel
7. Frågar efter information		”Är det någon som har testat den övningen?” ”Är det gamla grejer eller något du konstruerar?”
8. Frågar efter åsikter		”Tycker ni att det är känsligt om man tar deras egna som exempel?” ”Vad föredrar du?”
9. Frågar efter förslag		”Har ni något tips på hur man kan göra det?” ”Hur ska vi kunna lösa det?”

IPA-kategoriseringarna visade att samtalsledarna till största del förhöll sig samtyckande till gruppen, genom nickningar, leenden, hummanden och så vidare. Därefter var det varierat vilket beteende som var vanligast. Figur 10-17 synliggör möte ett och möte två för respektive samtalsledare. Figuren åskådliggör diagram som visar att samtalsledarna följde sin egen profil och inte ändrade mycket i sitt beteende mellan möte ett och två.

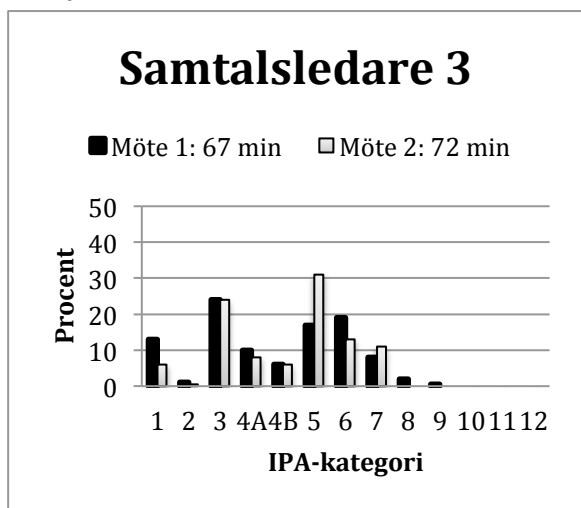
10)



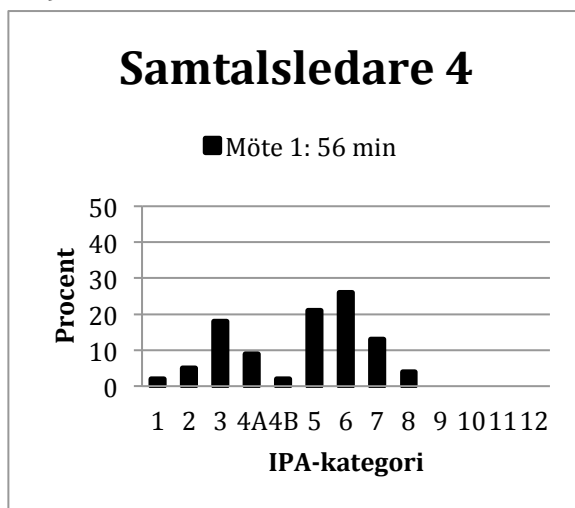
11)



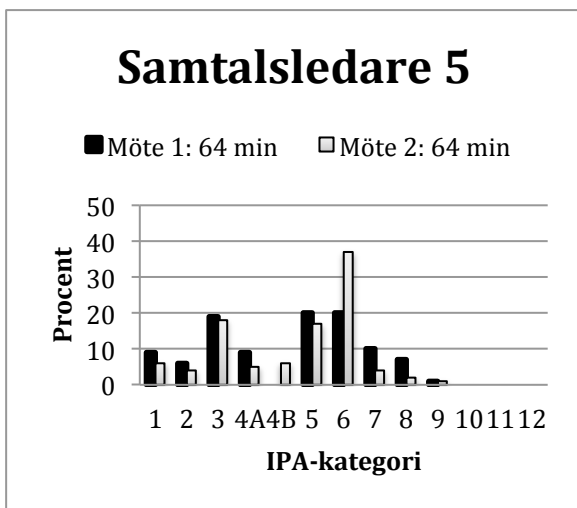
12)



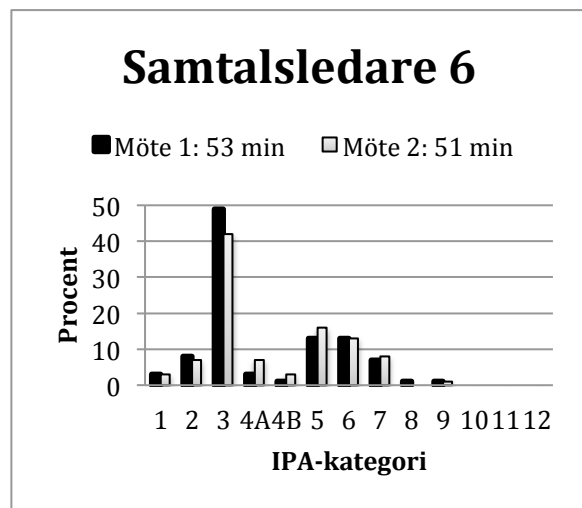
13)



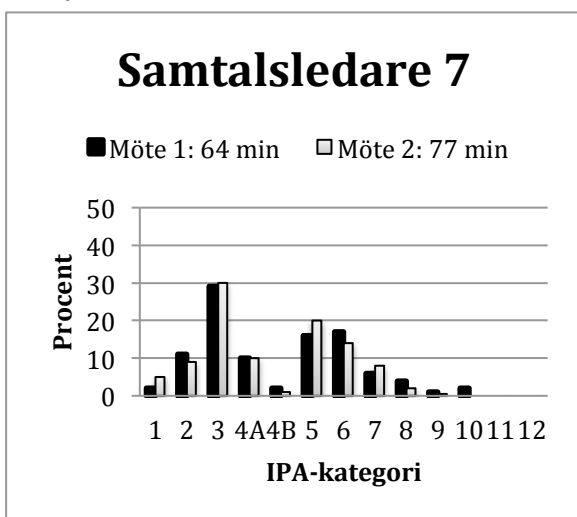
14)



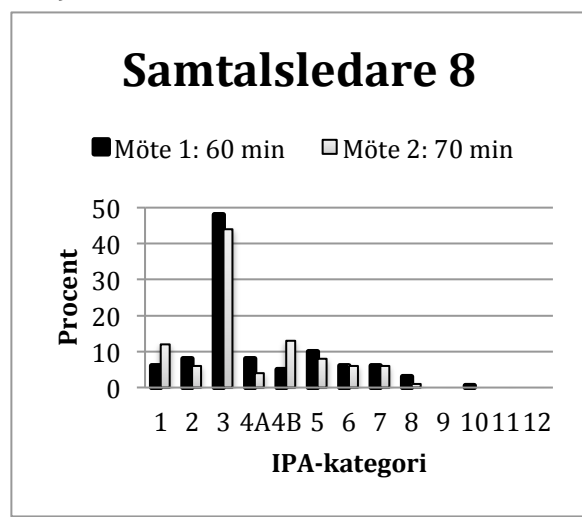
15)



16)



17)



Figur 10-17. Samtalsledarnas aktivitet, enligt ett IPA-schema, under möte ett och möte två.

Vid en sammanslagning av kategorierna till de två huvudområdena, socioemotionella samt uppgiftsfokuserade handlingar, var det något övervägande uppgiftsfokuserade aktiviteter som samtalsledaren genomförde. Tabell 13 redovisar fördelningen av socioemotionella samt uppgiftsfokuserade aktiviteter hos samtliga samtalsledare. Resultatet visade tydligt att respektive samtalsledare följde sitt individuella förhållningssätt mötena emellan.



