



Malmö högskola
Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete

15 högskolepoäng, avancerad nivå

***“Jag tror vi behöver vara
tusenkonstnärer”***

**- En studie om synligt lärande på en
gymnasiesärskola**

”I think we have to be a jack of all trades”

*- A study in Visible Learning in a Upper Secondary Special
School*

Camilla Adolfsson

Speciallärarexamen 90 hp
Utvecklingsstörning

Examinator: Olof Sandgren
Handledare: Lotta Anderson

2017-05-23

Förord

Först vill jag tacka mina kollegor för att de ställde upp på mina intervjuer. Utan er medverkan hade det inte blivit någon studie. Ett extra tack ska de även ha för att de har låtit mig växa i mitt uppdrag avkommande yrkesprofession.

Ett stort tack ska även min lärgrupp (Anna, Anna, Carl, Malin och Åsa + Helen) utan alla lunchsamtal och spanarverkstäder hade jag inte fått med mig hälften av lärdomarna.

Ett extra tack ska min handledare Lotta Andersson ha. Du har med fast hand styrt och utmanat mig när jag tvivlat som mest.

Det största tacket får min familj och vänner för att ni stått ut med mitt humör under stressiga perioder och min frånvaro i vardagen. Nu är jag tillbaka

Abstract

Adolfsson, Camilla (2017) "Jag tror vi behöver vara tusenkonstnärer" – en studie om synligt lärande på en gymnasiesärskola (*"I think we have to be a jack of all trades" - A study in Visible Learning in a Upper Secondary Special School*). Institutionen för Skolutveckling och ledarskap, Fakulteten för Lärande och samhälle, Malmö högskola

Förväntat kunskapsbidrag

Förhoppningen är att bidra med kunskap om olika sätt att systematisera och kvalitetssäkra samt följa upp både elevernas och den pedagogiska personalens lärande på den aktuella gymnasiesärskolans individuella program.

Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att studera, tolka och förstå pågående processer inom utvecklingsområdet synligt lärande i en gymnasiesärskola utifrån frågeställningarna; Var i processen befinner sig skolenheten 2017? Vilka strategier använder den pedagogiska personalen för att följa upp sin egen och elevernas kunskapsutveckling? Vilka utvecklingsbehov uttrycker den pedagogiska personalen att de har? Hur kan skolenheten följa upp den pedagogiska personalens och elevers kunskaper?

Teori

Den teoretiska ramen innefattar den tidigare forskningen med synligt lärande, kollegialt lärande, formativt förhållningssätt, skolutveckling samt en lärande organisation. Som teoretisk utgångspunkt har systemteorin använts.

Metod

För insamling av empirin har ett kvalitativt angreppssätt använts med hjälp av fyra fokusgrupper som har spelats in, transkriberats och analyserats utifrån likheter, skillnader och mönster.

Resultat

Resultatet visar att synligt lärande både är förankrat och implementerat hos den del av pedagogisk personal som ingår i ämnesområdeslagen på skolenheten. Studien visar att skolenheten befinner sig i den senare delen av implementeringsfasen. Vidare visar resultat att

personalen använder sig av kollegialt lärande och innehar ett formativt förhållningssätt för att följa upp både sin egen och elevernas lärande.

Implikationer

Denna studie kan användas för att sprida exempel på hur man kan synliggöra processer i en lärande organisation inom alla skolformer. Studien har även visat på vikten av att följa upp lärandeprocesser inom en verksamhet. Det har gett mig som blivande speciallärare med inriktning utvecklingsstörning vikten av att inte bara bedriva utvecklingsarbete utan även följa upp var verksamheten befinner sig i de olika lärandeprocesserna. Detta är en av de viktigaste lärdomarna till andra skolor som planerar att driva igenom ett förändringsarbete.

Nyckelord: Fokusgrupp, gymnasiesärskola, synligt lärande, systemteori, skolutveckling

Innehållsförteckning

INLEDNING	7
BAKGRUND OCH PROBLEMFÖRMULERING	7
UTVECKLINGSOMRÅDE SYNLIGT LÄRANDE	8
SYFTE.....	10
<i>Frågeställningar.....</i>	<i>10</i>
KUNSKAPSBAKGRUND	10
<i>Utvecklingsstörning.....</i>	<i>10</i>
<i>Särskolan.....</i>	<i>11</i>
<i>Pedagogisk personal.....</i>	<i>11</i>
<i>Alignment.....</i>	<i>12</i>
TIDIGARE FORSKNING	13
SYNLIGT LÄRANDE.....	13
<i>Kollegialt lärande.....</i>	<i>14</i>
<i>Formativt förhållningssätt.....</i>	<i>15</i>
SKOLUTVECKLING	17
<i>Skolutveckling historiskt i Sverige.....</i>	<i>17</i>
<i>En lärande organisation.....</i>	<i>18</i>
<i>Systematiskt kvalitetsarbete.....</i>	<i>20</i>
TEORETISK FÖRANKRING	22
SYSTEMTEORI	22
METOD	25
URVALSGRUPP	26
GENOMFÖRANDE	26
BEARBETNING OCH ANALYS.....	27
TILLFÖRLITLIGHET.....	28
ETISKA ASPEKTER	29
RESULTAT, ANALYS OCH TEORETISK TOLKNING.....	31
SYNLIGT LÄRANDE.....	31
DELANALYS OCH TOLKNING AV SYNLIGT LÄRANDE.....	33
KOLLEGIALT LÄRANDE	35
DELANALYS AV KOLLEGIALT LÄRANDE	37
KUNSKAPER OCH FÄRDIGHETER.....	38
<i>Elevers kunskapers och färdigheter.....</i>	<i>38</i>

<i>Uttryckta kunskapsbehov hos den pedagogisk personal</i>	40
DELANALYS OCH TOLKNING AV KUNSKAPER OCH FÄRDIGHETER.....	41
UTTRYCKTA UTVECKLINGSBEHOV INOM ORGANISATIONEN.....	42
<i>Personalens kollegiala utvecklingsbehov</i>	42
<i>Utvecklingsbehov som utvecklar elevernas lärande</i>	43
<i>Tid</i>	44
DELANALYS AV UTTRYCKTA UTVECKLINGSBEHOV INOM ORGANISATIONEN	45
DISKUSSION	46
RESULTATDISKUSSION	46
METODDISKUSSION	49
SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER	50
FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING	51
REFERENSER	52
BILAGA 1	55
MISSIVBREV	55
BILAGA 2	56
INTERVJUGUIDE	56
BILAGA 3	58
EN ÖVERSIKT AV SYNLIKT LÄRANDE PÅ DEN BEFINTLIGA GYMNASIESÄRSKOLAN.....	58
BILAGA 4	59
SKOLUTVECKLING I ETT HISTORISKT PERSPEKTIV: INTERNATIONELLT OCH NATIONELLT PERSPEKTIV;	59

Inledning

Skollagen (SFS 2010:800) understryker att skolans verksamhet ska genomsyras av kvalitetsutvecklings- och förbättringsarbete. I speciallärarförordningen (SFS 2011:186) framgår det att specialläraren ska visa kunskap som bygger på vetenskaplig grund, forsknings- och utvecklingsarbete. Som speciallärare ska du även visa fördjupade kunskaper beträffande bedömningsarbete och betygsättning. Specialläraren, med inriktning utvecklingsstörning, ska även ha kunskap om elevers lärande och elever med utvecklingsstörning och deras allsidiga kunskapsutveckling. Specialläraren ska vidare genomföra uppföljning och utvärdering och leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever. Specialläraren behöver även visa förmåga att identifiera behov av ytterligare kunskap och fortlöpande utveckla sin kompetens.

Med detta som grund i min framtida yrkesroll som speciallärare i gymnasiesärskolan avser jag med föreliggande studie studera genomförande, uppföljning och utvärdering för att identifiera vilka utvecklingsbehov den pedagogiska personalen har inom utvecklingsområdet synligt lärande. Jag vill undersöka var skolan och den pedagogiska personalen befinner sig i processen. Detta är skälet till varför denna studie har fokus på förändringsarbete som en gymnasiesärskolas personal bedriver.

Bakgrund och problemformulering

2013 var reformernas år för gymnasiesärskolan och skolan i övrigt. Staten införde en ny läroplan för gymnasiesärskolan, Gys13 (Skolverket, 2013a). Samma år infördes den nationella satsningen på karriärtjänster inom hela skolväsendet i form av förstelärarynreformen. Reformen i sig är omdebatterad och inget som kommer att beröras i föreliggande studie. Förstelärarynreformen infördes även på skolenheten där förändringsarbetet är genomfört. Jag är en av förstelärarna. Att jag är en av förstelärarna är något som jag måste förhålla mig till igenom hela studien. Förstelärarnas uppgift var att driva Bedömning för lärande (BFL) och kollegialt lärande utan större specifikation än så. I detta föddes embryot till arbete med synligt lärande där det långsiktiga målet var att finna, systematisera samt synliggöra lärandeprocesser både för personal och för elever. En förenklad översikt och beskrivning av synligt lärande över tid på skolenheten finns som bilaga 3.

Läsåret 2013/2014 genomfördes en inventering på skolenheten utifrån kvalitetsarbeteverktyget Qualis (ett verktyg till systematisk kvalitetsutveckling av skolan).

Verktyget visade olika områden där förbättringsarbete kunde ske. Skolledning och personal valde tillsammans ut tre förbättringsområden där ”utveckling i lärarrollen” var ett av områdena. För att fånga upp den pedagogiska personalens tankar och uppfattningar i den aktuella gymnasiesärskolan genomfördes under vårterminen 2014 en OPERA (en mötesmetod för att skapa tydliga och gemensamma mål, delaktighet och en gemensam syn på frågor som behandlas) utifrån frågeställningen "Vad behöver jag för att utvecklas i min pedagogiska roll?". I OPERAN framkom vad personalen behövde mer av. Den pedagogiska personalen uttryckte ett behov av mer kunskap om bedömning och betyg samt formativ och summativ bedömning. Personalen efterfrågade förutsättningar och redskap för de olika bedömningsformerna. Utifrån detta påbörjades arbetet med bedömning för lärande, formativa processer och synliggöra lärandet.

Parallellt med detta pågick ett flertal andra skolutvecklingsprojekt initierade av personal inom skolenheten. Skolan drev skolutveckling inom olika områden utan större kollegial spridning. Inventeringen visade att skolkulturen i detta läge präglades av en sårkultur och till viss del individualistisk kultur (Hargreaves, 1998). Som en konsekvens av resultat från OPERAN och skolutveckling som inte nådde ut i hela skolenheten samt ny skolledning som tillträde inför höstterminen 2015, genomfördes inför vårterminen 2016 en stor verksamhetsutvecklingsåtgärdsplan. I och med verksamhetsutvecklingsåtgärdsplanen skapades en verksamhetsutvecklingsgrupp, som bestod av tre skolledare, tre utvecklingspedagoger, tre förstelärare och en samordnare för korttidstillsynen, Lagen om Stöd och Service. 9:7 innefattar korttidstillsynen (LSS 9:7). Syftet med verksamhetsutvecklingsgruppen blev att planera, samordna och följa upp verksamheten utifrån gällande styrdokument och hela verksamheten. Med hela verksamheten menas att skola och hemvist (LSS 9:7) ska ses som en verksamhet på skolenheten. Tillsammans med verksamhetsutvecklingsgruppen och skolans övriga personal valdes tre utvecklingsområden som går i samklang med skolans vision och verksamhetsplan. De tre övergripande utvecklingsområdena som valdes är tillgänglighet, synligt lärande och värdegrund.

Utvecklingsområde synligt lärande

Synligt lärande är ett av ett redan pågående arbete på skolan där förstelärarna har det övergripande ansvaret över utvecklingsområdet. Det har nu gått fyra år sedan förstelärarna började driva kollegialt lärande och formativa processer i gymnasiesärskolan. Utvecklingsområdet synligt lärande ingick även som en del av kurs fyra ”att leda

specialpedagogisk verksamhet – uppföljning, bedömning och utvärdering” inom speciallärarprogrammet, där jag som blivande speciallärare skulle ta fram ett strategidokument för min skolenhet. Kartläggningen genomfördes på skolenheten där ovan beskrivna utvecklingsarbete bedrivits. Kartläggningen visade att den pedagogiska personalen uttryckte ett behov av mer stöd i bedömning och betyg. Den aktuella skolenheten har arbetat med teorier om formativa processer utifrån Dylan Wiliams (2013) fem nyckelstrategier. Enligt skollagen ska undervisningen vila på en vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Skollagen 1 kap, § 5). Den pedagogiska personalen uttryckte en frustration över att lita till sin profession utifrån beprövad erfarenhet och samtidigt lägga till vetenskaplig grund. Det framkom i kartläggningen även information om att skolenheten arbetat fram en bedömningsmatris. Med stöd av bedömningsmatrisen upplevde lärarna sig mer säkra i sin summativa bedömning.

Samtidigt uttrycktes även en frustration över att Wiliams (2013) teorier är på för hög nivå och svåra att anpassa till den elevgrupp som finns på skolan. Av Wiliam och Leahy (2015) framgår också att lärare saknar stöd för att kunna integrera idéerna i sitt vardagliga arbete. För att de formativa processerna ska komma eleverna till gagn är det av yttersta vikt att tydliggöra och ge förutsättningar för eleverna att bli medvetna om vilka kunskapskrav som undervisningen avser att uppnå (Skolverket, 2015).

För att kunna tolka och analysera empirin måste jag även titta på vilka mål som skolenheten har satt upp beträffande utvecklingsområde synligt lärande. Målsättning med synligt lärande på skolenheten är att stärka den pedagogiska personalens och elevernas lärande så långt som möjligt genom att synliggöra både personalens och elevernas lärandeprocesser bland annat genom kollegialt lärande. Lärandet ska bland annat ske genom ”öppna klassrum”, lärgrupper och utökat gemensamt arbete i både planering och bedömning. Det praktisknära arbetet ska exempelvis ske genom arbete med Alignmentplanering (se vidare figur 1) utifrån gemensamma teman.

Ovanstående bakgrund leder fram till utvecklingsområde synligt lärande som är föreliggande studies studieobjekt. Mer specifikt är min avsikt att undersöka/studera skolans nuläge inom utvecklingsområdet synligt lärande. Jag vill studera var i denna process skolenheten befinner sig. Hur resonerar den pedagogiska personalen som berörs av arbetet? Vilka analyser gör de? Har det uppkommit nya vardagsproblem?

Syfte

Syftet är att studera och med stöd av tidigare forskning och systemteoretiska teorier tolka och förstå pågående processer inom utvecklingsområdet synligt lärande i en gymnasiesärskola. Förhoppningen är att bidra med kunskap om olika sätt att systematisera och kvalitetssäkra samt följa upp både elevernas och den pedagogiska personalens lärande på den aktuella gymnasiesärskolans individuella program.

Frågeställningar

Med utgångspunkt i ovanstående syfte kan följande frågeställningar formuleras inom området synligt lärande:

- Var i processen befinner sig skolenheten 2017?
- Vilka strategier använder den pedagogiska personalen för att följa upp sin egen och elevernas kunskapsutveckling?
- Vilka utvecklingsbehov uttrycker den pedagogiska personalen att de har?
- Hur kan skolenheten följa upp den pedagogiska personalens och elevernas kunskaper?

Kunskapsbakgrund

För att läsaren lättare ska kunna följa med i texten förtydligas en del begrepp i nedanstående avsnitt.

Utvecklingsstörning

Symtomdiagnosen utvecklingsstörning kan ses från olika infallsvinklar (Ineland, Molin & Sauer, 2013). På socialstyrelsens hemsida beskrivs begreppet intellektuell funktionsnedsättning likaså i LSS lagtext används begreppet intellektuell funktionsnedsättning. I andra lagtexter till exempel skollag eller speciallärarförordning används begreppet utvecklingsstörning. Jag kommer att använda mig av begreppet utvecklingsstörning. Oavsett vilket begrepp som tillämpas finns det gemensamma nämnare nämligen svårigheter att hämta in och bearbeta information, tillägna sig kunskap samt tillämpa kunskap (Granlund & Göransson, 2011). Utifrån Kylén (2012) och Granlund & Göransson, 2011 så medför det att en person med utvecklingsstörning har ett enklare och ett mer konkret tänkande när det gäller verklighets-,

rums-, tids-, kvantitets-, och orsaksuppfattning. Då personer med utvecklingsstörning har ett mer konkret tänkande får det konsekvenser för lärandet, kunnandet och utvecklingen. Rent kognitivt får utvecklingsstörningen även konsekvenser för tänkande och handlande när det kommer till kort- och långtidsminnet, det logiska tänkandet, för att associera och resonera samt planera mm (Svärd & Florin, 2011).

Särskolan

Särskolan är en egen skolform för elever med utvecklingsstörning som inte förväntas klara av eller nå grundskolans eller gymnasieskolans kunskapsmål (SFS: 2010:800). För att bli mottagen i särskolan krävs det fyra utredningar som utgår från en helhetsbedömning av eleven. De fyra utredningarna innefattar en pedagogisk-, psykologisk-, medicinsk-, och socialutredning (SKOLFS 2013:20). Det är de fyra utredningarna som ligger till grund för beslut om att bli mottagen i särskolan. För att ytterligare säkerställa mottagandet ses de fyra utredningarna över vart fjärde år.

Särskolan som skolform består av en nioårig obligatorisk utbildning som omfattas av LGR11 (Läroplan för grundskolan, förskolklassen och fritidshemmet 2011, reviderad 2016), en fyraårig gymnasiesärskola som omfattas av Gys13 samt en särskild utbildning för vuxna som även den omfattas av Gys13. Alla tre formerna erbjuder eleverna inom särskolan att utifrån sin utvecklingsnivå och kunskapsutveckling läsa ämnesområden (inriktningen träningskolan och individuella programmet) och ämnen (grundsärskolan och nationella programmet) (SFS 2010:800, 11 kap 12 §) och (Skolverket 2013a).

Pedagogisk personal

Vanligtvis i skolan ingår pedagoger och lärare i begreppet pedagogisk personal. Inom gymnasiesärskolan existerar det många yrkesgrupper som samarbetar med ett gemensamt fokus och ansvar för att föra elevernas utveckling framåt. I föreliggande studie används därför pedagogisk personal för all personal som arbetar med och kring elevernas kunskapsutveckling. På skolenheten arbetar speciallärare, specialpedagoger, fritidspedagoger, förskollärare, grundskollärare, elevassistenter, beteendepedagoger, barnskötare och undersköterskor. I varje klass i största möjliga mån arbetar det en klasslärare och en resurspersonal. Resurspersonalens yrkestitel är en sammanfattning av elevassistenter, beteendepedagoger, barnskötare och undersköterskor. All personal som arbetar i skolan och med elevernas utveckling och för att det

inte ska några komplikationer mellan yrkestitlarna så använder jag ordet pedagogisk personal. I citaten under resultatet kommer läsaren att stöta på de olika yrkestitlarna.

Alignment

Alignment är en metod för att tydliggöra för eleverna och för den pedagogiska personalen hur mål, undervisning ligger i linje med varandra. Slarvigt uttryckt skulle man kunna kalla alignment för en lokal pedagogisk planering (LPP). Då skolenheten valt alignment som begrepp kommer studien även använda sig av det ordet. Skolenheten har utgått från Biggs (1996) och Lundahls (2011) försvenskade version av alignmentplanering. Skolenheten har även lagt till, för den pedagogiska personalen, tillgänglighetsgrunderna och en utvärdering av sin undervisning (figur 1).

Syfte	kunskapskrav	Centralt innehåll	Konkretiserade mål	undervisning	bedömning	Tillgänglighet/ anpassning
Läroplanens syfte och utgångspunkt för undervisningen: Kunskaper/förmågor Eleven ska utveckla	Kravnivåer: IP: Grundläggande nivå/ Fördjupad nivå/E NP: E, C, A	Vilka delar av det CI behandlas för att utveckla eleverna förmågor Ämnes-specifika begrepp	Ämnes-specifika förmågor Lärandemål Vad ska bedömas	Hur kommer vi arbeta för att eleverna ska utveckla de förmågor som arbetsområdet berör	Vad ska bedömas: Formativa situationer Summativa situationer	Förutsättning för lärande Pedagogisk Socialt Fysiskt
Utvärdering/analys						

Figur 1. Översikt av alignment i den studerade gymnasiesärskolan

Tidigare forskning

Teori och tidigare forskning genomsyras av två teman inom ramen för utvecklingsarbetet synligt lärande; Skolutveckling och Synligt lärande.

Det har varit svårt att hitta relevant och nutida forskning kopplad till kombinationen synligt lärande och utvecklingsstörning samt skolutveckling och utvecklingsstörning. Var och en för sig ger många träffar och har även det kunnat bidra till informationshämtning. Utifrån kombinationen av genomförda sökningar i sökmotorer så vill jag hävda att det finns ett stort kunskapsområde som behöver fyllas på med forskning. Häri är min förhoppning att denna studie blir ett litet bidrag till kunskapsfältet.

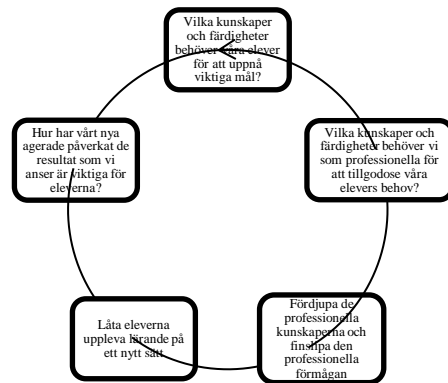
Synligt lärande

Synligt lärande är ett sätt att synliggöra processer i och att konkretisera när ett lärande sker både vad gäller elevers och lärares lärande. Att lärare analyseras och utvärderar sin undervisning tillsammans med kollegor är en av de viktiga faktorerna för att kunna förbättra elevernas lärande. Hattie (2013) metastudie visar på vad som påverkar elevers lärande. Hattie har studerat olika påverkadefaktorer och delat in dem i olika kategorier; eleven, hemmet, skolan, läraren, läroplanen, utvecklingsprogram och undervisning. Vidare menar både Hattie (2013) och Timperley (2013) att man systematiskt behöver utvärdera sin undervisning. Lärare måste bli medvetna om hur de undervisar och göra lärandet synligt för dem själva genom exempelvis auskultera eller spela in film som man sen utvärderar själv eller tillsammans i kollegiet. Hattie (2013), Wiliam (2013) samt Timperley (2013) hävdar att lärarna ska ha höga förväntningar på sina elevers prestationer samt att läraren följer upp och utvärderar elevens lärande. Willams (2013) tar det ett steg längre och menar att de bästa lärarna misslyckas hela tiden för de har så höga förväntningar på vad eleverna kan åstadkomma. En av de viktigaste faktorerna är att bemöta eleven där eleven befinner sig i sitt nuläge påpekar (Wiliam, 2013) och att anpassa sin undervisning efter varje elevs förutsättningar.

Lärare måste vara tydliga med vad de förväntar sig av eleven och klargöra vilka mål eleven förväntas uppnå. Till detta krävs en ständig feedback som ska föra lärandet framåt (Hattie, 2013, Wiliam, 2013).

Timperley (2013) använder företrädelsevis begreppet professionellt lärande och förklarar lärandet i form av cykler och använder sig av en cirkelmodell för att förtydliga

lärandeprocesserna. Timperley (2013) resonerar kring effektiva lärare och mätning av elevers lärande alltså själva slutprodukten av det lärande som skett. Timperley (2013) trycker på vikten av att synliggöra lärandeprocesser av både lärarnas lärande och av elevernas lärande som en förutsättning för att kunna förbättra elevernas utveckling.



Figur 2. Undersökande och kunskapsbildande cykel (Timperley, 2013 s. 45)

Cykeln börjar med att professionella identifierar vilka kunskaper och färdigheter som är viktiga i för elever i det samhälle de lever i. Efter att ha identifierat och kommit fram till vilka behov både elever och de professionella behöver ha går man in i en ny fas där de professionellas kunskaper fördjupas utifrån utvecklingsbehovet. Efter detta tillämpas de nya färdigheterna och kunskaperna i undervisningen. Till sist utvärderas effekterna av de genomförda förändringarna. Utvärderingen knyts samman med de ursprungliga identifierade kunskaperna och färdigheter eleverna behövde utveckla.

Både Hattie (2013) och Timperley (2013) talar om vikten att synliggöra lärandet för både lärare och elever. Vad som enligt Hattie (2013) utgör en god lärare är en lärare som kan bygga förtroendefulla relationer, ha förmågan att känna empati och kunna lyssna. Elevernas förtroende för läraren skapar trygghet i klassrummet. Hattie (2013), Timperley (2013) och Wiliam (2013) är alla samstämmiga att en god lärmiljö är förutsättningen för att ett lärande överhuvudtaget ska ske.

Kollegialt lärande

Kollegialt lärande är ett begrepp som används för att organisera kompetensutveckling. Skolverkets (2013b) och Kornvalls (2015) definition av kollegialt lärande är olika former av kompetensutveckling för kollegor som innebär att kunskaper och färdigheter tillägnas på ett strukturerat samarbete. Vidare menar Skolverket (2013b) och Timperley (2013) att kollegiet

ska gemensamt utvärdera och dokumentera det kollegiala lärandet de arbetat med och söka mönster i den variation som ska ligga till grund för lärandet.

I det kollegiala lärandet är det viktigt att lärdomar som växer fram i olika delar av skolan kommer andra kollegor till del som en del av deras lärande. Kollegiet skapar ett kollektivt minne för de lärdomar som visat sig vara hållbara under lärprocessen. Det kollektiva minnet kan enligt Scherp (2013) även ses som den tysta kunskapen i läraruppdraget. Detta kan kopplas till den lärande organisationen, som kommer att presenteras under rubriken skolutveckling. I en lärande organisation tar den pedagogiska personalen inte bara ansvar för sitt eget lärande utan även för sina kollegors lärande. Det lärande samtalet där kollegor gemensamt kritiskt granskar sina erfarenheter och lärdomar är en grundpelare i både kollegialt lärande och i en lärande organisation.

En lärande organisation dokumenterar och utvärderar och följer upp organisationens normer, regler, rutiner och kultur. Det som skiljer en lärande organisation från andra är att i en lärande organisation på ett medvetet och systematiskt sätt lär i och om det vardagliga arbetet på både individ-, grupp-, och organisationsnivå (Scherp, 2013; Timperley, 2013).

Utifrån detta blir det därför viktigt att skapa lärandeprocesser där kollegiet tillsammans på ett systematiskt sätt tydliggör, verbaliserar och lyfter fram sina lärdomar. Reflektion är en viktig aspekt i lärprocessen (Scherp 2013, Timperley, 2013). Kornhall (2015) sammanfattar Hatties metastudie och kontentan av synligt lärande bör kännetecknas av ett kontinuerligt reflekterade, systematiskt och kollegialt lärande. Om detta resonemang kopplas till Timperleys (2013) cyklisk process i det professionella lärandet påminner frågorna som kollegiet kan ställa sig ett formativt förhållningssätt; Vart är vi på väg? Hur går det för oss? Vad blir nästa steg?

Formativt förhållningssätt

Wiliam (2013) och Lundahl (2013) är de bedömningspraktiker som skolenheten valt att utgå från. Både Wiliams (2013), Lundahl (2013) och Skolverket (2015a) använder sig av begreppen formativ bedömning och bedömning för lärande (BFL). Jag kommer inte att redogöra för formativ bedömnings komplikationer i användandet av begreppet. Anderssons (2015) avhandling kring införandet av formativ bedömning i fortbildningssammanhang visar att elever vars lärare har fått fortbildning i formativ bedömning presterar bättre då lärarna visade sig ha en större tillit till sin egen förmåga att genomföra förändringar av sin egen undervisning. Detta ger ytterligare stöd åt att synligt lärande, formativt förhållningssätt och en lärande organisation har många beröringspunkter utifrån ett skolutvecklingsperspektiv.

Hattie (2013) och Håkansson (2011) påvisar att det inte är en garanti att utveckling av lärandet sker när man använder sig av olika bedömningspraktiker. De menar att bedömning i sig inte är en garanti att lärandet sker. Däremot påpekar Hattie (2013) att om bedömningen integreras i planering, genomförande och uppföljning av undervisningen är chansen större att ett lärande sker både vad gäller elevers lärande och lärares lärande (Hattie 2012). Black och Wiliam (1998, 2010) kommer i sin artikel fram till att elever med svårigheter och särskilda behov är de som är mest gynnade av formativ bedömning.

Wiliam (2013), Black och Wiliam (1998, 2010) och Wiliam och Leahy (2015) har med utgångspunkt i Sadlers (1989) ramverk (*Vart eleven är på väg (feed up)? Var eleven befinner sig nu (feed back)? Hur eleven ska komma dit (feed forward)?*) tagit fram fem nyckelstrategier som tillsammans med ramverket för formativ bedömning genom integrering av nyckelstrategierna tillsammans med de tre huvudfrågorna för feedback som förtydligar det formativa förhållningssättet.

	Vart eleven är på väg? (feed up)	Var eleven befinner sig nu (feed back)	Hur ska eleven ska komma dit? (feed forward)
Lärarnivå	Att klargöra och skapa delaktighet i syftena med undervisningen och kriterierna för att lyckas i lärandet (1).	Att skapa och utforma effektiva aktiviteter, och uppgifter som visar var eleverna befinner sig i lärandeprocessen (2).	Att återkoppling ges i syfte att föra lärandet framåt (3).
Kamratnivå	Att förstå syftena med undervisningen och kriterierna för att lyckas i sitt lärande (1).	Att aktivera elever som läranderesurser för varandra (4).	
Elewnivå	Att förstå syftena med undervisningen och kriterierna för att lyckas i sitt lärande (1).	Att aktivera eleverna som "ägare" av sitt eget lärande (5).	

Figur 3. Tre huvudfrågor för återkoppling, Wiliam (2011, s. 61)

Ramverket ovan ger flexibilitet och individuell frihet när det gäller hur de praktiska tillämpningarna av formativ bedömning kan se ut. Det finns ingen färdig universalmetod utan mängder av olika arbetssätt som kan tillämpas vid bedömning och i undervisning. Det enda kriteriet är att dessa håller sig inom ramverket. Ramverket visar att formativ bedömning är ett *förhållningssätt*. Med ramverket som utgångspunkt blir bedömning alltid en del av undervisningen, något som eleverna är delaktiga i, och som inte enbart utförs av läraren.

Wiliam (2013) och Black och Wiliam (1998, 2010) trycker på vikten av undervisningen ska vara följsam och utgå ifrån elevernas behov.

Teachers need to know about their pupils' progress and difficulties with learning so that they can adapt their work to meet their needs -needs which are often unpredictable and which vary from one pupil to another (Black & Wiliam 1998, s.2)

Citatet visar kopplingen mellan Timperleys cirkulära modell för lärandet (figur 2) och Hatties (2013) grundläggande tes och förutsättning för lärande. Wiliam (2013) menar att den formativa bedömningen ska ses som en brygga mellan undervisning och lärande. Undervisningen är en villkorlig aktivitet där läraren inte kan förutspå vad eleverna kommer att lära sig som resultat av ett särskilt undervisningsmoment utan formativ bedömning är något som pågår minut för minut och dag för dag. Den formativa bedömningen innebär att på bästa möjliga vis för att se vad eleverna har lärt sig för att sedan använda den kunskapen om vad som är nästa steg för i lärandet för den enskilda eleven.