Tabell 13

*Fördelning av socio-emotionellt (SE) och uppgiftsfokuserat (UF) innehåll i samtalsledarens aktivitet*

Samtalsledare	BFL-möte	
	1	2*
1	≈ 45 % SE	≈ 44 % SE
	≈ 55 % UF	≈ 56 % UF
2	≈ 52 % SE	≈ 45 % SE
	≈ 48 % UF	≈ 55 % UF
3	≈ 38 % SE	≈ 31 % SE
	≈ 62 % UF	≈ 69 % UF
4	≈ 25 % SE	
	≈ 75 % UF	
5	≈ 34 % SE	≈ 28 % SE
	≈ 66 % UF	≈ 72 % UF
6	≈ 60 % SE	≈ 51 % SE
	≈ 40 % UF	≈ 49 % UF
7	≈ 43 % SE	≈ 44 % SE
	≈ 57 % UF	≈ 56 % UF
8	≈ 63 % SE	≈ 62 % SE
	≈ 37 % UF	≈ 38 % UF

\* Fjärde gruppens andra möte blev inställt

**Samtalsledarens uppgifter utifrån enkätsvar.** Resultatet visade att både pedagoger och samtalsledare ansåg att alla uppräknade uppgifter ingår i samtalsledarens uppdrag. Sex av de tolv uppgifterna betraktades vara samtalsledarens uppgift i hög grad och de resterande sex uppgifterna ansågs delvis vara samtalsledarens uppgift. Pedagogerna svarade att så kallade ordförandeuppgifter som att hålla dagordning, tider och ramar samt fördela ordet var de viktigaste arbetsuppgifterna. Lägst skattades uppgifter som att ge emotionellt stöd och hantera konflikter. Även dessa uppgifter ansågs dock till viss del ingå i samtalsledarens uppdrag. På den öppna frågan nämnde respondenterna bland annat uppgifter som att argumentera för arbetssättet, motivera och inspirera, få alla att coacha varandra, leta fram fakta och tips, återkoppla till läroplanen, föra närvaro på kollegorna och ansvara för meningsskapande

i gruppen. I tabell 14 rangordnas pedagogernas och samtalsledarnas uppfattning om vad som anses vara samtalsledarens uppgift.

Tabell 14

*Rangordning av samtalsledarens uppgifter, pedagoger n= 909, samtalsledare n= 201.*

Innehållsfrågor	Rangordning			
	Pedagoger		Samtalsledare	
	Plats	Procent*	Plats	Procent*
1. Att hålla dagordningen för mötet, fördela ordet, hålla tider och ramar?	1	90,8 %	2	94,5%
2. Att dokumentera gruppens arbete?	7	58,4%	9	43,3%
3. Att uppmärksamma alla och se till att alla kommer till tals?	2	88,3 %	1	98 %
4. Att kunna engagera gruppen till diskussion samt till nya förslag och lösningar?	4	75,5 %	4	87,6 %
5. Att ge konstruktiv feedback på samtalsgruppens arbetssätt?	8	56,9 %	7	54,7 %
6. Att ge konstruktiv feedback på gruppmedlemmarnas försök att omsätta BFL i praktiken?	9	48,4 %	8	45,2 %
7. Att ge emotionellt stöd och omsorg?	12	25,7 %	11	28,3 %
8. Att hantera konflikter och negativa känslor	11	34 %	10	38,3 %
9. Att verka för öppenhet och acceptans av skilda uppfattningar	3	79,3 %	3	90,1 %
10. Att föreslå teman för mötet och tillhandahålla t.ex. information, artiklar, filmklipp?	5	72,7 %	5	78,5 %
11. Att vara ”expert” och kunna vägleda kollegorna i BFL?	10	35,7 %	12	21 %
12. Att fungera som kontaktperson till rektor/förskolechef och andra samtalsgrupper?	6	66,4 %	6	60 %
13. Annat?	13	5,6 %	13	4 %

\* Antal procent som svarat *I mycket hög grad* samt *I hög grad*

På frågan hur nöjda pedagogerna är med sin samtalsledares förmåga att utföra olika uppgifter, var svaret att de i hög grad var nöjda. De vanligaste svaren var *I mycket hög grad*, *I hög grad* samt *Delvis*. Inget uppgiftsområde skattades högt på *I liten grad* eller *I mycket liten grad/inte alls*. Mer än 80 % av pedagogerna skattade att de i mycket hög grad eller hög grad är nöjda med samtalsledarens förmåga att sköta uppgifter som är kopplade till formalia samt att se till att alla gruppmedlemmar uppmärksammas. Alla områden hade ett resultat på minst 50 % procent vad gäller skattningar *I mycket hög grad* samt *I hög grad*. De kommentarer som pedagogerna lämnade om sin samtalsledare på den öppna frågan bestod i övervägande grad av lovord men det uttalades även en viss oro för samtalsledarens arbetsbelastning. Vidare poängterades även att många av de uppgifter som räknades upp kan delas av alla gruppens medlemmar.

### **Diskussion**

I studien ställer vi frågor om samtalsgruppers innehåll och om den roll samtalsledaren har i dessa grupper. I resultatet från både observationer och enkätundersökning framgår det att pedagoger och samtalsledare har liknande uppfattning kring dessa områden. Med hjälp av tidigare forskning har vi identifierat hinder och möjligheter i samtalsgruppernas arbete. Dessutom har vi bidragit med en ny dimension till den tidigare forskningen om facilitatorer. Nedan följer en diskussion utifrån våra frågeställningar. Först diskuteras samtalsgruppernas innehåll följt av samtalsledarens roll. Därefter sker en diskussion kring övergripande teman och avslutningsvis förs en metoddiskussion innan slutsats och vidare forskning presenteras.

#### **Samtalsgruppernas innehåll och ämnens utrymme**

Samtalsgrupperna som deltar i studien har inrättats för att vara ett forum för samtal om formativ bedömning. Av de nio teman som framkommit vid en analys av samtalsgruppernas innehåll utifrån observationerna, har sju stycken anknytning till detta ämne. Dessa sju teman är: Beskrivning, reflektion, feedback kring metod och teori, Elevfokus, Påverkan på lärarens arbetssituation, Förutsättningar, Hinder, Reflektion kring projektet samt Formalia. De övriga två teman som har identifierats i innehållet och som inte rör formativ bedömning i samma grad, benämns som Ämnen utanför BFL samt Övrigt. När storleken på det utrymme som respektive tema tar presenteras var för sig verkar ämnen utanför BFL ta relativt mycket plats. Om detta tema jämförs med en sammanslagning av alla teman med anknytning till BFL ges dock

en mer rättvis bild. Vi får då en tydlig indikation på att mötena innehåller de samtalsämnen som de är avsedda att innehålla. Observationerna stöds dessutom av både samtalsledares och övriga pedagogers enkätsvar.

Även om procentandelen för olika teman eller ämnen ser relativt lika ut mellan grupperna kan tidslängden på mötena innebära en betydande skillnad för djupet och kvaliteten i diskussionerna. Nutley et al. (2012) betonar vikten av att göra forskningsresultat och nya metoder och verktyg till sina egna, och för detta behövs tid för frågor och djupare reflektioner. Om tiden endast räcker till *redovisning* av teori och pedagogernas metodanvändning finns en risk att de konstruktiva och utvecklande reflektionerna och frågorna går förlorade, vilket betyder att betydelsefulla delar av de verksamma komponenterna i det kollegiala lärandet försvinner. På samma sätt som att de undervisningsmetoder som ska implementeras inte får anpassas till lokal kontext i alltför stor utsträckning (Nutley et al., 2012) är det viktigt att säkerställa att de rekommenderade formerna för implementeringsmetoden följs i sådan omfattning att metodens fördelar får genomslagskraft.

Att det framkommer ett starkt behov av att diskutera ämnen utanför formativ bedömning i fyra av de åtta grupperna som observerades bör också uppmärksammas. Under observationerna var det tydligt att dessa diskussioner skapade ett stort engagemang hos gruppmedlemmarna och att alla tyckte att det var viktiga frågor. Inga av dessa diskussioner ledde dock fram till någon lösning och frågan: huruvida ämnet skulle föras vidare inom organisationen, förblev obesvarad. Detta kan resultera i att samma ämnen som ligger utanför den egentliga agendan tenderar att återkomma från möte till möte vilket också kunde observeras i två av grupperna. Att det kan uppkomma andra skolrelaterade frågor samt att det kan finnas ett uppdämt behov av allmänna pedagogiska diskussioner visar sig därigenom vara viktiga aspekter att ha med sig i utformningen av ett kollegialt lärande som avser en specifik teori eller metod. Att lyfta upp vilka andra forum som finns för dessa frågor kan därför vara en lämplig insats redan i början av arbetet. På så sätt kan även frågor och synpunkter av denna karaktär tas tillvara och behandlas på ett tillfredsställande sätt.