Lundahl (2014) och Andersson (2015) menar att formativ bedömning är ett av de effektivaste pedagogiska redskapen en lärare har för att utveckla elevers lärande. Detta förutsatt att bedömningen genomförs på ett bra sätt.

Skolutveckling

Jag har studerat skolutveckling utifrån en generell nivå då det inte fanns någon specifik forskning kopplad till just skolutveckling inom grundsärskolan eller gymnasiesärskolan. Däremot kan både grundsärskola och gymnasiesärskola ingå i det mer generella livslånga lärandet. Skolutveckling är ett vitt begrepp. Skolutveckling handlar om att skapa förutsättningar för att varje elev ska nå så långt som möjligt i sitt livslånga lärande (SKOLFS 2011:144). Gemensamt för skolutveckling är att skolor vill uppnå en kvalitetsförbättring av verksamheten.

Med skolutveckling avses här förändringar som sker på enskilda skolenheter och omfattar hela skolans verksamhet. Skolutveckling innebär att medvetna och kunskapsbaserade förändringar införlivas i den enskilda skolans skolkultur och blir en naturlig del i vardagsrutinerna (Scherp, 2013).

Skolutveckling historiskt i Sverige

Då skolutveckling är ett relativt nytt forskningsfält eftersom det tillhör efterkrigstiden och kopplas till studier av styrning och reformarbete som ett samlingsbegrepp (Berg & Scherp,

2003) kommer jag i korta drag att utgå från Håkansson och Sundbergs (2016) redogörelse av skolutveckling i ett historiskt perspektiv. Håkansson och Sundberg (2016) redogör både för skolutveckling i ett internationellt- och nationellt perspektiv. Sentida forskare talar om och refererar till fjärde generationens skolutveckling eller mer noggrant perspektiv på skolutvecklingen (Scherp, 2013; Blossing, 2003; Håkansson & Sundberg, 2016). De fyra generationerna av skolutvecklingsforskningen presenteras i bilaga 4.

Den fjärde generationens skolutveckling som sträcker sig från 2005 till dagsdato där fokus inom skolutvecklingen skiftat till att stärka betoningen på att påverka och förbättra elevers studieprestationer med reformer och skolutvecklingsinsatser så som LGR11, GYS13, lärarlyft, läslyft, matematiklyft, digitalisering och specialpedagogik (Håkansson & Sundberg, 2016; Skolverket – Nationella Utvecklingsprogram).

Carlgren och Hörnqvist (1999) beskriver hur skolutvecklingen i Sverige från efterkrigstiden varit utformad. Utifrån vilket syfte den bedrivits och hur relationen mellan praktiken och forskningen sett ut (se bilaga 4).

Sätts tabellerna samman kan de olika beröringspunkterna ses. Det som kan utrönas är att mycket av skolutveckling är kopplat till skolresultat och elevers prestationer. Mycket lite handlar om själva lärarnas lärande. På skolenheten där föreliggande studie finns starka kopplingar till fjärde generationens skolutvecklingsfokus samt att det via verksamhetsutvecklingsgruppen skett en skiftning från en ovanifrånstyrning till en lokal skolutveckling där den pedagogiska personalen utvecklar egna lösningar och utvecklar och prövar olika lösningar på problem som uppstår i vardagen.

En lärande organisation

Senaste årtiondena har både forskare och organisationsledare betonat betydelsen av att bygga upp en lärande organisation för att kunna hantera systematisk skolutveckling (Sandberg & Targama, 1998; Berg & Scherp, 2003). Vad som karaktäriserar en lärande organisation är delaktighet och utökat ansvar för det egna lärandet ligger på både den pedagogiska personalen och elever (Scherp 2013; Blossing 2008).

En lärande organisation kan ge skolorna en bättre beredskap och förutsättningar att hantera pedagogiska utmaningar som de ställs inför i vardagen. Skolledarens viktigaste uppgift i en lärande organisation är att skapa en fördjupad förståelse av uppdraget hos medarbetarna samt att utveckla en gemensam vision för arbetet. Dessutom ska skolledarna gemensamt garantera

kvaliteten i verksamheten genom att leda det gemensamma lärandet om hur man ska arbeta för att nå de uppsatta målen för verksamheten och för visionen (Scherp, 2013).

Scherp (2003) talar om den lärande organisationen utifrån problembaserad skolutveckling (PBS). Scherp menar att det är de olika insatserna från olika instanser i skolan som kan bidra till skolutveckling genom att skapas förutsättningar för skolutveckling. Det är den lärande processen för både elever och den pedagogiska personalens samt den pedagogiska personalens och elevernas lärmiljöer som utgör huvudfokus vid PBS. PBS handlar om att i och utifrån vardagsverksamheten, åstadkomma olika lärprocesser som är meningsskapande och som ger en fördjupad förståelse för såväl elever som lärare och skolledare (Scherp & Scherp, 2007). Scherp (2013) diskuterar en lärandeorganisation där kollegiet arbetar med att utveckla den egna lärförmågan så att verksamheten och problemhanteringen bygger på de kunskaper som vuxit fram i och under lärprocessen (Scherp, 2013).

Scherp och Scherp (2007) skriver vidare om en lärande organisation som grund för förändringar av tankesätt, beteendemönster och organisationsstrukturer som verksamheten innehar. För att lärandet i organisationen ska öka krävs det utrymme för lärande i det dagliga arbetet med bland annat organiserad reflektion och erfarenhetsutbyte. För att en lärande organisation ska fungera behöver organisationen ha en balans och en stabilitet i arbetsorganisationen som är en hierarkisk organisation (skolledning, tjänstefördelning, vikariehantering mm). Detta för att skapa förutsättningar för utvecklingsorganisationen där lärandeprocesserna sker utifrån den pedagogiska personalens inventerade vardagsproblematik.

Scherp och Scherp (2007) framhåller att i en lärande organisation är en del av målet att åstadkomma en kulturförändring på skolenheten eller i organisationen från en ”görandekultur” till en ”lärandekultur”.

Blossing (2009) beskriver skolutveckling utifrån ett förbättringsarbete där förändringsprocessen genomgår fyra olika faser: *initiering*, *implementering*, *institutionalisering* och *spridning*. Faserna är inte linjära utan de går in i varandra. Blossing (2008) poängterar att varje fas har sin egen karaktär och kräver därför olika tankar och handlingssätt. *Initieringsfasen* sprids nya idéer och det ges möjlighet till att pröva på nytt samt delge varandra erfarenhet. Detta kan ses som en lärandefas i det kollegiala lärandet. Tidsberäkningen ligger på ett till 1–2 år för själva initieringsfasen för att den lokalt ska omfattas av förståelse för de nya idéerna samt att även få möjlighet att prova de nya idéerna praktiskt.

Under *implementeringsfasen* sker det ett fortsatt prövande och utbytande av erfarenheter kollegialt med fokus på hur det erfarenhetsmässigt fungerar i praktiken. Det finns också en kritisk fas under implementeringen enligt Blossing (2009) eftersom det är nu som det nya ska

fungera och nya vardagsproblem som inte kunnat förutspås kan uppkomma. Det gäller enligt Blossing (2008) att vara uthållig för alla inblandade parter i utvecklingsarbetet. Implementeringsfasen beräknas ta 3–5 år.

När organisationen väl kommit till *Institutionaliseringsfasen* handlar den om att få det nya att fungera rutinmässigt och systematiskt. Här poängterar Blossing (2008) att det är viktigt att skydda utvecklingsarbetet mot nya förändringsinitiativ. Personalen behöver fokusera på att försöka få det nya att fungera och de behöver fortsatt fortbildning. Vidare understryker Blossing vikten av att i denna fas hålla ”andan uppe” och inte tror att man är framme vid målet och att ett fortsatt arbete behövs. Institutionaliseringsfasen beräknas pågå i sex till åtta år.

Samtidigt med dessa tre faser pågår en *spridningsfas* där framgångsrika delar av förändringsarbetet sprids till andra skolor. Genom spridningsfasen kan verksamheten få respons på arbetet vilket är viktigt för fortsatt utvecklingsarbete. Det är även viktigt med dokumentationen av utvecklingsarbetet och att synliggöra processen och de erfarenheter som hitintills gjorts (Blossing, 2008).

Timperley (2013) och Scherp (2013) hävdar att skolor som använder sig av ett mindre antal fokusområden uppvisar ett bättre resultat än skolor som kastar sig okritiskt in i stora utvecklingsprogram.

Systematiskt kvalitetsarbete

Att mäta kvalitet inom gymnasiesärskolans individuella och nationella program kan vara en utmanande uppgift (Skolverket, 2015b). Den är utmanande utifrån att kunskapskraven på främst det individuella programmet är satta efter elevernas förutsättningar (Skolverket, 2013). Kvaliteten handlar om vilka mål som uppfylls i verksamheten där kvalitén innebär en strävan efter förnyelse och förbättringar utifrån vilka kunskaper eleverna har nått, vad personalen har genomfört och vilka effekter det har haft på elevernas utveckling och lärande (Skolverket, 2012, 2015b).

Sammanfattningsvis framgår av tidigare forskning att i ett systematiskt kvalitetsarbete innebär att man inom organisationen följer upp verksamheten, analyserar resultaten i förhållande till de nationella målen och utifrån detta planerar och utvecklar verksamheten.

Dokumentation och reflektion om lärandeprocessen är en essentiell del. Vidare går det att säga utifrån en lärande organisation, synligt lärande, kollegialt lärande och systemteorin (se nedan) att det är viktigt att tänka i cykler för att få fram ett nuläge utifrån följande

frågeställningar; Var är vi? Vart ska vi? Hur gör vi? Hur blev det? (Timperley, 2012, Skolverket, 2015a)

Teoretisk förankring

Den teoretiska förankringen har jag hämtat från vetenskapsteorin. Nilholm (2016) beskriver två teoretiska utgångspunkter; vetenskaps-, och vardagsteorier. Nilholm delar in dessa två perspektiv utifrån att vardagliga teorier är teorier om lärande, om lärares tankar samt didaktiska teorier. Nilholm (2016) menar att de två vetenskapliga teorier som lärare stöter på är sociokulturell teori och ekologisk systemteori. Jag har valt systemteorin eftersom avsikten är att studera olika system och hur de påverkar och låter sig påverkas.

Systemteori

...att tänka systematisk innebär att ständigt ha förändring och utveckling framför ögonen (Öqvist, 2010, sidan 7)

Det finns ingen enhetlig systemteoretisk förklaringsmodell. Systemteorin grundar sig på olika tvärvetenskapliga teorier. Systemteori kan användas i discipliner som behandlar mellanmänniska förhållanden. Häri ses system som en grupp individer som arbetar eller lever tillsammans under längre tid (Gjems, 1997).

Intas ett systemteoretiskt perspektiv riktas blicken mot helheter, mönster och sammanhang istället för enskilda händelser. Lundahl och Öqvist (2002) menar att de som utvärderar pedagogiska processer behöver ta i beaktning är att elevernas och lärarnas upplevelse utanför utbildningen kan få konsekvenser för lärandet i skolan.

För att lyckas höja eleverna kunskaper och färdigheter är det därför rektorn som ansvarar för att det sker och att även olika elevens förutsättningar för lärande måste räknas in. För att skapa en skola med hög måluppfyllelse krävs förmågan, enligt systemteorin, att skolledning och pedagogisk personal beaktar hela organisationen och intar ett helhetstänkande (Öqvist, 2010).

Då studiens syfte är att studera, tolka och förstå pågående processer inom utvecklingsområdet synlig lärande på en gymnasiesärskola finner jag systemteorin lämplig då systemteorin visar på de olika sociala system som finns inom en verksamhet eller en organisation. I sociala system kan olika normer och värden ses. Skolan är ett socialt system med olika subsystem där olika faktorer kan påverka ett visst fenomen. Utifrån systemteorins helhetstänkande och när det gäller att studera systemens olika nivåer så som individ, grupp, organisation och samhällslig nivå finner jag systemteorin än mer användbar. I detta fall ett

försök till att söka efter och studera de lärandeprocesser som skolenheten gör utifrån vad den pedagogiska personalen erfar.

Systemteorin i en lärande organisation handlar om ett tänkande där samband och helheter behandlas istället för att se skilda delar av verksamheten (Öqvist, 2010). Detta kan jämföras med Scherp och Scherps (2007), Scherp (2003, 2013), Blossing (2008) och Timperley (2013) definitioner om lärandeprocesser inom organisationer.

Strukturen i organisationen påverkar beteendet hos de individer som ingår i systemet därav kan det vara svårt att få syn på strukturer. För att kunna se hela bilden och uppnå förändring behöver den som utvärderar både inkludera sig själv och lyfta blicken och se helheter. Problem som kan uppstå i användandet av systemteorin är att systemteorin måste hantera självkritik i sin egen logik det vill säga att systemteorin inte längre ser sig själv (Lundahl & Öqvist, 2002). Detta innebär enligt Öqvist (2008) att man i praktiken inför neutralitet, förmågan att hålla sig själv tillbaka och att det finns tilltro till systemets egen kraft att växa.

För att tydliggöra de olika nivåerna i systemet kommer jag att använda mig av Bronfenbrenners ekologiska utvecklingsteori. Bronfenbrenner (1979) skiljer på olika system inom helheten; mikrosystem, mesosystem, exosystem, makrosystem och chronosystem. Enligt Bronfenbrenner är det viktigt att se barnets utveckling i relation till systemets olika delar och medvetandegöra att de olika systemen påverkar barnets lärande (Bronfenbrenner, 1979). Då studien inte handlar om barns utveckling utan pedagogisk personals lärande som i allra högsta grad påverkar barnet så är än dock systemnivåerna användbara. I studien kommer *mikrosystemet* att fokusera på den pedagogiska personalen och eleverna. Mikrosystemet består av de system som individen är fysisk närvarande i så som skola, familj, kollegor och kollegiala samtal med flera. *Mesosystemet* består av de relationer som finns inom mikrosystemet så som till exempel arbetslag, utvecklingssamtal och medarbetarsamtal eller ses som det som händer i skolan påverkar vad som händer hemma och vice versa. *Exosystemet* påverkar individen även om individen inte befinner sig i det. Exempel på exosystem kan vara skolledning, resurstilldelning, hälso- och sjuk-vård, partners arbetsplats med flera. Exosystemet kommer i studien tillhöra arbetsorganisationen. *Makrosystemet* är den övergripande samhällsliga nivån med politik, ekonomi och lagar. I makrosystemet hittar vi skollagen, läroplaner, gymnasieförordningen, Gys13 med flera. Senare lade enligt Nilholm (2016) Bronfenbrenner till en tidsaspekt i systemet; *chronosystemet*. Chronosystemet står för utvecklingen av kulturens och det sociala sammanhangets utveckling likväl som individens utveckling. Chronosystemet kommer att ingå i tidsaspekten från och med att gymnasiesärskoleförordningen 2013 infördes.

Öqvist (2008) menar att de överordnade nivåerna i systemet sätter agendan för de underordnade nivåerna i systemet. För att helheten i systemet ska fungera krävs det att systemets olika nivåer upprätthålls. Det är därför viktigt att det finns kopplingar, relationer och kommunikation mellan systemets olika nivåer och delar. En grundläggande utgångspunkt inom systemteorin är synen på att allt inom systemet hänger samman och påverkar varandra ömsesidigt. En nivå i systemet kan inte förstås isolerad ifrån ett annat system utan måste relateras till varandra det vill säga ett det påverkar och påverkas, exempelvis att makrosystemet påverkar mikrosystemet och nivåerna i systemen däremellan och tvärtom.