I enkätundersökningen rapporterar pedagoger och samtalsledare att alla ämnen tar lagom utrymme under mötena med en tendens åt för lite utrymme. Detta gäller såväl ämnen med tydlig koppling till BFL som ämnen utanför BFL. Väl avsatt tid framträder som viktigt i nytt implementeringsarbete liksom behov av diskussioner i

gruppen eller organisationen kring vilka förändringar i mötets ramar och innehåll som är möjliga och befogade att göra om avsatt tid upplevs vara för snäv.

**Elevfokus.** Under observationerna konstateras att Elevfokus är det tema som sammantaget får mest utrymme efter det tema som innehåller beskrivning, reflektion och feedback kring metod och teori. I enkäten framkommer dock att både samtalsledare och övriga pedagoger anser att samtal om förändringar i elevernas resultat kunde få ytterligare utrymme i samtalsgrupperna. Detta tyder på att de själva har identifierat vikten av att ha elevernas kunskaper som utgångspunkt i sitt lärande vilket går i linje med det som tidigare forskning lyfter fram. Timperley et al. (2007) är några av de som betonar att en lärande- och utvecklingsprocess alltid bör börja med ett utforskande av elevernas lärandebehov. Detta ska sedan följas av att lärarna urskiljer vad de själva behöver utveckla för kunskap för att kunna undervisa eleverna i enlighet med de identifierade behoven (Timperley et al., 2007). Dock var även dessa diskussioner, om pedagogernas egna kunskapsbehov, ett av de ämnen som flest ansåg fick för lite utrymme i samtalsgrupperna. Enligt Timperley et al. (2007) är det vanligt att lärares kompetensutveckling börjar med att kunskaper och färdigheter utvecklas utan att varken elevernas eller lärarnas behov av kunskaper och färdigheter tas i beaktande. Våra resultat tyder på att pedagoger skulle vilja arbeta i enlighet med den utvecklingsprocess som forskningen rekommenderar men att de upplever att detta inte görs i tillräckligt stor omfattning.

**I den egna kontexten.** Forskningsresultat och nya metoder måste översättas och anpassas till den lokala kontexten om de ska komma att användas. Likaså måste hinder och möjligheter inom organisationen identifieras och lyftas upp (Nutley et al., 2012). Resultatet visar att dessa ämnen diskuteras till viss del i samtalsgrupperna men vi ställer oss frågande till om det är tillräckligt. Diskussion om resursfrågor och andra förutsättningar inom organisationen kan upplevas som fel fokus. Det kan å andra sidan även leda till en stabilare implementering om frågor, önskemål och identifierade hinder förs vidare och behandlas inom organisationen. Spanneut (2012) menar att rektorer kan föregå med gott exempel genom god kommunikation och ständig reflektion kring var skolan befinner sig och vad som behöver göras härnäst.

En stor andel av de kommentarer som kom in genom de öppna frågorna i enkäten handlar om att pedagogerna även diskuterar värdegrundsfrågor liksom gemensam syn på kunskap och elever under sina möten. Enligt tidigare forskning är dessa inslag högst relevanta för arbetet då fokus på pedagogernas gemensamma normer

och värderingar, inflytande och delaktighet inom organisationen samt ledarskapets karaktär kan påverka implementeringsarbetet positivt (Louis et al., 1996).

### **Samtalsledarens roll och uppgifter**

Både observationer och enkätsvar ger en bild av att samtalsledarens roll inbegriper ett stort antal uppgifter. Allt från att agera ordförande, med uppgifter som att sätta, följa och styra en agenda, till att uppmärksamma alla, vara motiverande, ge information om teori och metoder samt att verka för en öppenhet i gruppen. Denna mångfacetterade roll ligger i linje med vad tidigare forskning visat (Clawson et al., 1993, refererat i Griffith et al., 1998; Preciado-Babb & Liljedahl, 2012). Enligt forskning kring ledarskap i nya grupper kan osäkerhet uppstå kring samtalsledarens roll och utrymme (Fall & Wejnert, 2005; Schein, 1999). Att bli tilldelad en explicit roll, som ska utföra ett visst antal uppgifter samt följa en tydlig agenda, kan ses som ett stöd i att utföra arbetet. Å andra sidan kan en strikt agenda hindra samtalsledaren från att agera utifrån vad som känns bäst för honom eller henne. För att samtalsledaren inte ska uppleva att den nya rollen tar för mycket tid och resurser samt krockar med rollen som kollega (Forsyth, 2010; Kahn et al., 1965 refererat i Van Sell et al., 1981) skulle det vara gynnsamt att ta fram några enstaka uppgifter och beteenden som samtalsledaren bör utföra i detta tidiga skede. Detta ger samtalsledaren en möjlighet till en överskådlig illustration av vad som krävs i denna inledande fas, vilket också kan minska stressen eftersom det blir ett mindre antal uppgifter att fokusera på. Att hålla dagordning och uppmärksamma alla i gruppen var de två områden som ansågs viktigast av både samtalsledare och pedagoger. Att förtydliga dessa två områden för samtalsledare i nystartade grupper skulle underlätta arbetet i detta initiala skede. När grupperna utvecklas och samtalsledaren blir mer insatt i rollen och vad den innebär kan eventuellt andra uppgifter bli aktuella.

**Förväntningar.** Utifrån enkätsvaren framkommer en enighet om vilka uppgifter som ska ingå i samtalsledarens roll. Under observationerna förmedlas ett intresse av att veta hur arbetet går till i andra grupper och på andra skolor. Direktiven samtalsledarna har fått från ledningen har varierat. Vissa ska följa Dylan Williams (n.d) agenda, ta med material och vara mer styrande medan andra ska låta gruppen ta stort utrymme.

Mycket av den tidigare forskningen kring facilitatorer har visat på en bred arbetsbeskrivning knuten till rollen (Preciado-Babb & Liljedahl, 2012; Kraus & Volk, 1997). Denna studie bidrar med ytterligare kunskap om rollen och tillägger de hinder

och möjligheter som uppstår i just detta arbetssätt. Samtalsledarna i den här studien har ställts inför uppgiften att leda sina kollegor, vilket kan vara en stor utmaning (Griffith et al., 1998), vilket också bekräftas av några av samtalsledarna. Även om de, enligt Dylan Wiliam (n.d), inte ska fungera som expert är det ändå några pedagoger och samtalsledare som förväntar sig detta. Här synliggörs ett behov av experthjälp, vilket även framkommit i tidigare forskning (se exempelvis Kraus & Volk, 1997; Timperley et al., 2009). Det kanske räcker med att samtalsledarna får enstaka utbildningar för att känna sig säkra på metoden och för att täcka det behovet som finns. Emellertid kan det finnas behov av ytterligare stöd av olika karaktär för samtalsledarna. Faktum är att det framkommit av några lärare att många av uppgifterna som omnämns i enkäten inte enbart är samtalsledarens uppgift utan uppgifter som alla i gruppen ska ansvara för. Detta går återigen i linje med ovanstående tankegång om att begränsa uppgifterna för samtalsledaren. Ytterligare en vinst med att dela upp ansvaret gör att fler känner sig kunniga i arbetssättet samt delaktiga i resultatet. Det skulle troligtvis leda till ett missnöje hos deltagarna om de sitter på möte efter möte utan att deras förväntningar och behov infrias samt att de inte får med sig det som de efterfrågar. Att utveckla en gemensam bild av mål och syfte kan stärka förståelsen av arbetet och medföra att de ser en mening med att träffas i grupperna (Schein, 1999).

**Uppgiftsfokuserat vs socioemotionellt arbete.** En intressant iakttagelse är samtalsledarnas inriktning av uppgiftsfokuserade och socioemotionellt-fokuserade beteenden. I fyra av grupperna är uppdelningen mellan dessa inriktningar mer tydlig, medan det hos de andra fyra läggs ungefär lika stor vikt vid både socioemotionella samt uppgiftsfokuserade beteenden. Ingen av samtalsledarna fokuserar enbart på det ena eller det andra utan det förekommer en växelverkan, vilket går i linje med Bales (1950) teori om att det i en grupps samspel balans mellan dessa två inriktningar.

Det lilla övertaget av uppgiftsfokuserade beteenden kan troligen hänvisas till syftet med BFL-mötena eftersom anledningen till att lärarna träffas är för att utföra ett arbete. De ska tillsammans arbeta med uppgifter kring formativ bedömning och detta kollegiala forum gör att lärarna kan hjälpa varandra att utvecklas och stärkas.