Nivåerna är människor som samverkar och står i relation tillvarandra och påverkar varandra ömsesidigt (Gjems, 1997). Samspelet mellan nivåerna och systemen får effekter som på ett eller annat sätt påverkar alla nivåerna inom systemet. Varje handling inom respektive system får effekt på ett eller annat sätt på alla delar i systemet. Enligt Gjems (1997) har ett system två former av styrning: inre och yttre. Den inre styrningen sker i form av handlingar och samverkan mellan människorna i systemet medan den yttre styrningen handlar om att systemet anpassar sig till rådande omgivning och att omgivningen i sin tur anpassar sig till systemet. Gjems resonemang täcker in den cirkulära tanken som finns inom systemteorin. Det cirkulära tänkandet uppmärksammar återkopplingen, kommunikationen och relationen som sker mellan systemets olika delar och bildar hypoteser om helheter och mönster. Det cirkulära mönstret ska ses som en motsats till ett linjärt tänkande utifrån orsak och verkan. Enligt Gjems (1997), Lundahl och Öqvist (2010) utgår det västerländska samhällstänkandet utifrån att saker som händer och sker är ett orsak- och verkantänkande när det kommer till påverkandefaktorer. Ur ett systemteoretiskt perspektiv så innebär det när ett problem uppstått att ett flertal olika faktorer kan komma att påverka, där man egentligen inte vet vilket som är den egentliga orsaken till problemet. Öquist (2008) menar att om man ändrar på en nivå i det cirkulära sociala systemet kan det innebära att ett problem ur ett systemteoretiskt perspektiv kan lösa sig självt. Systemteorin tittar inte på linjära förklaringar vilket kan innebära frustration för dem som vill hitta sanningar eller specifika orsakssamband.

Metod

Syftet med utvecklingsarbetet är att studera, tolka, förstå samt ta reda på de pågående processerna inom utvecklingsområdet synlig lärande därför används ett kvalitativt angreppssätt. Detta har påverkat valet av datainsamlingsmetod och det har även påverkat bearbetning av det insamlade materialet.

Stukat (2011) menar att det är problemformuleringen som är grunden till val av ansats och metod. Vidare hävdar Stukat (2011) att ett kvalitativt angreppssätt är lämpligt då man använder sig av intervjuer för att samla in sin empiri. Jag hade kunnat använda mig av andra kvalitativa insamlingsmetoder så som enkäter med öppna svar eller brevmetoden. Nackdelen med att få in skriftliga svar är att man inte kan ställa följdfrågor. Vad jag hade kunnat välja är en kombination av både enkät med öppna svar tillsammans med fokusgrupperna och sedermera strangulerat metoderna. Valet att enbart använda fokusgrupp som metod hade sin grund i att kunna ta reda på hur den pedagogiska personalen resonerade kring synligt lärande utan att mina förutfattade kunskaper och förhållningssätt skulle inverka. Stödet för detta finner jag i ett hermeneutiskt förhållningssätt då jag som forskare har en inre relation till mitt forskningsobjekt. Jag är en del av den verklighet som ska studeras och analyseras (Patel & Davidsson, 2011). Att jag är en del av det som det ska beforskas är något som jag hela tiden behöver förhålla mig till. Utifrån detta finner jag stöd i Wibeck (2010) som påpekar att användandet av fokusgrupp och att jag själv är moderator med en tillbakadragen roll snarare än en intervjuare som styr samtalet.

Wibeck (2010) menar att interaktionen mellan gruppdeltagarna är centralt vid användandet av fokusgruppsintervjuer. Det är interaktionen och formuleringarna av den samlade kunskapen som är grunden i den kvalitativa intervjun. Vidare så kan deltagarna utifrån sina handlingar och erfarenheter också sätta igång tankeprocesser hos både de andra deltagarna, sig själva som hos moderatören påpekar Wibeck (2010).

Att använda sig av fokusgruppen som intervjumetod menar Wibeck (2010) betyder att man kan låta samtalet flyta så ostrukturerat som möjligt. Den ostrukturerade fokusgruppsintervjun möjliggör att fokusgruppsmedlemmarna i större utsträckning samtalar med varandra och inte med moderatören (Wibeck, 2010). Jag gjorde ett avsteg från detta genom att använda standardiserade tematiska intervjufrågor. Vid helt standardiserade intervjuer ställs samma frågor i samma ordning till respondenterna. För att fånga upp samtalet om det gled för långt ifrån huvudämnet kunde jag även be respondenterna om beskrivningar eller att ge något exempel. Därmed fanns det element av en mer ostrukturerad form av fokusgruppsintervju. Målsättningen med en till viss del fri diskussion var att inte som forskare själv påverka samtalets

gång och de processer som fokusgruppsmedlemmarna. De processer som sätts igång under fokusgruppssamtalet behövs för att senare kunna analysera var skolan befinner sig i utvecklingsområde synligt lärande.

Wibeck (2010) framhåller att fokusgrupper fungerar optimalt när respondenterna samtalar med varandra samtidigt som moderatorn kan styra upp och gå in med följdfrågor om gruppen associerar i andra tankebanor än de avsedda.

Urvalsgrupp

Undersökningsgruppen består av fyra befintliga ämnesområdeslag på den föreliggande studiens skolenhet. Ämnesområdeslagen på skolenheten har träffats kontinuerligt och har arbetat aktivt med synligt lärande. Enligt Wibeck (2010) är det en fördel att fokusgruppsmedlemmarna redan känner varandra då de kan finna stöd och trygghet hos varandra som ju är en förutsättning för att få fram så uppriktiga svar som möjligt. Wibeck (2010) pekar vidare på att antalet fokusgruppsmedlemmar är optimalt vid 6–8 personer. I studien ingår 25 av 39 pedagogisk personal som deltar i ämnesområdeslagen. 2 personer valde att inte delta i studien och lämnade in sitt missivbrev påskrivet utan samtycke. 13 personer var borta på grund av andra skäl så som tjänstledighet, vård av barn, sjukdom eller att tiden krockade med annat som den pedagogiska personalen skulle delta i. Av respondenterna är det 17 som till största del undervisar på gymnasiesärskolans individuella program. Av de totalt 25 respondenterna undervisar 7 av dem både i det individuella programmet och i enskilda ämnen inom gymnasiesärskolans nationella program.

Fokusgrupp ett, pilotstudien, bestod av sex respondenter. Fokusgrupp två och tre bestod av sju respondenter och fokusgrupp 4 bestod av fyra respondenter där en avbröt efter halva intervjutillfället för att delta på ett annat möte.

Risken med att använda redan befintliga och homogena grupper är att alla tankar och åsikter inte kommer upp till ytan eller att gruppen förutsätter att alla redan vet något om ämnet som ska diskuteras (Wibeck, 2010). Det huvudsakliga syftet till urvalet är som redan pekats på att få en så fördjupad bild av processerna och den pedagogiska personalens tankar som möjligt.

Genomförande

Rektorn informerade skolenhetens processledare som fick ta del av syftet med studien, intervjutiderna, missivbrev och de tematiserade frågorna. Processledarens uppgift var att dela ut inbjudan att delta i forskningsprojektet till de respondenter i arbetslaget som ingår i

ämnesområdeslaget. Intervjuerna utfördes i ett gemensamt konferensrum på skolan. Då jag som moderator kan ha en påverkan på svaren valde jag att sätta mig vid en kant så att respondenterna var de som var i fokus, men också för att ytterligare förstärka känslan av trygghet för respondenterna. Innan varje intervju var jag noggrann med att poängtera att jag inte var ute efter att kontrollera deras kunskaper eller deras begreppsanvändning utan att jag var intresserad av deras samtal.

En pilotstudie genomfördes, för att kontrollera om de tematiserade frågeställningarna gick att besvara eller om frågorna behövde formuleras om. Pilotgruppen blev informerad om syftet med deras funktion i inledningssyftet att jag ville prova om frågorna i intervjuguiden fungerade. De blev även informerade om att en pilotstudie inte alltid innefattas i empirin. Pilotstudien kom att ingå i empirin eftersom frågorna fungerade och att jag önskade att så många röster som möjligt skulle ingå i studien.

Fokusgruppernas tidsintervall varierade mellan 40 min upp till 1 timme och 7 minuter. Totaltiden för fokusgruppsintervjuerna blev 3 timmar och 52 minuter. En av riskerna enligt Bryman (2011) och Wibeck (2010) är att man får ett stort och omfattande material vilket medför att man inte hinner transkribera eller analysera tillräckligt djupt.

Som inspelningsteknik för att fånga upp samtalen användes två ljudinspelningsenheter. Att jag valde att använda två enheter var för att öka chansen att alla samtal fångades in samt att risken för tekniska missöden minskades.

Bearbetning och analys

För att säkerställa resultatet av analysen valde jag att transkribera de två första intervjuer fullständigt. Bryman (2011) påkar på riskerna med att använda fokusgrupper dels är att materialet blir omfattande dels att det tar längre tid att transkribera gruppsamtal. Bryman uppskattar att en timmes gruppintervju tar cirka 8 timmar att transkribera, det vill säga något längre än en vanlig intervju. Den första intervjun (pilotstudien) varade i 1 timme och sju minuter och tog 9 timmar att transkribera. Den tredje och fjärde fokusgruppsintervjun lyssnades igenom och transkriberades utifrån de tematiska områdena i de två intervjuerna som transkriberades i sin helhet. Jag skrev ner likheter och skillnader i vad respondenterna uttryckte samt vad de inte uttryckte. Enligt Wibeck (2010) erhålls då det bästa resultatet vid bearbetning av det insamlade materialet. Enligt Bryman (2011) tittar man under analysprocessen på vad är det respondenterna säger. Häri valde jag att följa Wibecks (2010) förslag på analysredskap samt att jag har förhållit mig till materialet hermeneutiskt. Det vill säga att jag under processen hela tiden fått gå tillbaka

till helheten i materialet. Detta för att åskådliggöra likheter, skillnader, kategorier, underkategorier. En del av kategorierna och dess underkategorier går in i varandra men jag har valt att belysa dem var och en för sig. I resultatdelen kommer det finnas med många dialoger. Detta är ett medvetet val för att tillföra transparens. Jag är medveten om att valet kan försvåra läsningen för läsaren.

Tillförlitlighet

Risikfaktorer att ta hänsyn till gällande reliabilitet är att jag som forskare i detta fall ingår i det som ska beforskas. Riskfaktorn är att forskaren påverkar resultatet och reliabiliteten genom feltolkningar eller att forskaren har egna förutfattade meningar som påverkar svaren eller resultaten. För att kunna bedöma studiens reliabilitet kan forskaren ställa sig frågor om likande resultat skulle kunna uppnås om studien återskapades vid ett senare tillfälle eller att andra forskare skulle få identiskt resultat (Stukat, 2011). Utifrån detta menar jag att reliabiliteten är blir mindre då jag är en del av det som det forskas på samt att jag inte kan säkerställa vilka egenskaper som respondenterna har. Det som stärker tillförlitligheten är att alla samtal spelades in och två fokusgruppsintervjuer transkriberades ordagrant. De andra två fokusgruppsintervjuerna transkriberades efter teman som uppkommit från de två första.

Det är en och samma moderator i de olika grupperna vilket även det enligt Wibeck (2010) medför en ökad reliabilitet. Dock måste jag ta stor hänsyn till att jag som både moderator och utvärderare av utvecklingsområdet kan ha påverkat på resultat.

Tittar man på validiteten av studien så måste jag förhålla mig till att jag befinner mig i en maktsituation gent emot respondenterna inte bara utifrån att jag innehar rollen som moderator (Wibeck, 2010) utan att jag även är en av förstelärarna på skolenheten som har initierat synligt lärande. Som tidigare nämnts var jag noga med att innan intervjun startade att jag inte var ute efter att kontrollera respondenternas kunskaper och färdigheter utan att det var deras kollegiala samtal som var av intresse i min studie. Vid varje intervjutillfälle hände det något i fokusgruppen. Dialogen gick från att föra samtal med moderatören till att föra ett samtal med varandra detta skedde efter cirka fem till sex minuter in i intervjun. Jag vill påstå att även detta ökar validiteten.

Studiens generaliserbarhet är låg eftersom syftet är att studera pågående processer på den aktuella skolenheten. Studien kan dock användas som inspiration till att den är ett försök till att

sätta sig in i pågående processer inom synligt lärande systematiskt kvalitetsarbete och skolutveckling.

Etiska aspekter

Då etik är en stor del av forskningen har respondenterna informerades enligt Vetenskapsrådets (2002) Ahlberg (2009) och Stukat (2011) om fyra forskningsetiska principer. Ahlberg (2009) menar att det inte finns något vetenskapligt arbete som är helt objektiv och förutsättningslöst. Forskningen innefattar val, avvägningar och olika ställningstaganden som påverkar forskarens föreställningar och förhållningssätt. Vidare menar Ahlberg (2009) att forskaren även är påverkad av både tiden och den sociala kontexten som hen befinner sig i. Forskningsresultaten bör betraktas som tillfälliga sanningar och kan komma att behöva revideras och förändras över tid.

Respondenterna informerades via missivbrevet (se bilaga 1) och rektor om syftet med studien. Respondenterna delgavs även tidsåtgången för intervjun samt att få ta del av studien när studien är slutförd och examinerad. Respondenterna delgavs även att de när som helst kunde lämna intervjutillfället samt att deltagandet i studien var frivilligt. Därav är båda kraven om *informationskravet* och *samtyckeskravet* uppfyllt.

Respondenterna informerades även om att materialet förvarades på sådant sätt att inga obehöriga kan ta del av det. Jag har försäkrat respondenterna om att det enbart är jag som lyssnar på inspelningarna detta för att respondenterna ska känna sig trygga inför arbetsgivaren. Materialet är helt avkodat från personifiering och respondenterna är även avklädda sin yrkestitel detta för att ytterligare styrka konfidentialiteten. Materialet ska enbart användas som resultatet i forskningsändamålet och för kvalitetssäkring och uppföljning av och på den aktuella skolenheten. När uppsatsen är godkänd kommer all ljudinspelning att raderas.

Det insamlade empiriska materialet skall endast användas för den här studiens syfte och kommer inte att användas i andra hänseenden således uppfylls både *nyttjandekravet* och *konfidentialitetskravet*.

Jag som moderatorn var känd för respondenterna då jag arbetar på skolenheten där skolutvecklingsarbetet vars processer ska studeras pågår. För att inte respondenterna skulle hamna i beroendeställning tydliggjordes även moderatorns funktion (Wibeck, 2010). Moderatorn ska i detta fall vara en tillbakadragen samtalsledare och det är respondenternas samtal som är i fokus.

Ett annat etiskt dilemma jag ställts inför är de vars röster inte görs hörda. Skolenheten har totalt 120 pedagogisk personal anställda vilket medför att en stor del av den pedagogiska personalen inte fått göra sin röst hörd i denna studie. Jag har fått förhålla mig till dilemmat och noga avvägt fördelar och nackdelar med att enbart använda mig av befintliga ämnesområdeslag. Min förhoppning var att många av dessa röster ändå skulle föras av de som deltog i studien.

Resultat, analys och teoretisk tolkning

I detta kapitel kommer studiens empiri att redovisas. Ur respondenternas resonemang framträder likheter, skillnader och mönster utifrån tematiseringen som kan härledas till föreliggande studies syfte och frågeställningar; processer i utvecklingsområde synligt lärande, implementering och förankring av synligt lärande, strategier för kunskapsutveckling samt utvecklingsbehov. Följande kategorier har växt fram ur empirin: synligt lärande, kollegialt lärande, kunskaper och färdigheter, utvecklingsbehov inom organisationen. Empirin inom varje kategori presenteras och refereras till fokusgrupperna som 1, 2, 3 och 4. Varje tema presenteras och efterföljs av en delanalys kopplat till tidigare forskning.

Synligt lärande

Alla fyra fokusgrupper lägger in formativ bedömning, uppföljning och återkoppling (feedback) av lärandet samt kollegialt lärande som en del av det synliga lärandet. Kollegialt lärande kommer inte att behandlas under detta tema utan behandlas som ett eget tema (se nedan). Genom att diskutera arbetet med synligt lärande kom grupperna fram till vilken innebörd de lägger i begreppet diskutera vad de lägger i begreppet och hur de arbetar med synligt lärande. Fokusgrupp 1 diskuterar i dialog tillsammans om begreppet där process är ett ord som återkommer:

(Dialog 1)

PP5 - Alltså formativ bedömning alltså hela processen ifrån mål och syfte och där emellan. Att hela tiden ... Den processen ibland är det inte målet som är viktigt utan vägen på väg mot målen som är det viktiga...

PP1 - Att synliggöra också att eleven har gjort framsteg. Att just det här som vi har gjort på religionen. Att vi testar av förkunskaper och sen jobbar man med det och under processen där kanske eleverna är kanske omedvetna om vad de ska och vad de lär sig men någon vecka gör man ett nedslag till i samma grej och VÄNTA nu här! Nu kan du ju 50 % mer.

PP5- Det är det ju att dels synliggöra lärprocessen för eleverna hur går det till när de lär sig men även då också se till att de ser att de har lärt sig Det är i stunden som man för lärandet fram och tillsammans med eleven för lärandet framåt...det är en ständig formativ process och arbete.

Fokusgrupperna 1,2 och 4 diskuterar och förtydligar det formativa förhållningssättet utifrån att eleven ska få syn på sitt eget lärande med stöd av den pedagogiska personalen. Fokusgrupp 2 får exemplifiera dialogen.

(Dialog 2)

PP7-en stor del är när eleven får syn på eller upptäcker, upplever att de lärt sig ngt nytt. Att man liksom har det är en stor del i elevens. Det är en stor del att göra lärandet synligt för eleven. Att eleven på ngt sätt reflekterar över att de lär sig. Det är det jag tänker.

PP12 – att bygga upp ett synligt lärande det är ju hur vi synliggöra levans lärande

PP – för oss?

PP12– det kan man göra för eleverna men för de elever som vi jobbar med kan det bli svårt att veta om det är synligt eller att de utvecklats i sitt lärande. Just begreppet är ju att synliggöra deras utveckling.

Fokusgrupp 3 resonerar liknande kring bedömning men diskuterade inte begreppet. Respondenterna i grupp 3 diskuterade hur de arbetar med det synliga lärandet utifrån reflektion, planering och analys av sin egen undervisning. Respondenterna diskuterar även nästa steg i hur eleverna själva efter genomfört undervisningsmoment skulle kunna resonera kring sitt eget lärande. Följande dialog utspelar sig:

(Dialog 3)

PP14 – tycker det är lättare nu med alignment att man kan utgå från den för att synliggöra elevens lärande.

PP15 – genomförande och bedömmande

PP14 – och analysen av det vi gör

PP16– det är lättare att för vår egen del jobba med alignment. Det är svårare utifrån ett elevperspektiv. Vad förväntar vi oss av dig, vad vill jag att du ska kunna. Vad tror du själv att du ska kunna?

PP17– att man får ett konkret resultat av det man gör. Nästa steg är att fundera på självständigheten. Vad kan jag själv? Vad har jag behövt hjälp med? Förändras det över tid? Nu kan jag. Först kunde jag inte. Då kunde jag inte men nu kan jag själv.

På frågan kring hur personalen arbetar med synligt lärande var det i några fokusgrupper lättare att ge en mer utförlig redogörelse. Fokusgrupp 3 resonerade utifrån begreppet synligt lärande genom hur de arbetar. På hur de arbetar med synligt lärande svarade alla fokusgrupperna unisont ”att det syns på väggarna”. Vad de syftar på är att de aktuella kunskaperna och pedagogiska stödstrategier sitter med bilder och text på väggarna i alla klassrum och korridorer så att eleverna hela tiden kan söka och hitta ledtrådar att hänga upp sitt lärande på. Fokusgrupp 3 fortsätter:

(Dialog 4)

PP15– jag tycker att det här att man faktiskt ser vad man arbetar med att det syns i klassrummen tex teman som man gör i gruppen

PP17– det är mer konkret.

PP19– det är bra att ha de här bilderna så man kan gå tillbaka till vad man gjort och då är det lättare att ta tillbaka eleverna till vart vi var utan att man behöver börja om. Det är en stor skillnad.

Alla fokusgrupperna resonerar kring stödstrukturer och tematiskt arbete där de tillsammans har genomfört en alignmentplanering i ämnesområdeslaget och som sedan genomförs undervisningen. Fokusgrupperna diskuterar genomslagskraften av att den pedagogiska personalen planerar tillsammans för att därefter genomföra undervisningen. Den pedagogiska personalen diskuterar i både grupp 2 och 3 vikten av att eleverna kan visa sina kunskaper och förmågor i andra sammanhang än i klassrummet. Att i detta finns ett kvitto på att ett lärande har skett.

Delanalys och tolkning av synligt lärande

Synligt lärande är på skolenheten förknippat med formativ bedömning och alignmentplanering. Enligt Wiliam (2013) är den viktigaste faktorn i lärandeprocessen att hitta elevens nuläge och utgå från den enskilda elevens förutsättningar. I resonemangen som förs ovan kan tolkningen vara att den pedagogiska personalen använder sig av ett formativt förhållningssätt (Wiliam, 2013). Den pedagogiska personalen säger inte en enda gång att de arbetar med de fem nyckelstrategierna men utifrån deras resonemang går det att tydligt utläsa nyckelstrategi 1, 2, 3 och 5. Den pedagogiska personalen utgår ifrån sin undervisning var eleven befinner sig och vart eleven ska det vill säga nyckelstrategi 1. Detta knyts även an till Williams (2013) och Sadlers (1989) huvudfrågor i det formativa förhållningssättet. Vart ska eleven (feed up), var är eleven (feed back).

Nyckelstrategi 2 – att skapa och utforma effektiva aktiviteter som visar var eleverna befinner sig i lärandeprocessen framkommer då de talar om alignmentplanering och den pedagogiska personalens utvärdering av sin egen undervisning.

Vidare ändvänder sig den pedagogiska personalen av nyckelstrategi 3 och att den används aktivt hela tiden för att föra elevens lärande framåt. I Dialog 1 gör PP5 följande formulering:

PP5-Det är det ju att dels synliggöra lärprocessen för eleverna hur går det till när de lär sig men även då också se till att de ser att de har lärt sig Det är i stunden som man för lärandet fram och tillsammans med eleven för lärandet framåt...det är en ständig formativ process och arbete.

Nyckelstrategi 5 är den strategi som alla fokusgrupper talat kring som en av den svåraste delen av synligt lärande. Att aktivera eleverna som ägare av sitt eget lärande. Fokusgrupperna använder uttrycket ”få syn på” sitt eget lärande eller medvetandegöra lärandet. Den pedagogiska personalen talar om det som en stor utmaning men vid ett flertal tillfällen vävs denna strategi in. Både PP7 och PP17 talar om strategin i ovanstående dialog 2 och 3.

PP7-när eleven får syn på eller upptäcker, upplever att de lärt sig ngt nytt. Att man liksom har det är en stor del i elevens. Det är en stor del att göra lärandet synligt för eleven. Att eleven på ngt sätt reflekterar över att de lär sig.

PP17- Nästa steg är att fundera på självständigheten. Vad kan jag själv? Vad har jag behövt hjälp med? Förändras det över tid? Nu kan jag först kunde jag inte. Då kunde jag inte men nu kan jag själv. Eleven gör ju det lite i utvärderingen. Men det är svårt vi måste ju ge dem stöd i tanken där.

Strategi 4 att göra eleverna som lärarresurser för varandra är det ingen av fokusgrupperna som nämner. Däremot talar fokusgrupp 3 om att genom att ha gemensamma teman på skolan ger det eleverna något att diskutera utifrån gemensamma upplevda aktiviteter. Strategi 4 tolkar jag in som ett nytt utvecklingsområde på skolenheten. Hur gör vi eleverna till aktiva lärarresurser för varandra?

Utifrån att synligt lärande och ett formativt förhållningssätt har pågått sen 2013 tolkar jag att skolenheten befinner sig i implementeringsfasen. Enligt Blossing (2009) varar denna fas 3–5 år. Jag tolkar att den pedagogiska personalen som deltagit i ämnesområdeslagen är väl införstådd och förankrad i användandet av formativ bedömning. En viktig aspekt att förhålla sig till i implementeringsfasen är att fortsätta att pröva och utbyta erfarenheter kollegialt med

fokus på hur det erfarenhetsmässigt fungerar i praktiken. Blossing (2009) menar även att finns en kritisk fas under implementeringen eftersom det är nu som det nya ska fungera och nya vardagsproblem som personalen inte kunnat förutspå kan uppkomma.

Kollegialt lärande

Som tidigare nämnts så framkom kollegialt lärande som en stor del av utvecklingsområdet synligt lärande på skolenheten för både den pedagogiska personalens lärande som för i förlängningen elevernas lärande.

Utifrån de fyra fokusgruppernas diskussioner kring synligt lärande framkom ur empirin kategorier inom det kollegiala lärandet. De kategorier som framträdde var vikten av att ha gemensamma diskussioner och reflektioner, auskultationer, samarbete och alignment och dela kultur. Fokusgrupp 3 exemplifierar hur några av klassernas gemensamma planering, alignment, där de utfört undervisningen i varje klass och under tiden hela tiden diskuterat vad som fungerat och vad som inte fungerat och hur de ska tänka vidare.

(Dialog 5)

PP17 - mycket reflektion, diskutera, testas av det jag gör. Funkade detta? funkar det inte? vad gör jag om? vad förbättrar jag? Diskuterar med kollega. Hur funkade det för er? Vad kan jag dra för slutsatser av det.

PP17 - fortsätter att resonera kring elevernas lärande

PP17 Studiebesöket. Tänk att de besöken i synagogan och moskén att det blir så konkret det sitter. Vi ska vara ute mycket mycket mer. Där ser man lärandet... Vi borde arbeta mer utifrån upplevelsen.

PP21 - Det är ju roligt med era studiebesök så kom vi in på utifrån en teaterövning. Då kunde de i ett annat sammanhang/kontext berätta vad de lärt sig!

PP17 - Det kollegiala eller arbeta mer tillsammans och att vi för en dialog av vad de kunnat redogöra utifrån det man hade pratat om.

PP15 - Det blir större genomslagskraft att vi gjort samma eller liknade i fem klasser. Dels att man hämtar kunskap och inspiration hos varandra. Utan även eleverna att de kan dela erfarenheter fast från olika klassrum. De kan bolla och nämna något för varandra.

Fokusgrupp 1 diskuterar stödet av alignments och de gemensamma reflektionerna och att de tillsammans diskuterar och utvärderar lektionstillfällena. Fokusgrupp 1 och 2 och 4 trycker på

vikten av att alla pedagogisk personal deltar i planering och bedömning. Det framkom i empirin att arbetet med alignment är ett stort stöd för den pedagogiska personalen som börjat arbeta med den systematiskt. De respondenter som fortfarande inte helt kommit igång med alignmentplanering på grund av tidsbrist uttryckte att de förstod nyttan med att bedömning, syfte, planering, genomförande och utvärdering ligger i linje och ger dem stöd. Nedan följer den dialog som fokusgrupp 1 hade utifrån det stöd de finner i att planering och bedömning går i linje med varandra:

(Dialog 6)

PP6 - Det har även alignment hjälp till mycket. Gör vi så här, ja, det gör vi. Hur blev det nu? Hur kan jag göra nästa gång?

PP3 - Där kan jag än en gång trycka in att där är det viktigt att ALL PERSONAL behöver vi ha med i detta. Även de som inte har lärarutbildning. Ju fler man kan diskutera med desto bättre.

PP1 - Att nu när vi sitter tillsammans och delar rum då kan man reflektera tillsammans och utrymmet, tiden, finns. Sammanfatta, såg du den eleven? Det momentet funkade inte så bra. Vad kan vi göra annorlunda nästa gång? Att snabbt checka med varandra när man har det färskt i huvudet. Det är en stor del att man inte blir en isolerad ö.

PP5 - Prata med kollegor det. idag förstod eleverna syftet och målet. Vad har vi gjort annorlunda denna gången de kom tillbaka med bilder som vi kan använda. Det leder ju till nästa reflektion att kommunicera med närmast kollega är ju en fördel ... Ju mer man pratar desto mer gemensamma begrepp finner man. Det blir lättare att förstå vad du menar jag har sett/upplevt det med den eleven/klassen. Sen ser det olika ut men begreppen är samma.

Fokusgrupp 2 diskuterar olika former på hur de kan förbättra sin egen undervisning och även hitta olika lärandestrategier för att föra elevernas lärande framåt:

(Dialog 7)

PP12 - Där är det ju lite med elevdiskussioner tänker jag. Att eehh när man träffas så här i ämnesrådeslagsgrupperna.

PP7 - Att auskultera, auskultationer hos varandra. Ett sätt att visa att samma elev kan visa olika förmågor i olika situationer. Att kunna se elever i andra ämnen än i sitt eget klassrum. Eller utanför klassrummet också för den delen.

PP10 - Vi har ju att vi tittar på film på pedagogiska mötena filmade lärande situationer så tittar alla på det tillsammans. Sen diskuterar vi utifrån vad vi sett bra exempel, spännande exempel eller när det inte fungerar.

PP12 - Om jag utgår från mitt arbetslag så arbetar vi mycket med tycker eller jag har aldrig varit med om en skola där det är så mycket diskussioner runt och kring elevers lärande. Sen har vi daganteckningar som är fantastiskt det att skriva ner utifrån eleverna mål och även kopplat till läroplan och de färdigheter vi vill eleverna ska utveckla och vilket stöd vi ska ge.

Delanalys av kollegialt lärande

Att leda skolutveckling tillsammans med kollegor på individ-, grupp-, och skolnivå för att skapa variation i arbetet (Scherp, 2013; Timperley, 2013) tolkar jag som att skolenheten gör och det har börjat bli en naturlig del av det dagliga arbetet. Empirin visar likt Scherp (2013) i analysen av det kollegiala lärandet att det har utvecklats ett kollektivt minne för lärdomar i kollegiet. De fyra fokusgrupperna visar prov på detta genom att förknippa synligt lärande med att man synliggör processer i både elevernas och i den pedagogiska personalens lärande. Utifrån Scherps (2013) resonemang om lärgrupper i en lärande organisation där det skapas ett gemensamt lärande för alla aktörer inom verksamheten. I detta tolkar jag in att den pedagogiska personalen utifrån ett kollegialt lärande där reflektion och erfarenhetsutbyten sker i gruppprocesser där den pedagogiska personalen tillsammans på ett systematiskt sätt tydliggör och verbaliserar sina erfarenheter och lärdomar. Empirin visar att det inre arbetet ämnesrådeslagen karaktäriseras av dialog om lärdomar om undervisning samt elevers lärande, det vill säga de vardagliga erfarenheterna samt förståelsen av sitt lärandeuppdrag som ska se som grunden i en lärande organisation (Scherp (2013). Fokus har gått från ett görande till ett lärande. Även Hattie (2013) och Timperley (2012) trycker på viken av att systematiskt analysera sin undervisning. Timperley menar att man behöver synliggöra de lärandeprocesser som skett hos den pedagogiska personalen för att ytterligare kunna förbättra elevernas utveckling i förlängningen.

I arbetet med alignments diskuterar respondenterna utifrån vilket stöd de får i alignmentplaneringen. Hattie (2013) och Lundahl (2014) menar att bedömningen måste integreras i planeringen, genomförandet och uppföljningen av undervisningen. Detta för att ytterligare förstärka elevernas lärande och lärarnas lärande. Med utgångspunkt i hur respondenterna diskuterar med det stöd de funnit i alignmentplaneringen och att bedömningen

börjar redan i planeringen tolkar jag att detta även stärker argumentet att skolenheten är i Blossing (2009) implementeringsfas.