Den socioemotionella delen förlitas till största del på positiva handlingar och främst kategori 3, nämligen att samtycka och hålla med. I stort sett förekommer inga så kallade negativa handlingar, mätt genom Bales (1950) IPA-system. I ett fåtal grupper finns enstaka opponeringar till det som sägs, vilket oftast handlar om att rätta till en felaktig bild av teorin. När en deltagare har en felaktig, negativ bild av teorin eller

någon metod får samtalsledaren hantera denna motsättning (Clawson et al., 1993, refererat i Griffith et al., 1998).

Timperley et al. (2009) belyser vikten av att kunna ge mer än positiv kritik, det vill säga att det ska ske en ärlig och konstruktiv kritik, likaså ser Sjøvold (2006, 2007) det som en viktig aspekt för grupputvecklingen eftersom oppositionsfunktionen behövs för att tillföra ny kunskap och engagemang. Då vi nästan inte observerat några ifrågasättanden eller opponeringar kan det tolkas som att det finns en försiktighet i grupperna. Många lärare är fortfarande relativt nya för varandra eftersom de i vanliga fall arbetar i olika ämneslag och de lär ännu känna varandra. Det finns ett värde i att skilja på negativ kritik och konstruktiv kritik. Det sistnämnda är till för att stödja utveckling. En av samtalsledarna försökte införa konstruktiv opposition med hjälp av en metod vid namn ”Role of the challenger”. Till metoden hör ett antal återkommande frågor gruppmedlemmarna kan ta till sin hjälp för att stanna upp och diskutera ett område ur fler perspektiv. Detta medför dessutom en avlastning för samtalsledaren då gruppen hjälps åt att fördjupa diskussionerna samtidigt som hela gruppen kan införliva samma förhållningssätt. Återigen framhävs vikten av att göra gruppen delaktig och att begränsa samtalsledarens uppgifter.

### **Framträdande gemensamma ämnen och frågor i resultatet**

Resultatet har visat på vissa återkommande och övergripande frågor som rör både innehållet i samtalsgrupperna, samtalsledarens roll och organisationen som helhet och dessa diskuteras nedan.

**Samtalsgruppernas och samtalsledarnas mandat att utforma sin roll i implementeringsarbetet.** Forskning visar på vikten av fördjupade diskussioner i en trygg och utmanande miljö för ett framgångsrikt utvecklingsarbete (Nutley et al., 2012; Timperley et al., 2007). Resultatet från observationerna pekar dock mer på att diskussionerna präglas av tidsbrist och en strikt och pressad agenda. Som resultatet visar ägnas större delen av innehållet till de teorier och metoder som ska avhandlas men resultatet från observationerna talar för att detta ofta sker på ett ytligt plan. I flera av observationerna tvingades samtalsledaren att avbryta den deltagare som talade eller avvisa dem som ville ställa frågor för att alla i ”rundan” skulle hinna få sin avsatta tid. I de fall där tiderna inte kontrollerades lika strängt hann gruppen å andra sidan inte med allt som var tänkt att ingå i mötet. De punkter som var kvar handlade ofta om planering och förberedelser inför det fortsatta arbetet och det förblev oklart om deltagarna förväntades göra detta på annan tid eller om det inte skulle göras alls.



Generellt syntes grupperna och samtalsledaren även vara pressade att hålla sig till det ämne som var avsatt för dagen och som ofta styrdes av det aktuella kapitlet i litteraturen som deltagarna förväntades ha läst inför mötet. Flera gånger observerades att samtalsledaren försökte avstyra frågor och diskussioner som rörde andra kapitel eller ämnesområden för att återgå till det bestämda temat. I den grupp som med sina 90 minuter hade den längsta mötestiden var dock situationen annorlunda. Under denna grupps möten uppmuntrades deltagarna att utveckla sina resonemang och tilläts dra paralleller till tidigare erfarenheter och anekdoter. Deltagarna i denna grupp visade dock tendenser att tycka att väl mycket tid ägnades åt ett och samma avsnitt i litteraturen. I kommentarer i enkäten framkommer också att deltagare som egentligen ställer sig bakom den teori och metod som lärs ut, är kritiska till sättet som implementeringen sker på. Samtalsledarna i de observerade grupperna upplevdes ansvarstygda och i vissa fall stressade av att få tid och agenda att gå ihop och samtidigt behålla en god relation till deltagarna i gruppen. När strukturen för arbetet i samtalsgrupperna kom upp till diskussion urskildes en osäkerhet kring vad gruppen och samtalsledarna själva kunde bestämma om innehåll och ramar.

Som tidigare skrivits finns det forskning som visat att metoder måste anpassas till den lokala kontexten för att användas frekvent och effektivt (Nutley et al., 2012) och det bör rimligen även gälla implementeringsmetoderna. Här återkommer vi dock till vilket mandat grupperna och samtalsledarna bör ha i utformningen av arbetet samt i vilken utsträckning metoder kan modifieras. Tillgång till expertis har tidigare visat sig vara en framgångsfaktor vid utvecklingsarbeten (Timperley et al., 2007) och kan även här ha en avgörande betydelse för arbetets fortsatta framgång. En nära och regelbunden kontakt med de som initierat metoderna, kan öka möjligheterna att utveckla och omforma arbetet utifrån de hinder och möjligheter som uppdagas i organisationen, utan risk för förlust av de verksamma komponenterna.

Utifrån resultatet kan slutsatsen dras att det finns behov av regelbundna utvärderingar av den implementeringsmetod som valts för ett projekt. Utvärderingarna bör innehålla analys av för- och nackdelar med den metod som används, om tillräckligt djupa och utmanande diskussioner för varaktig implementering förekommer samt vilket mandat gruppen och samtalsledaren har att påverka innehåll och struktur i arbetet.

**Ledningens och organisationens gemensamma investeringar i arbetet.** Ett återkommande ämne i samtalsgrupperna har handlat om olika aspekter i organisationens struktur och arbetssätt som utgör hinder för de nya metoder som man nu försöker ta i bruk. Det handlar till exempel om längden på lektionerna, undervisningsgruppernas storlek och tidigare former för bedömning och dokumentering som upplevs som inkompatibla med det nya arbetssättet. Vad vi inte har kunnat se under observationerna är vad som händer med dessa frågor efter att de har tagits upp i samtalsgrupperna. Förs frågorna vidare inom organisationen på något sätt? Samtalsledarna har i de förekomna fallen varken svarat på detta i anslutning till att frågorna uppkommit eller vid påföljande möte. Ingen av de övriga gruppmedlemmarna verkar heller förutsätta att det ska hända något ytterligare efter diskussionen i gruppen. Det som för en utomstående betraktare kan upplevas som ett otillfredsställande slut på en diskussion verkar för de inblandade däremot vara helt normalt. Den här formen av uttalade regler för hur medlemmar i en organisation beter sig är en produkt av de normer, värden och grundantaganden som styr organisationen. Dessa avgör vad som anses normalt och vad man "bör" respektive inte "bör" göra i relation till varandra. Vidare påverkar de den enskilde medlemmens mod att säga ifrån och lägga fram sina egna ståndpunkter i gruppen såväl som gruppens mod att göra detta i förhållande till ledning och övriga i organisationen (Sjøvold, 2007). Det tycks därför vara av stor vikt att betrakta regelbundna diskussioner om organisationens kultur som en naturlig del i allt utvecklingsarbete. Tidigare forskning lyfter även fram ledningens engagemang som en av de avgörande faktorerna för framgångsrika utvecklingsarbeten (Louis et al., 1996; Timperley et al., 2007) och resultatet i den här studien går i linje med det. Här påvisas att centrala ledningsuppgifter för den här typen av implementeringsarbeten bör bestå i att tydliggöra det aktuella arbetets vikt i organisationen, vad ledningen är beredd att satsa och vilka förändringar i organisationen som är möjliga att göra för att det nya arbetssättet ska kunna fungera optimalt. Utan denna tydlighet kan vi se att utvecklingsmöjligheter kan stanna upp på grund av de gamla antaganden som råder i organisationen.