Att fokusgruppsrespondenterna diskuterar synligt lärande med stor vikt på det kollegiala lärandet tolkar jag att lärandet inte stannar hos ett fåtal individer utan att det finns en spridning av kunskaper och en vilja att dela med sig av sina kunskaper och erfarenheter (Kornhall, 2015). Enligt Scherp (2013) blir det ett gemensamt lärande för alla aktörer inom verksamheten där man reflekterar och utbyter erfarenhet. Scherp (2013) trycker även på vikten av grupprocessen där individerna tillsammans på ett systematiskt sätt tydliggör och verbaliserar sina erfarenheter och lärdomar. Jag tolkar det inre arbetet i lärgrupperna och i de olika arbetslagen där det sker diskussioner och reflektioner som en naturlig del av vardagen. Med utgångspunkt i respondenternas svar finner jag även stöd för att kollegiet utgår från att skolenheten är en lärande organisation. Scherp (2010, 2013) menar att det blir viktigt att skapa lärandeprocesser där kollegiet tillsammans tydliggör, verbaliserar och lyfter fram sina lärdomar. Scherp menar vidare att det är reflektionen är en nyckel till lärprocesserna.

Kunskaper och färdigheter

Vilka kunskaper och färdigheter behöver eleverna ha för att bli goda samhällsmedborgare. Samt vilka kunskaper och färdigheter behöver den pedagogisk personalen ha för att undervisa i gymnasiesärskolan så att det skapas goda samhällsmedborgare. Dessa kunskaper och färdigheter kommer att delas i två rubriker. En rubrik för eleverna och en för personalen. Efter det kommer även en resultatdel på hur den pedagogiska personalen följer upp kunskapsutvecklingen. Efter att resultatet kommer en sammanslagen analys utifrån både elevperspektiv och pedagogiska personals perspektiv samt kunskapsutvecklingen.

Elevers kunskapers och färdigheter

Utifrån gymnasiesärskoleförordningen (gys13) ställdes frågan om vilka kunskaper och färdigheter behöver eleverna ha utifrån de kunskapskrav som läroplanen ställer. I samtliga fokusgrupper möttes frågan av tystnad och av kommentarerna att frågan är tung och svår att besvara. Tre av fokusgrupperna behövde ett eller flera förtydligande eller exempel på vad tidigare grupper resonerat kring. Två av fokusgrupperna hamnade i diskussion kring det centrala innehållet i läroplanen. Efter förtydligande i att respondenterna kan tänka utifrån en samhällsnivå och tänka kring vad eleverna behöver ha för kunskaper och färdigheter efter det

att de slutar gymnasiesärskolan. På detta svarade fokusgruppsrespondenterna utifrån följande kategorier: kommunikation och social kompetens, och lära för livet.

Fokusgrupp 4 exemplifierar tänkandet kring några av ovan nämnda delar:

(Dialog 8)

PP25 - Frågan är svår att förstå.

PP22 - Kommunikation – hitta rätt nivå på kommunikation ha ett sätt att kommunicera på sen tänker jag på de övergripande förmågorna är de mest central.

PP25 - I alla våra lektionsplaneringar kommer kommunikationsförmågan in inom alla ämnesområden.

PP22 -Behov av kognitivt stöd och kommunikations stöd som en

PP23 -Stärka personen, personens självbild våga tro på sig själv en grundpelare i att förstå sin funktionsnedsättning

PP25- Förmågor som gör att... förmåga att ta till sig i andra sammanhang. Likväl som ämnesområdeskunskaperna....

PP22 -Vi har fått mer inputs med den nya läroplanen även om en del av det centrala innehållet vara långt från verkligheten men tittar man då på syfte och förmågor så är den lättare.

Att lära för livet är ett av de stora målen inom skolan och sarskolan. Dialogen som fokusgrupp 2 står för får visa hur respondenterna resonerade kring kunskaper och färdigheter som eleverna behöver ha:

(Dialog 9)

PP7 - Nej men det handlar mycket om att vara förberedd på livet efter skolan.

PP12- att lära för livet, det tänkte jag också

PP7- och då så hoppas man att man gett så många och skaffa så många förmågor att göra sig förstådd att kunna vara självständig som möjligt. Sen är det väldigt olika hur man kan göra sig förstådd och hur självständig man kan bli beroende på vem man är. Det är otroligt olika nivåer.

Fokusgrupp 4 sammanfattar:

PP25 - sker kring det kollegiala lärandet där man kan se att vi samarbetar, diskuterar och auskultationer samt att vi delar med sig av material.

Uttryckta kunskapsbehov hos den pedagogisk personal

De kunskaper som personalen på denna gymnasiesärskola behöver ha för att tillgodose elevernas lärande behov gav likartade svar. De kunskaper som den pedagogiska personalen behöver ha för att tillgodose elevernas lärandeutveckling är kunskap om: utvecklingsstörning, andra funktionsnedsättnings konsekvenser, alternativ kompletterande kommunikation, kognitivt stöd, anpassningar av lärmiljön, formativ bedömning och läroplanen.

De färdigheter som alla fyra grupperna diskuterade kring var färdigheter att anpassa utifrån enskilda elever vad gäller miljö, aktiviteter och uppgifter, samarbete med elev, kollegor och vårdnadshavare eller andra instanser, tålmod, pristiglöshet, lyhörd, flexibilitet och kreativ. Fokusgrupp 3 resonerar kring personalens kunskaper och färdigheter:

(Dialog 10)

PP18 – jag tror vi behöver vara tusenkonstnärer. Jag tänker utifrån att jag planerat min lektion utifrån mål och syfte. Men min planering hjälper mig inte alltid då jag även måste ha tusen andra lösningar. Locka tillbaka elever som tappat fokus, är det intressant? Sen vill någon elev berätta en sak och då glömmer den eleven att den knäcker ägg och då måste man leda tillbaka den eleven. Sen tar nästa vid som behövde säga en sak. Vi måste hela tiden ha en annan infallsvinkel. Vi måste vara jättefokuserade på vad vi gör samtidigt lyhörd för det som händer i rummet.

(Dialog 11)

PP15 - flexibel

PP13 – anpassa och tålmod

Fokusgrupperna diskuterade även vikten av att ha en fortlöpande diskussion kring de komplexa kunskapskraven på gymnasiesärskolans individuella program.

(Dialog 12)

PP7 – det är svårt att det finns ngn typ av skala som är en skala som också är individuell. Det som är grundläggande för en del och fördjupat för en annan samtidigt som man kan vara både grundläggande och fördjupad i samma kunskapsområde. Det som blir viktigt att det inte blir en skala där man jämför elever utan att man ser en utveckling hos den enskilda eleven. Det är ngt som måste finnas med hela tiden. Man ska se en progression hos elever och inte ngt medel.

PP8 – ibland blir det att bara upprätthålla kunskaper och färdigheter så att eleverna inte backar i sina kunskaper och färdigheter. Att vi ibland tänker mer på bredden än spetsen i elevernas kunskaper. De kan

ha mer nytta av bredden och då kan eleven befinna sig på grundläggande nivå över tid men klara av moment på fler platser i fler aktiviteter.

Delanalys och tolkning av kunskaper och färdigheter

De kunskaper och färdigheter som eleven behöver ha utifrån de kunskapskrav som läroplanen ställer är komplex då läroplanen, trots att den gett stöd och inputs till den pedagogiska personalen, krockar med föreställningen av vad den pedagogiska personalen ser som kunskaper och färdigheter i det långa perspektivet.

Det är mycket i den nya läroplanens centrala innehåll som ska hinnas med under de fyra år som eleven går på gymnasiesärskolan. För elever på tidig utvecklingsnivå med mycket långsam processtid kan en del kunskaper tyckas vara alldeles för högt satta. Dialog 12 som kan ses ovan visar på komplexiteten i den nya läroplanen. PP7 resonerar utifrån att en elev kan befinna sig på både grundläggande- och fördjupad nivå inom samma kunskapsområde. Detta gör bedömningen än mer komplex.

Alla fyra fokusgrupperna har en samstämmighet i sitt resonemang och riktar kritik mot läroplanens innehåll med högt ställda kunskapskrav. Fokusgrupp 1 och 3 riktar kritiken att det centrala innehållet inte alltid är relevant för utbildningen både när det kommer till det nationella programmet och det individuella programmet.

De fyra fokusgrupperna diskuterar komplexiteten med kunskapskraven på en generell nivå men går inte in i det djupare med hänsyn till det individuella programmet och det nationella programmet. De diskuterar inte just i denna fråga heller att kunskapskraven ska bedömas och all undervisning ska utgå från elevens förutsättningar (Skolverket, 2013).

Den pedagogiska personalen svarar på del 1 i Timperleys (2013) cirkulära modell (se figur 2). Enligt modellen ska den pedagogiska personalen börja med att identifiera vilka kunskaper och färdigheter som är viktiga för eleverna i det samhället de lever i. Resultatet visar och jag tolkar att den pedagogiska personalen använder sig av delar av cirkelmodellen. Detta till trots att alla grupperna hade svårt att svara på frågan utan förtydligande och exempel på vilka kunskaper och färdigheter eleverna behöver i relation till de som läroplanen ställer. Jag tänker att den pedagogiska personalen fastnade på orden: kunskapskrav som läroplanen ställer. Flera faktorer kan ha påverkat just denna frågas resultat då den dels låg först i intervjuguiden och att den dels var felformulerad. Frågan hade formulerats så här: Vilka kunskaper och färdigheter uppfattar ni att eleverna läroplanens kunskapskrav ställer? Men omformulerades under intervjun till ”behöver ha utifrån de kunskapskraven som läroplanen ställer”.

Elevernas lärande utgår ifrån de olika kriterierna i den cirkulära processen. Efter detta så behöver kollegiet identifiera vilka behov av kunskaper och färdigheter de behöver själva för att kunna tillgodose eleverna behov (Timperley, 2013).

Uttryckta utvecklingsbehov inom organisationen

Temat utvecklingsbehov diskuterades eller framkom kontinuerligt under alla tematiserade frågor under alla fokusgruppsintervjuerna. Utvecklingsbehov som framkommit ifrån individnivå kommer inte att redovisas här. Uppdelningen av uttryckta utvecklingsbehov den pedagogiska personalen har och vad den pedagogik personalen uttrycker att de behöver ha för att än mer utveckla elevernas lärande samt tid. I själva analysdelen kommer personalens utvecklingsbehov och det som riktas till eleverna att slås samman och tid att analyseras.

Personalens kollegiala utvecklingsbehov

Ett av de tydligaste temana som framkom kring utvecklingsbehov var behovet av att all personal som arbetar med elevernas lärande och utveckling behöver få kunskap om bedömning och alignmentplanering. Andra teman som kom framkom ur empirin var komplexiteten i bedömning på gymnasiesärskolans individuella program och dokumentation.

Vid ett flertal gånger diskuterar fokusgruppsrespondenterna kring problematiken med att inte all personal deltar i bedömning på arbetsplatsen. De diskuterar problematiken kring att det finns en stor brist i att de inte för diskussioner kring bedömning mellan olika professioner på den berörda skolenheten. Diskussioner inom detta tema handlar även om vem som har tillgång till de olika lärgrupper som finns på skolenheten och fortbildningsbehov samt vems ansvar är det att följa upp varje elevs kunskapsutveckling PP 8 resonerar:

PP8– hos oss är det ett väldigt stort glapp mellan lärarna och resursarna. Hos oss är det bara lärarna som varit med på ämneslagen och resursarna är väldigt mycket med eleverna själva. Jag tycker att det är svårt att svara var vi är i processen. Vi är väl där någonstans att börja förstå alignment att det begreppet som resurspersonalen inte hört talas om så som formativ bedömning. Där är vårt stora glapp när vi har många nyanställda direkt från skolan. Det är ett stort glapp. Det känns som man prata gallimatias med dem när man pratar med dem om dessa saker. Här har vi ett jättestort utvecklingsområde.

Utifrån det upplevda glappet ställde jag följdfrågor på hur skolenheten skulle kunna ta sig an problematiken kring att all personal behöver ha kunskap om bedömning och alignments. Förslag som uppkom är kopplade till att förlägga synligt lärande som en punkt på arbetslagens

agendor. Ett annat förslag var att helt frigöra tid ett arbetslag i månaden till enbart synligt lärande. Fokusgrupp fyra får belysa frågan.

(Dialog 13)

PP25 - All personal ska vara insatt med syftet vad vi ska göra och hur vi ska göra det att det är elevens kunskapsutveckling som är det viktiga åter igen trycka på att det är viktigt att även få med resurspersonalen i detta. Koppla det till att Östlunds föreläsning. Det är viktigt att vi når alla i skolan.

PP23 - Vi borde göra det mer frekvent tex varje månad även på arbetslaget.

Dokumentation var även ett tema som de olika fokusgrupperna diskuterade. Den pedagogiska personalen diskuterade dokumentation utifrån att faktisk systematiskt utföra och hitta system för att dokumentera och analysera det som sker i lärandet under dagen. De olika fokusgrupperna med olika arbetslagsrepresentanter har kommit olika långt i sin utformning av dokumentation. Fokusgrupp 2 samtalar kring dokumentation:

(Dialog 14)

PP10 - Hos oss så ligger det i att dokumentera mera. Dokumentera lärandet, synliggöra det rent konkret. Vi är medvetna och prata om det men vi är sämre på att ha lärandebedömningar i allt som vi borde ha. Det är en stor utvecklingsfas.

PP8 - Jag känner den här att den här tidiga tidigare utvecklingsnivån där man är begränsad i att göra saker själv många gånger där är våra elever så himla tåliga de bara hänger med. Då är de väldigt tålmodiga vad vi än gör med dem så borde vi vara mer systematiska i dokumentationen när det sker något lärande, när är det bra? inte bra? eller att det händer ngt...

Utvecklingsbehov som utvecklar elevernas lärande

Utvecklingsbehov som framkom av empirin vad gäller vad personalen uttrycker att de behöver utveckla för att än mer försöka öka elevernas lärande var en konkretiserad form av alignmentplanering, delaktighet och utvärdering.

Alignmentplaneringen kom upp vid flera tillfällen under de olika intervjuerna att den alignmentplanering som görs även konkretiseras och görs förståelig för eleverna.

Utifrån ett lärandeperspektiv och utvecklingsperspektiv framkom även behovet och vikten av att göra eleverna mer delaktiga i undervisningen och i vad och hur de ska lära sig det som de förväntas att lära sig.

Att utvärdera var en annan del inom temat som kom upp. Den pedagogiska personalen diskuterade utifrån att medvetandegöra elevernas lärande var att utveckla elevernas sätt att själva utvärdera sina kunskaper och färdigheter.

Tid

Ett underliggande tema när den pedagogiska personalen diskuterade utvecklingsbehov var även tidsaspekten. Tid att diskutera bedömning. Tid att diskutera alignmentplanering. Tid att diskutera och reflektera tillsammans utifrån klassen, arbetslaget eller olika lärgrupper. Följande dialog utspelar sig i fokusgrupp 3.

(Dialog 15)

PP16 - Att vi håller oss till detta så att det får landa och att man sen kan gå vidare. Det är viktigt att vi fortsätter att utvecklas. Det går inte snabbt och vi behöver tid.

PP20 - det blir ju gärna att det blir ett nytt tema

PP15 och PP14- Jag tänker att vi de senaste två tre åren har fått arbeta på med samma utvecklingsområden så det har blivit en röd tråd. Det tycker jag. (i mun på varandra)

PP14 - Ja och nu med alignment så att man går vidare med alignments. Att vi riktar den mot eleverna. Jag tycker nu att det byggs på.