### **Metoddiskussion**

I studien används flera metoder och analyssätt vilket skapar både djup och bredd genom triangulering (Willig, 2008). Att observera åtta samtalsgrupper ger oss en djup inblick i vad som sker på samtalsgruppernas möten och tack vare detta tillvägagångssätt kan vi studera svårfångade fenomen, såsom icke-verbalt beteende,

känsliga frågor, omedvetna processer i gruppen (Hammar Chiriac & Einarsson, 2013). Enkäten bidrar med bredd eftersom alla lärare i kommunen fick möjlighet att delta och resultatet kan sägas bli mer representativt än om vi enbart utgått från de åtta observerade samtalsgrupperna. Till studiens syfte kompletterar enkät och observation varandra väl.

Eftersom forskningen är sparsam om samtalsgruppers innehåll utgick vi från en induktiv ansats (Braun & Clarke, 2006) och lät därmed teman komma fram ur materialet, utan någon teoretisk påverkan. Detta talar för att resultatet återspeglar mötenas innehåll. Att utgå från ett teoretiskt ramverk för att studera samtalsledarens roll ger oss en förståelse hur denna roll kan förhålla sig till annan forskning kring ledarskap och facilitatorer. Vi anser att vi haft behov av en strukturerad metod som tillåtit en bred analys av ett omfångsrikt område och funnit att IPA gett oss de möjligheter vi eftersökt.

**Faktorer som kan ha inverkat på resultatet.** Ett icke-slumpmässigt urval har tillämpats vid observationerna. För att en observation skulle äga rum var alla i gruppen tvungna att ge sitt samtycke, men vi kan inte undkomma att det kan finnas ett tryck från övriga i gruppen eller ledningen att delta.

Cirka 55 % av pedagogerna i kommunen svarade på enkäten, men det förekommer tyvärr ett internt bortfall trots obligatoriska frågor, som kan ha berott på att webbläsaren stängts ner innan avslutad enkät. Somliga skolor hade dessutom fått ut en annan enkät några dagar tidigare vilket kan ha medfört att man inte velat svara på ytterligare en enkät.

På grund av platsutrymme och att enkäten ska gå relativt snabbt att besvara får flera områden slås ihop till en mer övergripande fråga. Detta talar för att vissa frågor kan upplevas som svårare att besvara, speciellt om en fråga innehåller områden som både anses vara viktiga och oviktiga.

Flera frågeavsnitt i enkäten avslutas med en öppen fråga för att kunna täcka in andra aspekter som deltagarna själva identifierar i sina grupper. På grund av tekniska skäl görs även den öppna frågan obligatorisk, men detta kritiserades av några respondenter, vilket framkommer i kommentarsfältet. Några efterfrågar dessutom svarsalternativet *Vet ej* eller *Inte aktuellt* på frågorna om samtalsledarens uppgifter. De alternativen finns inte med eftersom vi vill att respondenterna själva ska ta ställning och inte förväxla frågan med en så kallad kunskapsfråga. Det blir uppenbart att besvarandet då blir komplicerat.

Det uppstår dessutom en osäkerhet i analysen av enkätsvaren kring vad de respondenter som svarar *Inte alls* på frågan om vilka uppgifter som ingår i samtalsledarens roll, sedan valt att svara på den påföljande frågan. Vår tanke var att respondenterna skulle skatta att de var nöjda med samtalsledarens förmåga på de uppgifter som eventuellt inte ansågs tillhöra samtalsledaruppdraget. När vi kontrollerade vad de som svarat *Inte alls* sedan hade svarat på följande fråga, visade det sig också att en övervägande andel av respondenterna hade svarat i enlighet med vårt ursprungliga antagande.

Samtliga grupper i observationen var inne på sin andra termin med BFL-möten. Dock är variationen stor mellan mötenas längd och frekvens. En samtalsgrupp som enbart träffats tre gånger kan behöva diskutera mycket metod och verktyg varav grupper som träffats varje månad kan uppleva sig mer säkra på metoden och kan därför fördjupa sina kunskaper än mer. De första observationerna genomfördes dessutom i början av terminen och då kan det finnas ett behov att komma in i verksamheten igen och att få diskutera praktiska ämnen som rör arbetet.

**Tillförlitlighet och generaliserbarhet.** Pilotstudierna som genomfördes hösten 2013 gav oss träning i att observera och att använda det strukturerade observationsschemat. Då vi enbart använder observationsschemat på samtalsledaren och inte på hela gruppen, som instrumentet annars är avsett för (Bales, 1950), har resultatet en god tillförlitlighet.

Observationerna bidrar med hög extern validitet (Svartdal, 2001) då de har skett i deltagarnas naturliga miljö och genom att fråga samtalsledaren om mötet varit annorlunda från tidigare träffar kan det antas att resultatet som framkommit är giltigt. För att ytterligare motverka vår egen inblandning och tolkning delade vi upp observationerna mellan oss så vi skulle undvika att observera vänner eller tidigare kollegor. Vårt tillvägagångssätt har bidragit med en öppenhet för analysen av det insamlade materialet och vi har tack vare inspelningarna kunnat gå tillbaka och kontrollera data flera gånger. Att vi dessutom kontrollerat varandras delar har varit en stor styrka. Resultatet kan vara överförbart till andra grupper och skolor i liknande situationer. Urvalsgruppen till observationerna bestod av skolor i olika delar av kommunen och med olika årskurser. Ytterligare stärktes studien av att samtliga lärare i kommunen fick möjlighet att svara på en enkät, varav det blev en svarsfrekvens på cirka 55 %.

## **Slutsats**

Sammantaget visar resultatet att samtalsgrupper som metod har potential att sammanföra de nyckelfaktorer som tidigare forskning har lyft fram som viktiga i pedagogers utvecklingsarbete. Vidare pekar resultatet på att det är en arbetsmetod som får ett gynnsamt mottagande bland pedagogerna vilket är en förutsättning för en varaktig process. Samtalsledarens roll har visat sig bestå av många olika uppgifter och fyller en konstruktiv funktion i gruppens arbete. Ytterligare verkar de pedagoger som utses till samtalsledare inneha de färdigheter som krävs för att bemästra denna roll. Samtalsgrupper och samtalsledare som metod verkar därmed vara applicerbart i svenska kommuner. Det är dock ett för tidigt skede för att uttala sig om arbetsmetoden leder till någon effekt i klassrummet.

Resultatet pekar även på att det finns en fara med att inte ha nyckelfaktorerna för ett framgångsrikt utvecklingsarbete i ständig åtanke samt att inte regelbundet diskutera hur kontextbundna aspekter, såsom organisationens kultur och resurser, inverkar på metodens verkningsgrad. I tillämpningen av samtalsgrupper och samtalsledare bör därför diskussioner och planering ingå kring hur relationerna med övrig kontext i organisationen ska hanteras. För arbetsgången i samtalsgrupperna finns åtminstone redan ett utarbetat förslag att tillgå (William, n.d.) men för ledningen, samtalsledaren och andra delar av organisationen finns ännu inte samma strukturerade modeller. Sådana modeller skulle kunna fungera stödjande för ledning så väl som för samtalsgrupper och samtalsledare i verksamheter som använder sig av denna metod. Denna studie kan därför ligga till grund för vidare forskning inom bland annat det området.

## **Förslag till fortsatt forskning**

Denna studie tog avstamp i en svensk skolmiljö och det kan tänkas att resultatet är överförbart till andra skolor runt om i landet, men mer forskning behövs för att generalisera. Vidare forskning skulle även kunna rikta in sig på andra forum för att se om resultatet från denna studie kan vara applicerbart även där.

Longitudinella studier kan vara att föredra dels för att kunna utröna om det sker en effekt hos eleverna eller i klassrummen och dels för att studera samtalsgrupper som arbetat ihop längre. Genom att identifiera hinder och möjligheter som uppstår i andra skeden av arbetet kan riktlinjer och modeller utarbetas för att stödja samtalsgrupperna på längre sikt.

Tidigare forskning har visat betydelsen av att hela organisationen ska arbeta tillsammans, men tydliga riktlinjer för ledningens roll och uppgifter i arbetet med samtalsgrupper finns inte. Vidare studier skulle kunna fylla denna kunskapslucka och utarbeta modeller och riktlinjer för att ledningen ska kunna stötta sina samtalsledare och samtalsgrupper.

Vår studie ger en fingervisning om vilka hinder och möjligheter som uppstår i arbetet och här skulle intervjustudier kunna lyfta enskilda deltagarnas upplevelser av att arbeta i gruppen. På så sätt kan modeller som redan finns för samtalsgrupperna utvecklas och stärkas.

## Referenslista

- Bales, R. F. (1950). *Interaction process analysis. A method for the study of small groups*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bales, R. F. (1953). The equilibrium problem in small groups. I T. Parsons, R. F. Bales, & E. A. Shils (Eds.), *Working papers in the theory of action* (pp. 111-161). New York: Free Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orpanhos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the United States and abroad* (National Staff Development Council, 2009). Stanford University
- Ejlertsson, G. (2005). *Enkäten i praktiken: En handbok i enkätmetodik* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Fall, K. A., & Wejnert, T. J. (2005). Co-Leader stages of development: an application of Tuckman and Jensen (1977). *The Journal for Specialists in Group Work*, 30(4), 309-327. doi: 10.1080/01933920500186530
- Forsyth, D. R. (2010). *Group dynamics* (5th ed.). Wadsworth: Cengage Learning.
- Furnham, A. (2011). *The psychology of behaviour at work. The individual in the organization*. Hove: Psychology Press.
- Griffith, T. L., Fuller, M. A., & Northcraft, G. B. (1998). Facilitators influence in group support systems: intended and unintended effects. *Information Systems Research*, 9(1), 20-36. Hämtad från <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1287/isre.9.1.20>
- Hammar Chiriac, E., & Einarsson, C. (2013). *Gruppsobservationer. Teori och praktik*. (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *American Educational Research Association*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/0034654302984
- Kraus, C., & Volk, D. (1997). A case study of teacher/facilitator collaboration. *The School Community Journal*, 7(1), 73-100. Hämtad från <http://www.adi.org/journal/ss97/KrausVolkSpring1997.pdf>

- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring school. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798. doi: 10.3102/00028312033004757
- McConnel, T. J., Parker, J. M., Eberhardt, J., Koehler, M. J., & Lundeberg, M. A. (2013). Virtual Professional learning communities: teachers' perceptions of virtual versus face-to-face professional development. *Journal of Science Education and Technology*, 22(3), 267-277. doi: 10.1007/s10956-012-9391-y
- McCormack, B., & Slater, P. (2006). An evaluation of the role of the clinical education facilitator. *Journal of Clinical Nursing*, 15(2), 135-144. doi: 10.1111/j.1365-2702.2006.01275.x
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B. W., & Lampel, J. (1998). *Strategy safari: A guided tour through the wildes of strategic management*. New York: Free Press
- Nutley, S. M., & Davies, H. T. O. (2000). Getting research into practice: Making a reality of evidence-based practice: some lessons from the diffusion of innovations. *Public Money and Management*. 20(4), 35-42. doi: 10.1111/1467-9302.00234
- Nutley, S. M., Walter, I., & Davies, H. T. O. (2012). *Using evidence: How research can inform public services*. Bristol: The Policy Press.
- Rickinson, M. (2005). *Practitioners' use of research*. (NERF Working Paper 7.5) London: National Education Research Forum (NERF; [www.nerf-uk.org](http://www.nerf-uk.org)).  
Hämtad från  
<http://www.eep.ac.uk/nerf/publicationsnetworks/workingpapers/indexe42d.html?version=1>
- Preciado-Babb, A. P., & Liljedahl, P. (2012). Three cases of teachers' collaborative design: perspectives from those involved. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 12(1), 22-35. doi: 10.1080/14926156.2012.649052
- Pritchard, R. D., Harrell, M. M., DiazGranados, D., & Guzman, M. J. (2008). The productivity measurement and enhancement system: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 540-567. doi: 10.1037/0021-9010.93.3.540
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusions of innovations*. (5th rev. ed.). New York: Free Press.
- Rush, L. S., & Young, S. (2011). Wyoming's instructional facilitator program: Teacher's beliefs about the impact of coaching on practice. *Rural Educator*,



- 32(2), 13-22. Hämtad från  
<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ987604>
- Schein, E. H. (1996). Culture: The missing concept in organization studies.  
*Administrative Science Quarterly*, 41(2), 229-240. doi: 10.2307/2393715
- Schein, E. H. (1999). *Process consultation revisited: building the helping relationship*. Addison-Wesley.
- Schmidt, S., Roesler, U., Kusserow, T., & Rau, R. (2014). Uncertainty in the workplace: Examining role ambiguity and role conflict, and their link to depression – a meta-analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(1), 91-106. doi: 10.1080/1359432X.2012.711523
- Sjøvold, E. (2006). Maturity and effectiveness in small groups. *Nordic Psychology*, 58, 43-56. doi: 10.1027/1901-2276.58.1.43
- Sjøvold, E. (2007). Systematizing person-group relations (SPGR): A field theory of social interaction. *Small Group Research*, 38, 615-635. doi: 10.1177/1046496407304334
- Skollagen* (2010:800). Hämtat 11 april 2014 från  
[http://www.riksdagen.se/sv/DokumentLagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800\\_sfs-2010-800/](http://www.riksdagen.se/sv/DokumentLagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/)
- Spanneut, G. (2012). Professional learning communities, principals, and collegial conversations. *Kappa Delta Pi record*, 46(3), 100-103. doi: 10.1080/00228958.2010.10516704
- Timperley, H. (2011). Using students assessment for professional learning: focusing on students' outcomes to identify teachers' needs. Department of Education and Early Childhood Development, 21. Hämtad från  
[https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/publ/research/publ/timperley\\_using\\_student\\_assessment\\_for\\_professional\\_learning.pdf](https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/publ/research/publ/timperley_using_student_assessment_for_professional_learning.pdf)
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. (L. Sjösten, Övers.). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 2011).
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Hämtad från  
[http://www.educationcounts.govt.nz/data/assets/pdf\\_file/0017/16901/TPLa\\_dDBESentire.pdf](http://www.educationcounts.govt.nz/data/assets/pdf_file/0017/16901/TPLa_dDBESentire.pdf)

- Timperley, H. S., Parr, J. M., & Bertanees, C. (2009). Promoting professional inquiry for improved outcomes for students in New Zealand. *Professional Development in Education*, 35(2), 227-245. doi: 10.1080/13674580802550094
- Van Sell, M., Brief, A. P., & Schuler, R. S. (1981). Role conflict and role ambiguity: Integration of the literature and directions for future research. *Human relations*, 34(1), 43-71. doi: 10.1177/001872678103400104
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningsed* (Vetenskapsrådets Rapportserie 1:2011). Hämtat 28 mars 2014 från Vetenskapsrådet:  
<http://www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0c12958000491/132186435709/God+forskningsed+2011.1.pdf>
- Wiliam, D. (n.d). *Sustaining formative assessment with teacher learning communities*. Unpublished manuscript.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Wiliam, D. (2013). *Att följa lärande: Formativ bedömning i praktiken* (B. Önnerfält, Övers.). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 2011).
- Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology* (2nd ed.). Maidenhead, England: McGraw Hill/Open University Press.
- Wilson, R., Hemsley-Brown, J., Easton, C., & Sharp, C. (2003). *Using research for school improvement: The LEA's role*. (Local Government Association Research report 42) Slough, Berkshire: National Foundation for Educational Research (NFER). Hämtad 27 april från  
<http://www.nfer.ac.uk/publications/91031/91031.pdf>
- Øvreeide, H. (2003). *Yrkesetik i psykologiskt arbete*. (A. Erlandsson, Övers.). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 2002).

## Bilaga 1 Blankett för informerat samtycke



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Institutionen för psykologi  
*Psykologprogrammet*

Lund 131221

På uppdrag av projektgruppen Bedömning för lärande kommer vi under våren göra en studie kring samtalsledarrollen och arbetsprocesser i samtalsgrupperna. Studien kommer utmynna i en examensuppsats inom psykologprogrammet och beräknas vara klar i juni 2014.