PP18 - Frågan är ju om vi kommer ju märka ngn skillnad på eleverna lärande. Eller är de på samma nivå? Vad vill jag att de ska ha med sig? Vad ska de ha med sig om 15 år?

PP15 - Det är ju mycket som kan påverka kontexten.

Moderatorn -Detta vill jag ha med mer av?

PP18 - Tid för att genomföra, genomföra och utvärdera och pröva igen. Tid.

PP16 - Reflektionstid När? Var? Hur? Jätteviktigt. Tillsammans inte bara arbetslaget. Resurspersonalen är ju idag alltid på väg någon annan stans. Utan reflektionstid tillsammans varje dag.

Delanalys av uttryckta utvecklingsbehov inom organisationen

Den pedagogiska personalen trycker på vikten av att all personal som arbetar med elevernas lärande och utveckling behöver få kunskap om bedömning och alignmentplanering. Då studien genomfördes hade inte all pedagogisk personal tillgång till ämnesområdesgrupper. En stor grupp som saknas i ämnesområdeslagen är resurspersonalen. Då alla som arbetar i skolan har ansvar för elevens kunskapsutveckling tolkar jag in att lärarna på skolenheten är öppna för att dela med sig av ansvaret kring bedömning. Då resurspersonalen är den personal som oftast är med eleven hela dagen på alla lektionen är resurspersonalen en viktig del i både det kollegiala lärandet som i diskussionerna och reflektionerna kring elevernas lärande. Med utgångspunkt i att all pedagogisk personal bör delta i bedömning och alignmentplanering resonerade fokusgrupperna utifrån tidsaspekten till när de som personal kan träffas och diskutera. Den pedagogiska personalen uttrycker ett behov av att förlägga viss del med bedömning och alignment på arbetslagstid. Utifrån Scherps resonemang (2003, 2013) behöver man inom en lärande organisation hitta en jämn balans mellan arbetsorganisationen och utvecklingsorganisationen. Flera respondenter diskuterade skolenhetens arbetslags innehåll och sammanfattar den med att den innehåller mest arbetsorganisation och att det upptar den mesta av tiden då alla i arbetslaget har en chans att ses och diskutera och reflektionerna tillsammans. Här tolkar jag in att skolledningen behöver se över vad för innehåll arbetsorganisationen ska lägga på arbetslagen. I förhållande till Scherps (2013) lärande organisationsperspektiv med fokus på inifrånstyrning och underifrånperspektiv tolkar jag att den pedagogiska personalen själva har hittat en lösning på dilemmat i vardagsverksamheten hur all pedagogisk personal ska få tillgång till att diskutera och utveckla sin bedömningskompetens. Den pedagogiska personalen uttrycker samstämmigt att viss del av bedömning och alignment måste diskuteras som en del av arbetslagets agenda.

Diskussion

I detta avslutande kapitel diskuteras resultatet i relation till studiens syfte, frågeställningar och teoretiska inramning.

Resultatdiskussion

Resultatet av studien ger en indikation på var skolenheten befinner sig i processen inom utvecklingsområdet synligt lärande och i förlängningen specifikt var den pedagogiska personalen befinner sig inom kollegialt lärande och bedömning. Det finns många parametrar att förhålla sig kritisk till. En av parametrarna är att jag är en del av det som beforskats. En annan är det som Ahlberg (2009) talar om vad gäller kvalitativ forskning och tillfälliga sanningar utifrån den sociala kontexten. Jag vill ändå hävda att synligt lärande utifrån resultatet både är förankrat och implementerat hos den del av pedagogisk personal som ingår i ämnesområdeslagen på skolenheten. Studien visar att skolenheten befinner sig i den senare delen av implementeringsfasen. Under implementeringsfasen är det ett fortsatt erfarenhetsutbyte som ligger i fokus utifrån hur det fungerar i praktiken. Det som skolenheten behöver ta ställning till är den kritiska fas som Blossing (2009) refererar till som infaller under implementeringen. Det vill säga att det är nu det nya ska fungera och i detta nya kan nya vardagsproblem som den pedagogiska personalen inte kunnat förutspå uppkomma. Scherps lärande organisation (2013). PBS ger skolenheten ett förhållningssätt för hur verksamheten kan välkomna nya vardagsproblem i mikrosystemet det vill säga att genom en analys av vad eleverna behöver ha för kunskaper och färdigheter och vad professionen behöver ha för kunskaper och färdigheter (Timperley, 2013) så blir de nya vardagsproblemen en naturlig del av det systematiska kvalitetsarbetet (Scherp, 2013). Det är i mikrosystemet (Öqvist, 2008) som de nuvarande och nya läroprocesserna kommer att bedrivas. Resultat visar att kollegiet arbetar med att utveckla den egna lärförmågan så att verksamheten och problemlösningen bygger på de kunskaper som vuxit fram i och under läroprocesserna (Scherp, 2013).

Utmaningen för skolenheten, enligt Blossings (2008) resonemang, är att vara uthållig för alla parter inblandade i utvecklingsarbetet. Nästa steg i utvecklingsprocessen enligt Blossing är institutionaliseringsfasen där visar resultaten att skolenheten ännu inte befinner sig men är på god väg. Min analys av resultatet är att det i nuläget saknas rutiner i systematiken (Skolverket, 2015) av hur skolenheten följer upp verksamheten. Detta tänker jag är ett av det kommande utvecklingsområde för skolenheten.

Då skolenheten valt ut tre utvecklingsområden; Tillgänglighet, synligt lärande och värdegrund tolkar jag det som att skolenheten har förebyggt för skydda utvecklingsarbetet mot nya förändringsinitiativ. Detta stämmer även väl med vad Timperley (2012) och Scherp (2103) hävdar att skolor som använder sig av ett mindre antal utvecklingsområden i förlängningen kommer att uppvisa ett bättre resultat än skolor som kastar sig okritiskt in i stora utvecklingsprogram Timperley (2013).

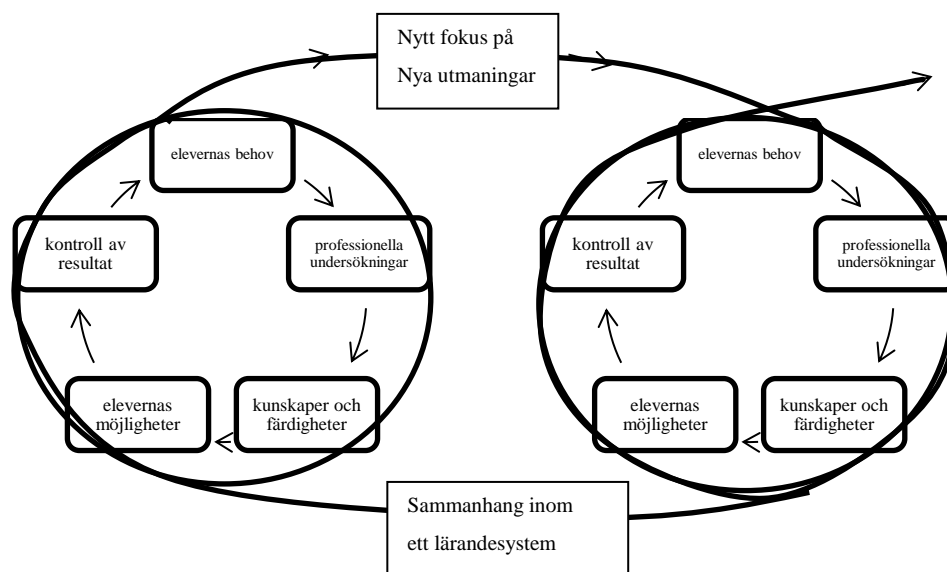
Resultat visar även att den pedagogiska personalen använder sig av både summativa och formativa strategier för att följa upp elevernas kunskapsutveckling. Den summativa bedömningen följs upp av bedömningsmatrisen kunskapskravsnivåer och betyg som nämndes i inledningen. Resultaten visar att den pedagogiska personalen använder sig av ett formativt förhållningssätt inom ramverket (Wiliam, 2013; Black och Wiliam 1998, 2010 och Wiliam och Leahy, 2015). Black och Wiliam (1998, 2010) menar att elever med svårigheter och särskilda behov är de som är mest gynnade av formativ bedömning. Det stärker även argumentet att för att kunna arbeta med bedömning för lärande måste den pedagogiska personalen hitta varje enskild elevs nuläge i lärandet och ständigt föra lärandet framåt (Skolverket, 2015a). Hattie (2013) påpekar att om bedömningen integreras i planering, genomförande och uppföljning av undervisningen är chansen större att ett lärande sker både vad gäller elevers lärande och lärares lärande (Hattie 2012).

Andersson (2015) menar att om lärare får fortbildning inför införandet av formativ bedömning har en större tillit till sin egen förmåga att genomföra förändringar av sin egen undervisning. Här kan man även se att stödet av införande av alignmentplanering har höjt den pedagogiska personalens medvetenhet att syfte, mål, undervisning och bedömning ligger i linje med varandra. I detta uttrycker den pedagogiska personalen själva ytterligare ett utvecklingsområde för skolenheten. Utifrån lärandestrategi 4 och 5 hur kan den pedagogiska personalen göra eleverna mer delaktig i både undervisning och som lärarresurser för varandra?

Inom förbättringsarbetet synligt lärande upplever den pedagogiska personalen att nästa steg är att införa bedömningen och alignment på arbetslagets tid. Här kan jag se att det måste till en förändring inom mesosystemet (arbetslaget) i relation och kommunikation till skolledningen som är en del av exosystemet. I den lärande organisationen ser arbetsorganisationen (exosystemet) till att utrymme finns för utvecklingsorganisationen (Scherp, 2013). I detta perspektiv behöver arbetsorganisationen (exosystemet) tillsammans med den pedagogiska personalen (mikrosystemet) avsätta tid för att all pedagogisk personal ska sättas in i vad som är syftet med undervisningen, vart ska vi, var är vi och vad ska vi bedöma?

Det är även arbetsorganisationen som kan se över tidsperspektivet det vill säga att en förflyttning av var lärandet ska ske ha förändrats över tid (chronosystemet). Jag tänker att bara genom att lägga utvecklingsområdet synligt lärande på arbetslagstid kommer all personal att nås. Det vore därför mer intressant att göra en ny analys redan inför nästa systematiska kvalitetsarbete och att då skolenheten utgår från Timperleys (2013) kvalitetsutvecklingshjul.

Studiens resultat visade även att den pedagogiska personalen uttryckte en frustration framförallt en frustration kopplad till elever på tidig utvecklingsnivå med långsam processtid kan en del kunskaper tyckas vara alldeles för högt satta. Här kan man se en tendens i en obalans mellan microsystemet och makrosystemet utifrån ett systemteoretiskt perspektiv (Öqvist, 2008). Makrosystemet, staten, har genom nya lagar (skollagen) och förordningar (Gys13) påverkat microsystemets medlemmar – eleverna och pedagogisk personalen. Svaren från respondenterna lyfter fram tydliga kopplingar att det är det överordnade systemet som satt agendan för mikronivån. Här tycker jag att man kan se brister i kopplingarna, relationerna och kommunikationen mellan mikronivån – lärarna och eleverna gent emot makronivån. Enligt Öqvist (2008) är det en av de viktigaste funktionerna att kopplingen och kommunikationen mellan systemen fungerar för att inte skapa en obalans i systemet. Det går även att konstatera att makrosystemets handlande i införandet av Gys13 har fått effekt på ett eller annat sätt på alla delar i systemet. Kopplat till Gjems (1997) inre och yttre styrning och Bronfenbrenner (1979) ekologiska systemteori där den inre styrningen sker i form av handlingar och samverkan mellan människorna i systemet och den yttre styrningen som möjliggör att systemet anpassar sig till omgivning och att omgivningen i sin tur anpassar sig till systemet (chronosystemet). Detta kan även relateras till respondenternas utsagor gällande diskussionerna om kravnivåerna, komplexiteten i läroplanen och att kollegiet diskuterar bedömning för lärande. Min tolkning är att den pedagogiska personalen trots kritiken anpassat sig till de nya kunskapskrav som läroplanen ställer. I detta kommer även chronosystemet in som får stå för utvecklingen av skolkulturen och de sociala sammanhangens utveckling likväl som individens utveckling på skolenheten. Chronosystemet visar på den sociohistoriska kontexten över tid (Bronfenbrenner, 1979) och vad det kan innebära när makrosystemet genomför stora förändringar som påverka mikrosystemets alla delar. En slutsats jag drar är att skolenheten kan fortsätta att utvecklas och det vore än mer intressant om skolenheten tar in systemteoretiska tankegångar i det systematiska kvalitetsarbetet. Timperley (2012) ger ett förslag med ytterligare en dimension utifrån att skolor efter att de implementerat ett systematiskt tänkande blir mättade av utveckling och för att det professionella lärandet inte ska stanna av lägger hon till delar som passar in med ett systemteoretiskt tänkesätt: Följande bild (figur 4) nedanför får illustrera.



Figur 4. Hålla processen igång genom sammanhängande undersökningar (i Timperley, 2012, sid. 153)

Timperley (2012) menar att system som utvecklar en god anpassningsförmåga genererar lärandeprocesser på alla nivåer i systemet. Det professionella lärandet handlar om att anpassa undervisningen. En slutsats jag drar utifrån Bronfenbrenner (1979) ekologiska systemteori är att om det genomförs anpassningar överallt inom systemet såväl som i mikronivå, mesonivå och exonivå kan det även påverka makrosystemet att möta den verklighet som eleverna och den pedagogiska personalen ställs inför varje dag.

Metoddiskussion

Att använda mig av fokusgrupper som insamlingsmetod till empirin var en lämplig metod för denna studie. Att intervjua respondenterna i fokusgrupp möjliggjorde att jag kunde ta ett steg tillbaka och låta den pedagogiska personalen samtala med varandra. På detta sätt fick jag fram respondenternas uppfattningar kring mina frågeställningar. Detta innebär även att jag hela tiden har behövt förhålla mig till att jag är en del av studien. Jag har behövt förhålla mig kritiskt till mina dubbla roller som utvärderare och deltagare i det som utvärderas. Jag är medveten om att min roll som förstelärare och utvärderare innebär att jag befinner mig i en maktposition gent emot mina kollegor. Min maktposition kan ha påverkat resultatet och jag kan inte heller säkerställa att jag som utvärderare inte påverkat resultatet. Skulle jag göra om studien igen skulle jag ha använt mig av en utomstående medskribent. Detta för att stärka oberoendet och att säkerställa objektiviteten.

Intervjuguidens första fråga kring vilka kunskaper och färdigheter eleverna behöver ha utifrån de kunskapskrav som läroplanen säger var inte fullständigt formulerad. Detta kan ha

påverkat resultat av just den forskningsfrågan. Jag gjorde ett medveten val att inte formulera om frågan då pilotfokusgruppen besvarade frågan. Respondenter i fokusgrupp 3 och 4 sa uttryckligen att de hade varit hjälpa med att få frågan redigerad. Den felformulerade frågan är en svår och tung fråga vilket även kan ha påverkat resultat då den låg först. Hade frågorna om kunskaper och färdigheter legat sist i intervjuguiden hade jag kanske fått andra svar.

Att använda fokusgrupper har många fördelar. En av fördelarna är när det ”magiska” i gruppen inträffar, nämligen att respondenterna går från att samtala med moderator till att samtala med varandra. Vid varje intervjutillfälle har jag haft förmånen att uppleva detta.

Nackdelar med att använda fokusgrupp som insamlingsmetod är att det tar lång tid att transkribera. Detta medför att mycket tid av insamling av empiri har gått åt till att transkribera. En annan nackdel är att jag har fått väldigt mycket material att analysera. Utifrån detta hade det även underlättat att ha en medskribent för att hjälpa till med att analysera empirin.