Insamling av data till studien sker dels genom en enkät till alla lärare och samtalsledare och dels genom observationer av samtalsgruppsmöten. Fyra nystartade samtalsgrupper från olika 4-9-skolor respektive gymnasiet kommer att tillfrågas om att delta i observationsmomentet. Varje samtalsgrupp observeras vid två tillfällena och den grupp som består av samtalsledare och skolledare vid samma enheter observeras vid ett tillfälle. I undersökningen om samtalsledarrollen används en strukturerad observationsmetod som kallas Interaction Process Analysis (IPA). För att kunna arbeta med tematiseringar och analyser av mötets innehåll görs en digital inspelning av mötet i samband med observationerna.

Uppsatsen kan komma att bli publicerad som en vetenskaplig artikel. All data avidentifieras men då uppsatsen även är en del i ett större projekt, kan information som samlas in bli aktuellt att använda i en uppföljningsstudie vid ett senare tillfälle.

Medverkandet är frivilligt och kan avbrytas när som helst.

Jag samtycker till att delta i studien och godkänner att bli inspelad.

Datum

Namnteckning

Namnförtydligande

Kontaktuppgifter:

Madeleine Lindahl, E-mail: [madeleine.lindal.500@student.lu.se](mailto:madeleine.lindal.500@student.lu.se)

Anna Wåhlin, E-mail: [anna.bernhardsson-wahlin.251@student.lu.se](mailto:anna.bernhardsson-wahlin.251@student.lu.se)

Handledare:

Robert Holmberg, Institutionen för psykologi

Elinor Schad, Institutionen för psykologi

## Bilaga 2 Ett modifierat IPA observationsschema

Tid	Positiva handlingar			Försök till att ge svar			Frågor			Negativa handlingar			Till SL	Från SL
	1. Solidaritet, vänlighet, stödjer, belönar	2. Spänningsavledare, skämtar, skrattar	3. Samtycker, håller med, passivt accepterande, lyder	4a Ger förslag, vägvisare	4b Fördelar ordet	5. Uttrycker åsikter, önskemål, evaluerar, analyserar	6. Ger information	7. Frågar efter information	8. Frågar efter åsikter	9. Frågar efter förslag	10. Misstycker, opponerar sig, passivt avvisande	11. Visar anspänning, oro, är undvikande		

## Bilaga 3 De frågor ur enkäten som används i studien

### Fråga 1

Ange om du är man eller kvinna (det finns möjlighet att välja att inte svara).

Svarsalternativ:

Man, Kvinna, Vill ej uppge kön

### Fråga 2

Inom vilken verksamhet arbetar du?

Svarsalternativ:

Förskolan, Gymnasiet, Grundskolan, Vuxenutbildningen

### Fråga 6 i samtalsledarnas enkät och 7 i övriga pedagogers enkät

Nedan följer ett antal ämnen som mötena i denna samtalsgrupp kan handla om. Du ska nu ta ställning till i vilken grad era möten innehåller respektive ämnen.

I vilken grad innehåller mötena i din samtalsgrupp...

Anknytning till teorin om BFL t ex diskussion utifrån Williams bok eller föreläsning, läsning av nya texter eller visning av filmklipp?

Beskrivning, reflexion och feedback kring formativa metoder som har testas eller som ni planerar att testa?

Exempel på förändringar i elevernas resultat till följd av arbetssättet med BFL?

Resursfrågor om t ex tid/tidsbrist, lokaler, arbetsmaterial, teknisk utrustning, administration?

Diskussioner om vad ni behöver för ytterligare kunskap för att kunna stärka barnens/elevernas utveckling?

Kritik mot formativ bedömning eller genomförande av projektet BFL?

Akuta frågor som rör organisationen utanför ramen med BFL?

Konstruktiv kritik och debatt mellan gruppmedlemmarna?

Destruktiv kritik och konflikt mellan gruppmedlemmarna?

Annat?

### Fråga 7 i samtalsledarnas enkät och fråga 8 i övriga pedagogers enkät

Om du har kryssat i att era möten brukar handla om ”annat” i frågan ovan så beskriv här vad det kan vara:

### Fråga 8 i samtalsledarnas enkät och fråga 9 i övriga pedagogers enkät

Nedan kommer samma ämnen som kan komma upp i samtalsgrupperna igen. Denna gång ska du ta ställning till om du tycker att respektive ämne tar för mycket, lagom eller för lite plats i din samtalsgrupp.

Vad anser du om det utrymme som följande ämnen tar i din samtalsgrupp?

Anknytning till teorin om BFL t ex diskussion utifrån Williams bok eller föreläsning, läsning av nya texter eller visning av filmklipp?

Beskrivning, reflexion och feedback kring formativa metoder som har testas eller som ni planerar att testa?

Exempel på förändringar i elevernas resultat till följd av arbetssättet med BFL?  
Resursfrågor om t ex tid/tidsbrist, lokaler, arbetsmaterial, teknisk utrustning, administration?  
Diskussioner om vad ni behöver för ytterligare kunskap för att kunna stärka barnens/elevernas utveckling?  
Kritik mot formativ bedömning eller genomförande av projektet BFL?  
Akuta frågor som rör organisationen utanför ramen med BFL?  
Konstruktiv kritik och debatt mellan gruppmedlemmarna?  
Destruktiv kritik och konflikt mellan gruppmedlemmarna?  
Annat?

Svarsalternativ:

Får för mycket utrymme, Får lagom utrymme, Får för lite utrymme

#### **Fråga 14 i samtalsledarnas enkät och fråga 10 i övriga pedagogers enkät**

Nedan följer ett antal frågor om vad som kan vara samtalsledarens uppgift.  
Du ska nu ta ställning till i vilken grad du tycker att nedanstående uppgifter ingår i samtalsledarens uppdrag.

I vilken grad tycker du att det är samtalsledarens uppgift...

Att hålla i dagordningen för mötet, fördela ordet, hålla tider och ramar?  
Att dokumentera gruppens arbete?  
Att uppmärksamma alla och se till att alla kommer till tals?  
Att kunna engagera gruppen till diskussion samt till nya förslag och lösningar?  
Att kunna ge konstruktiv feedback på samtalsgruppens arbetssätt  
Att ge konstruktiv feedback på gruppmedlemmarnas försök att omsätta BFL i praktiken  
Att ge emotionellt stöd och omsorg  
Att hantera konflikter och negativa känslor  
Att verka för öppenhet och acceptans av skilda uppfattningar  
Att föreslå teman för mötet och tillhandahålla till exempel information, artiklar, filmklipp?  
Att vara expert och kunna vägleda kollegorna i BFL  
Att fungera som kontaktperson till rektor/förskolechef och andra samtalsgrupper  
Annat?

Svarsalternativ:

I mycket hög grad, I hög grad, Delvis, I liten grad, I mycket liten grad, Inte alls.

#### **Fråga 15 i samtalsledarnas enkät och fråga 11 i övriga pedagogers enkät**

Om du har kryssat i att samtalsledarens uppgift kan vara något ”annat” i frågan ovan så beskriv här vad det kan vara:

#### **Fråga 12 i övriga pedagogers enkät**

Nedan kommer samma exempel på vad som kan vara samtalsledarens uppgift. Tänk på den samtalsledare som leder den samtalsgrupp du ingår i just nu. Du ska nu ta ställning till hur nöjd du är med hans/hennes förmåga att utföra nedanstående uppgift.

Hur nöjd är du med samtalsledarens förmåga...

Att hålla i dagordningen för mötet, fördela ordet, hålla tider och ramar?  
Att dokumentera gruppens arbete?  
Att uppmärksamma alla och se till att alla kommer till tals?  
Att kunna engagera gruppen till diskussion samt till nya förslag och lösningar?  
Att kunna ge konstruktiv feedback på samtalsgruppens arbetssätt  
Att ge konstruktiv feedback på gruppmedlemmarnas försök att omsätta BFL i praktiken  
Att ge emotionellt stöd och omsorg  
Att hantera konflikter och negativa känslor  
Att verka för öppenhet och acceptans av skilda uppfattningar  
Att föreslå teman för mötet och tillhandahålla till exempel information, artiklar, filmklipp?  
Att vara expert och kunna vägleda kollegorna i BFL  
Att fungera som kontaktperson till rektor/förskolechef och andra samtalsgrupper  
Annat?

Svarsalternativ:

I mycket hög grad, I hög grad, Delvis, I liten grad, I mycket liten grad, Inte alls

**Fråga 13 i övriga pedagogers enkät**

Om du har kryssat i att samtalsledarens uppgift kan vara något annat i frågan ovan så beskriv här vad det kan vara:

## Bilaga 4 Information om studien

### Studie i samband med projektet *Bedömning för lärande*

Studien syftar till att skapa en bild av hur arbetsprocesser och olika roller gestaltar sig efter sex månaders arbete i de nystartade samtalsgrupperna samt till att beskriva hur projektet uppfattas av pedagogerna.

Den teoretiska referensramen är aktuell forskning om betydelsefulla faktorer i pedagogers professionella lärande (se t ex Timperley 2013). Vidare är syftet att resultatet ska kunna ligga till grund för diskussioner och utveckling av nya utbildnings- och stödinsatser inom projektet.

Då målsättningen är att studien ska gagna alla pedagoger inom projektet kommer fokus ligga på samtalsledarrollen och arbetsprocessen i samtalsgrupperna eftersom dessa verktyg är lika över alla verksamheter. Undersökningen sker med hjälp av strukturerade observationer av samtalsgrupper, strukturerade observationer av möten mellan samtalsledare och skolledare samt genom en webbenkät till de pedagoger i förskola, grundskola och gymnasium som deltar i projektet.

Fyra nystartade samtalsgrupper från olika 4-9-skolor respektive gymnasiet kommer att tillfrågas om att delta i observationsmomentet. Varje samtalsgrupp observeras vid två tillfällen och den grupp som består av samtalsledare och skolledare vid samma enheter observeras vid ett tillfälle. Samtycke kommer att inhämtas efter att deltagarna blivit informerade om undersökningens syfte, metoder, eventuella risker och att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när som helst utan att detta får några negativa konsekvenser.

För att deltagandet ska vara av värde för de grupper som deltar i observationsmomentet kommer muntlig återkoppling och diskussion av insamlad data erbjudas till respektive grupp.

Studien påbörjas i november 2013 då pilotstudier i form av observationer av samtalsgrupper genomförs på två skolor som ett led i att utforma och testa det observationsschema som sedan ska användas i studien. Fr o m januari t o m mars 2014 sker observationer på fyra skolor och under denna period skickas även enkäten ut via mail till alla pedagogerna. Det sammanställda resultatet från både observationer och enkäter kommer att redovisas tillsammans med studiens upplägg och teoretisk bakgrund i form av en examensuppsats på psykologprogrammet vid Lunds universitet. Denna beräknas vara klar i början av juni 2014.

Kontaktuppgifter:

Madeleine Lindahl

Anna Wåhlin, E-mail: [anna.bernhardsson-wahlin.251@student.lu.se](mailto:anna.bernhardsson-wahlin.251@student.lu.se)

Handledare:

Robert Holmberg, Institutionen för psykologi

Elinor Schad, Institutionen för psykologi

Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur



## Bilaga 5 Gjorda kodningar över innehållet

Antal gjorda kodningar för varje innehållstema, möte 1 och möte 2.

Möte 1:

Skola	Tid min	Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4	Tema 5	Tema 6	Tema 7	Tema 8	Tema 9
1	50	21	54	15	5	9	6	0	0	2
2	90	9	68	31	3	17	4	43	1	2
3	67	11	66	20	12	9	11	26	0	6
4	56	8	50	33	15	6	9	7	1	6
5	64	10	64	21	3	3	3	1	1	13
6	53	10	46	15	6	7	14	36	0	2
7	64	16	79	23	18	14	8	6	1	4
8	60	14	27	12	1	8	4	31	10	9

Skola 1-4 gymnasier, skola 5-8 årskurs F-9. Tid min = mötestiden. Tema 1: Formalia. Tema 2: Beskrivning, reflektion, feedback kring metod. Tema 3: Elevfokus. Tema 4: Påverkan på lärarens arbetssituation. Tema 5: Förutsättningar. Tema 6: Hinder. Tema 7: Utanför BFL. Tema 8 Reflektion kring projektet. Tema 9: Övrigt

Möte 2:

Skola	Tid min	Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4	Tema 5	Tema 6	Tema 7	Tema 8	Tema 9
1	51	14	74	32	14	16	0	0	0	3
2	82	17	64	35	3	10	3	30	0	2
3	72	5	89	31	8	12	24	29	1	2
4										
5	64	34	45	28	6	4	5	1	3	7
6	51	12	61	14	12	9	12	15	6	2
7	77	19	94	32	9	13	13	0	2	19
8	70	30	20	8	0	3	0	67	10	5

Skola 1-4 gymnasier, skola 5-8 årskurs F-9. Tid min = mötestiden. Tema 1: Formalia. Tema 2: Beskrivning, reflektion, feedback kring metod. Tema 3: Elevfokus. Tema 4: Påverkan på lärarens arbetssituation. Tema 5: Förutsättningar. Tema 6: Hinder. Tema 7: Utanför BFL. Tema 8 Reflektion kring projektet. Tema 9: Övrigt

## Bilaga 6 Kodningar på samtalsledarens aktivitet

Antal gjorda kodningar under observationerna över samtalsledarnas aktivitet enligt IPA-schemat.

### Möte 1

SL	IPA 1	IPA 2	IPS 3	IPA 4a	IPA 4b	IPA 5	IPA 6	IPA 7	IPA 8	IPA 9	IPA 10	IPA 11	IPA 12
1	6	0	78	16	2	15	25	8	17	21	2	0	0
2	1	13	116	15	5	55	22	11	6	5	0	0	0
3	30	3	58	23	14	42	45	18	6	1	0	0	0
4	5	10	37	20	4	45	54	27	9	0	0	0	0
5	18	12	40	18	0	42	42	21	15	2	0	0	0
6	8	20	120	8	3	31	32	17	3	2	0	0	0
7	6	33	90	32	6	50	54	19	13	3	7	0	0
8	10	13	74	13	7	15	9	9	4	0	1	0	0

SL = samtalsledare, siffran är kopplat till vilken skola. IPA 1 - Solidaritet, vänlighet, stödjer, belönar. IPA 2 - Spänningsavledare, skämtar, skrattar. IPA 3 - Samtycker, håller med, passivt accepterande, lyder. IPA 4 - Ger förslag, vägvisare. IPA 5 - Uttrycker åsikter, önskemål, evaluerar, analyserar. IPA 6 - Ger information. IPA 7 - Fråga efter information. IPA 8 - Fråga efter åsikter. IPA 9 - Fråga efter förslag. IPA 10 - Misstycker, opponerar sig, passivt avvisande. IPA 11 - Visar anspänning, oro, är undvikande. IPA 12 - Ovänlig, försvarar sig själv, försöker sänka annans status

### Möte 2:

SL	IPA 1	IPA 2	IPS 3	IPA 4a	IPA 4b	IPA 5	IPA 6	IPA 7	IPA 8	IPA 9	IPA 10	IPA 11	IPA 12
1	8	0	80	17	26	34	23	5	3	2	0	0	0
2	9	13	106	24	6	55	45	14	15	5	7	0	0
3	11	1	44	14	11	57	24	20	0	0	0	0	0
4													
5	13	10	41	12	13	38	84	8	4	3	0	0	0
6	5	13	83	14	6	32	26	16	0	2	0	0	0
7	10	20	67	20	3	44	31	18	4	1	0	0	0
8	17	9	63	6	19	11	9	8	2	0	0	0	0

SL = samtalsledare, siffran är kopplat till vilken skola. IPA 1 - Solidaritet, vänlighet, stödjer, belönar. IPA 2 - Spänningsavledare, skämtar, skrattar. IPA 3 - Samtycker, håller med, passivt accepterande, lyder. IPA 4 - Ger förslag, vägvisare. IPA 5 - Uttrycker åsikter, önskemål, evaluerar, analyserar. IPA 6 - Ger information. IPA 7 - Fråga efter information. IPA 8 - Fråga efter åsikter. IPA 9 - Fråga efter förslag. IPA 10 - Misstycker, opponerar sig, passivt avvisande. IPA 11 - Visar anspänning, oro, är undvikande. IPA 12 - Ovänlig, försvarar sig själv, försöker sänka annans status