Att använda mig av vetenskaplig teori istället för vardagsteori var ett svårt val. I efterhand ser jag att det kan ha gynnat studien om jag infört professionsteorin som en del av studien då det faktiskt är professionens tankar om lärande som talar inom systemen.

I den tidigare forskningen hade jag inte förväntat mig att det kollegiala lärandet skulle vara en så central del av studien. Då detta var ett tydligt tema i empirin fick jag i efterhand lägga till kollegialt lärande i den tidigare forskningen och samtidigt ta bort stora delar av skolutveckling och skolutvecklingsperspektiv.

Specialpedagogiska implikationer

I litteraturstudiet till den tidigare forskningen visade det sig att det inte fanns forskning kopplat till skolutveckling och utvecklingsstörning samt synligt lärande och utvecklingsstörning och därför finner jag att studien bidrar till forskningen kring utvecklingsstörning och verksamhetsutveckling. Studiens syfte har varit att undersöka var en gymnasiesärskola är inom utvecklingsområdet synligt lärande ett kollegialt utvecklingsarbete som förstelärarna på skolenheten påbörjade 2013. Det har varit oerhört lärorikt att följa utveckling och lyssna till kollegornas resonemang kring formativ bedömning och det kollegiala lärandet. Föreliggande studie visar att kollegiet har gått från initieringsfas till att befinna sig i slutet på en implementeringsfas utifrån målsättningen med synligt lärande.

I speciallärarförordningen (SFS 2011:186) framgår det att specialläraren bland annat ska visa kunskap som bygger på vetenskapliga grund, forsknings- och utvecklingsarbete samt att

specialläraren ska genomföra uppföljning, utvärdering och leda utveckling av det pedagogiska arbetet. Genom studien och försteläraryrket har lärt mig oerhört mycket både om initierade av utvecklingsarbete och vikten av att hela tiden utvärdera och reflektera tillsammans och hela tiden ställa sig frågorna; Vart är vi på väg? Hur går det för oss? Vad blir nästa steg?

Det som både jag som blivande speciallärare och andra speciallärare som riktar in sig på skolutvecklingsarbete får med sig är just vikten att ständigt utvärdera och utveckla verksamheten med stöd av den grundläggande frågan om vilka kunskaper och färdigheter eleverna behöver för att uppnå viktiga mål samt vilka kunskaper och färdigheter som de professionella behöver för att tillgodose elevernas behov?

Förslag på fortsatt forskning

Det finns fler vars röster inte har blivit hörda i denna studie. En av respondenterna gav även input till den fortsatta forskningen. Respondenten resonerar kring och studien visar att den pedagogiska personalens kunskaper och färdigheter har ökat men vi vet inte om det även har ökat elevernas lärande på gymnasiesärskolans individuella program. Det hade varit intressant att följa upp studien utifrån elevernas lärandeprocesser.

Utifrån det formativa förhållningsättet hade det även varit intressant att göra ytterligare ett nedslag på skolenheten både i personalgruppen och i elevgruppen kopplad till nyckelstrategi 4 där empirin visade att den pedagogiska personalen hade svårigheter med att aktivera eleverna som lärande resurser för varandra. Wiliam (2013) menar att elever lär mer om de verkar som lär resurser för varandra.

Tittar man på det kollegiala lärandet på skolenheten där empirin visade att den pedagogiska personalen uttryckte vikten av att alla som arbetar med elevernas kunskapsutveckling ska ha kunskap om formativ bedömning och alignment hade det även varit intressant att efter ett år följa upp var i processen arbetslagen (mesosystemet) är i synligt lärande.

Referenser

- Andersson, C (2015) *Professional development in formative assessment - effects on teacher classroom practice and student achievement*. (Doktorsavhandling, Umeå universitet, Institutionen för naturvetenskapernas och matematikens didaktik.) Umeå, 2015. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-102394>
- Anderson, L. Sundman Marknäs, A. & Östlund, D. (2016.) *Hur ska vi göra då? – Praktisknära utveckling av en grundskolas arbete med bedömning för lärande*. Malmö stad: Pedagogisk inspiration.
- Ahlberg, A. (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Berg, G (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, Gunnar & Scherp, H-Å. (2003). *Skolutvecklingens många ansikten* Forskning i fokus, nr 15. Stockholm: Liber.
- Biggs, J. (1996). *Enhancing teaching through constructive alignment*. Higher education, 32(3), 347-364.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998, 2010). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.
- Blossing, U. (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelade skolor: Om skolorganisationer och skolförbättring* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2013). Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 153-174.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Carlgren, I. och Hörnqvist, B. (1999). *När inget facit finns – om skolutveckling i en decentraliserad skola*. Stockholm: Statens skolverk: 1999 svenska 96 s.
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Granlund, M. & Göransson, K. (2011). Utvecklingsstörning. I S Antonson & L. Söderman (Red.). *Nya Omsorgboken. En bok om människor med begåvningsmässiga funktionshinder*. Femte upplagan (s.12–19). Stockholm: Liber AB.

- Ineland, J. Molin, M. & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. (Upplaga 2:2). Malmö: Gleerups.
- Kylén, G. (2012). *Begåvning och begåvningshandikapp*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Kornvall, P. (2015). *Förstelärare – en handbok*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande - för lärare*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Håkansson, J. (2011). *Synligt lärande: Presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat* SKL, Sveriges Kommuner och Landsting.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling – forskning o skolförbättring och måluppfyllelse*, Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundahl, C. & Öquist, O. (2002). *Idén om en helhet: utvärdering på systemteoretisk grund*. Lund, Studentlitteratur.
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik) Göteborg. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/20508>.
- Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet – en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidsson, B. (2011) *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersöka*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2012) *Vad är aktionsforskning?* I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken- förskola och skola på vetenskaplig grund* (s. 21–40). Lund: Studentlitteratur.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119–144
- Sandberg, S. & Targama, A. (1998). *Ledning och förståelse: Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund, Studentlitteratur AB.
- Scherp, H-Å. (2013). *Lärandebaserad skolutveckling: lärlärdjens förutsättningar, förverkligande och resultat*. Lund, Studentlitteratur AB.
- Scherp, H-Å. och Scherp, G-B (2007). *Lärande och skolutveckling -Ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Karlstad University Studies 2007:3.
- SFS 2011:186 *Förordning om ändring i förordningen (2010:542) om ändring i förordningen (2010:541) om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*.
- SKOLFS 2011:144 *Förordning om läroplan för gymnasieskola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- SKOLFS 2013:20 *Skolverkets allmänna råd om mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan* hämtad den 2017-05-07 <http://www.skolverket.se/skolfs?id=2589>.
- Skollagen (2014). *Skollagen (SFS 2010:800) – med lagen om införande av skollagen (2010:801)*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Skolverket (2012). *Allmänna råd med kommentarer - Systematisk kvalitetsarbete – för skolväsendet*. Stockholm, Skolverket.
- Skolverket (2013a). *Läroplan för gymnasiesärskolan 2013*. Stockholm, Skolverket.
- Skolverket (2013b). *Forskning för klassrummet: vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Skolverket, Stockholm.
- Skolverket (2015a). *bedömning för lärande - kunskapsbedömning inom gymnasiesärskolans individuella program*. Stockholm, Skolverket.
- Skolverket (2015b). *Kvalitetsarbete inom gymnasiesärskolans individuella program*, Stockholm, Skolverket.
- Skolverket (2017) *Nationella skolutvecklingsprogram*. Hämtad 2017-05-02, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/nationella-skolutvecklingsprog>.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Swärd, A-K. & Florin, K. (2011). *Särskolans verksamhet: uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund, Studentlitteratur.
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer - inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet. PDF hämtad den 2017:03:03. www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper – om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wiliam, D. (2013). *Att följa lärande - formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Wiliam, D. och Leahy S. (2015). *Handbok i formativ bedömning. Strategier och praktiska tekniker*. Stockholm: Natur & kultur.
- Öqvist, O. (2010). *Framgångsrikt ledarskap med systemteori: mönster, sammanhang och nya möjligheter*. Stockholm, Gothia.
- Öqvist, O. (2008). *Systemteori i praktiken: konsten att lösa problem och nå resultat* Kristianstad, Gothia.

Bilaga 1

Missivbrev

Hej,

Malmö 2017-01-24

Nu påbörjar jag min sista termin på Speciallärarutbildningen inriktning Utvecklingsstörning på Malmö Högskola. Det är dags för mig att skriva examensarbete. Examensarbetet kommer att behandla verksamhetsutvecklingsområdet Synligt lärande. Syftet med utvecklingsarbetet är att studera, tolka, förstå de pågående processer inom utvecklingsområdet synlig lärande utifrån skolans utvecklingssatsning ”*en lärande organisation*”. I samråd med skollledning vill jag ta reda på var skolan befinner sig i denna process. Utifrån frågeställningarna: Var befinner sig skolan och hur förankrat är utvecklingsområde synligt lärande? Vilka strategier använder sig lärarna av för att följa upp sin egen och elevernas kunskapsutveckling? Vilka utvecklingsbehov har medarbetarna i utvecklingsområde synligt lärande? Hur kan skolan systematisera både eleverna och lärarnas lärande?

För att kunna genomföra undersökningen och även bidra med systematiseringen av synligt lärande så behöver jag nu er hjälp. Data kommer att samlas in via gruppintervju. Gruppintervjun beräknas ta 60 minuter. För att få ett säkerställt vetenskapligt empiriskt material kommer jag att spela in all data under intervjun. Deltagandet är frivilligt och kan närsomhelst avbrytas om så önskas. Allt deltagande kommer att avpersonifieras och behandlas konfidentiellt. Resultatet kommer att användas i forskningsändamål och för kvalitetssäkring på vår egen skolenhet.

Om du har frågor eller funderingar går det bra att kontakta mig, rektor eller min handledare på Malmö Högskola.

Med vänlig hälsning/ Camilla

Student: Camilla Adolfsson

Rektor: XX.XX

Handledare: Lotta Anderson

Bilaga 2

Intervjuguide

(Temaområde; processer i utvecklingsområde synligt lärande, implementering och förankring av synligt lärande, strategier för kunskapsutveckling samt utvecklingsbehov)

Läroplan och kunskapskrav:

Vilka kunskaper och färdigheter uppfattar ni att eleverna läroplanens kunskapskrav ställer?

Vilka kunskaper och färdigheter behöver professionella inom Gymnasieskolan för att tillgodose elevernas lärande behov?

Vad lägger ni i begreppet med Synlig Lärande?

Utifrån elev – ge gärna exempel eller beskriv

Utifrån pedagogisk personal - – ge gärna exempel eller beskriv

Hur arbetar ni med synligt lärande?

Utifrån elev – ge gärna exempel eller beskriv

Utifrån pedagogisk personal - ge gärna exempel eller beskriv

Var är ni i processen av synligt lärande?

Utifrån elev - ge gärna exempel eller beskriv

Utifrån pedagogisk personal - ge gärna exempel eller beskriv

Hur följer ni upp kunskapsutvecklingen?

Utifrån elev - ge gärna exempel eller beskriv

Utifrån pedagogisk personal - ge gärna exempel eller beskriv

Vad anser ni att vi behöver göra för att systematisera synligt lärande?

Utifrån elevfokus – ge gärna exempel eller beskriv

Utifrån pedagogisk personal – ge gärna exempel eller beskriv

Vilka utvecklingsbehov ser ni att ni har inom utvecklingsområdet synligt lärande?

Utifrån elev – ge gärna exempel

Utifrån pedagogisk personal – ge gärna exempel

Bilaga 3

En översikt av synligt lärande på den befintliga gymnasiesärskolan

Läsår:	Vad som har gjorts, pågår och vad som genomförts
2013/2014	<ul style="list-style-type: none">• Införandet av Gymnasiesärskolans läroplan – Gys13• Införandet av Förstelärrarreformen• Förstelärarna genomförde en inventering i alla arbetslag om vad den pedagogiska personalen hade för utvecklingsbehov.
2014/2015	<ul style="list-style-type: none">• Hela lärarkollegiet läste Williams (2013) <i>Formativ bedömning i praktiken</i>• Gemensam reflektion och utvärdering i nya lärgrupper.• Testade valda strategier i klassrummet utifrån ramverket. Gemensam reflektion och utvärdering i lärgrupper.• Byggede upp en lärportal till Synligt lärande så att all pedagogisk personal kan ta del av innehållet.• Skolledningen startar upp verksamhetsutvecklingsgruppen
2015/2016	<ul style="list-style-type: none">• Nya ämnesområdeslagsgrupper genomförs utifrån elevgemensamma beröringspunkter.• Ämnesområdeslagen läser och utför övningar utifrån stödmaterial Skolverket (2015a) <i>Bedömning för lärande – kunskapsbedömning på gymnasiesärskolans individuella program</i>• Förstelärarna tar fram en bedömningsmatris• Ämnesområdesgrupperna genomför ett försök till BFL mall som ska riktas till eleverna• Ämnesområdesledarna tillverkar ett bildstöd till eleverna utifrån Gys13.• Ett strategidokument tas fram i kurs 4 på speciallärarutbildningen – en kvalitativ studie vars resultat ingår som en förstudie till föreliggande studie• Alignment – Bedömningen börjar i planeringen• Verksamhetsutvecklingsgruppen tar fram en verksamhetsplan utifrån Scherps (2013) VISKAmodell.
2016/2017	<ul style="list-style-type: none">• Fortsatt arbete med Alignments• Utvärdering av ämnesområdeslag och alignment genomförs• Ändringar i ämnesområdeslag för att anpassa dem till antal, närvaro och progression• Förstelärarna går en processledarutbildning• Införande och implementering av verksamhetsplanens alla delar

Bilaga 4

Skolutveckling i ett historiskt perspektiv: internationellt och nationellt perspektiv;

Generation	Fokusområde och styrning
Första generationen	Under 1940–1970-talet fokuserades det på skolans organisationskultur mot bakgrund av bland annat arvet från organisationsutvecklingsforskningen undersökningar relaterade till skolkultur och förändringarnas utmaning (Berg, 2011).
Andra generationen	Under 1970–1980-talet aktionsforskning och forskning på skolnivå men även forskning kopplat till skolnivå. Det bedrevs även studier av organisationsförändring och skolutvärdering utan koppling till elevprestation. Skolreform LGR 80 (Berg, 2003, Ohlin, 2009)
Tredje generationen	1990–2005 sker det en decentralisering av ledarskap och skolbaserad skolutveckling parallellt med statliga eller nationella initiativ för individuell skolutveckling. En sammankoppling mellan forskningen och vardagspraktikerna (pedagogerna) börjar ta form. Skolreformer LPO-94, LPfö-98, ”YLVA pengarna” – utbildningsdepartementets satsning på skolutveckling samt skolverkets stöd kunskapsutveckling (Berg) 2003 (Ohlin) 2009 och (Rönnerman) 2012
Fjärde generationen	Från 2005 till dagsdato har fokus inom skolutvecklingen skiftat till att stärka betoningen på att påverka och förbättra elevers studieprestationer med reformer och skolutvecklingsinsatser så som LGR11, GYS13, lärarlyft, läsluft, matematiklyft, digitalisering och specialpedagogik (Håkansson & Sundberg, 2016 och skolverket – Nationella Utvecklingsprogram)

Modeller för skolutveckling	Syftet med skolutvecklingen	Relationen mellan lärare och forskning
Försöksverksamhet	Producera ny kunskap	Lärarna utvecklar hypoteser som forskarna prövar
Pedagogiskt utvecklingsarbete	Utveckla praktiska framkomliga vägar	Lärarna utvecklar framkomliga vägar som forskarna dokumenterar
Lokalt utvecklingsarbete	Omsätta forskningens resultat	Lärarna konkretiserar och anpassar av forskningen framtagna lösningar
Lokal skolutveckling	Utveckla egna lösningar – inte omsätts andras	Lärarna utvecklar och prövar lösningar relativt målen

