



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-250 30 00
www.hkr.se

Självständigt arbete 15 hp, för
Magisterexamen i utbildningsvetenskap
VT 2021
Fakulteten för lärarutbildning

”Fortbildning ska man inte gnälla på”

En fenomenologisk analys av lärares kollegiala fortbildning

Britta Östangård

Författare

Britta Östangård

Titel

”Fortbildning ska man inte gnälla på” – En fenomenologisk analys av lärares kollegiala fortbildning

Engelsk titel

”Continuing professional development should not be whined about” - A phenomenological analysis of teachers' collegial professional development

Handledare

Tina Kullenberg

Examinator

Sören Augustinsson

Sammanfattning

Syftet med studien är att undersöka hur kollegial obligatorisk fortbildning erfars av erfarna och verksamma lärare i grundskolan. Genom den valda ansatsen livsvärldsfenomenologi problematiseras innebörder av hur lärarnas upplevelser och erfarenheter kan förstås inom ramen för deras kontext. Den vetenskapliga pedagogiska teorin är: *god utbildning* enligt Biesta (2005, 2009, 2011a, 2011b, 2015). Studiens metodansats är induktiv och kvalitativ. Undersökningen har empiriskt material med skildringar i självrapporter och intervjuer från sex deltagare. Resultatet visar att fortbildningarna, i lärarnas livsvärld, inte förankras genom att lärare saknar tillfälle att vara delaktiga, i någon del av fortbildningsprocessen. Försteläraren har en roll som utförare och kontrollör och har små möjligheter att påverka fortbildningar. Fortbildningar har svårt att implementeras, nya fortbildningar avlöser varandra. Lärare har obligatorisk kollegial fortbildning som är påbjuden i ett makt- och beslutsystem där ekonomi kan vara en faktor en annan är en normorganisation som tränger ut möjligheter för lärare att arbeta enskilt och kollegialt med god utbildning då arbetstiden inte räcker till. Detta inverkar på lärares möjligheter för en kultur med meningsskapande processer, subjektivering, utveckling av professionen och därmed god undervisning.

Ämnesord

Livsvärldsfenomenologi, Biesta, upplevelse, obligatorisk kollegial fortbildning, fortbildning, lärare, grundskolan, subjektivering

Author

Britta Östangård

Title

”Continuing professional development should not be whined about” - A phenomenological analysis of teachers' collegial professional development

Supervisor

Tina Kullenberg

Examiner

Sören Augustinsson

Keywords

Phenomenological life-word, Biesta, compulsory collegiate continuing professional development, continuing professional development, experience, teacher, primary school, subjectification

Förord

Sedan många år tillbaka har det varit ett mål att göra en uppsats inom pedagogik och först nu har det äntligen blivit av. Ämnet hade inte valts, om jag själv inte under årens lopp gått på åtskilliga fortbildningar inom skolan och varit förundrad över ämnet.

Citatet i rubriken, ”...fortbildning ska man inte gnälla på...” är ett citat från en intervju med en deltagare i undersökningen.

Jag vill tacka min vän Cecilia för all uppmuntran och långa telefonsamtal. Att kunna prata av sig när det varit jobbigt, har varit till stor hjälp.

Jag vill också tacka min handledare Tina Kullenberg för ditt engagemang, att du är positiv och pushar på, när jag känner att all text och tid för arbetet med uppsatsen inte går ihop. Jag har fått lära mig om livsvärldsfenomenologi och Biesta och det tackar jag dig för. Sedan vill jag också tacka bedömande lärare, Sören Augustinsson, dina kommentarer har jag läst och funderat över många gånger, de har varit till stöd och bidragit till nya tankar och förhoppningsvis bättre text.

Till sist vill jag tacka deltagarna som bidragit med sina berättelser, erfarenheter och upplevelser för att medverka i studien, utan er hade det inte kunnat bli någon uppsats.

2021-06-06

Britta Östangård

Innehåll

1. Inledning	7
1.1 Bakgrund.....	10
1.2 Definitioner av begrepp.....	12
2. Syfte och Frågeställningar	15
3. Forskningsöversikt	16
3.1 En tillbakablick.....	16
3.2 Fysisk och social skolmodell.....	17
3.3 Hinder och möjligheter för fortbildning.....	18
3.3.1 Hinder för kollegiet.....	18
3.3.2 Hinder för lärare.....	19
3.3.3 Möjligheter för kollegiet.....	21
3.3.4 Möjligheter för lärare.....	22
4. Teori	23
4.1 Livsvärldsfenomenologi.....	24
4.2 God fortbildning.....	26
5. Metod och metodologi	31
5.1 Livsvärldsfenomenologi som metod.....	31
5.2 Urval.....	32
5.3 Genomförande av undersökning.....	33
5.3.1 Deltagarna.....	34
5.3.2 Datainsamlingsmetod.....	35
5.3.3 Självrapport.....	36
5.3.4 Intervju.....	36
5.4 Dataanalysmetod.....	38
5.5 Tillförlitlighet.....	40
5.5.1 Etiska överväganden.....	42

6. Resultat.....	44
6.1 Resultatbeskrivning.....	44
6.2 Tema 1 – Innehåll och delaktighet.....	47
6.2.1 Relevans och delaktighet i kritisk belysning.....	49
6.3 Tema 2 – Relationer och roller.....	50
6.3.1 Fortbildning som professionell socialisering.....	51
6.4 Tema 3 – Tid och plats.....	52
6.4.1 Förankring av flexibel kultur inom lärarprofessionen.....	55
6.5 Tema 4 – Användbarhet och behov.....	56
6.5.1 Eftertraktat lärande.....	58
6.6 Sammanfattning.....	59
7. Diskussion.....	62
7.1 Metoddiskussion.....	62
7.2 Resultatdiskussion.....	65
7.2.1 Lärare söker god fortbildning.....	66
7.2.1.1 Ansvar utan kunskap och effektiv fortbildning.....	66
7.2.1.2. Transcendentalt våld - meningsfull fortbildning.....	69
7.2.1.3 Tillit utan orsak - en social skolkultur.....	71
7.2.2 Utebliven subjektifiering med fortbildningens funktion.....	73
7.2.2.1 Innehåll och delaktighet.....	73
7.2.2.2 Relationer och roller.....	75
7.2.2.3 Tid och plats.....	76
7.2.2.4 Användbarhet och behov.....	77
8. Fortsatt forskning.....	79
Referenslista.....	80
Bilaga 1 Informationsbrev rektor	
Bilaga 2 Missivbrev	
Bilaga 3 Informationsbrev deltagare	
Bilaga 4 Självrapportguide	
Bilaga 5 Intervjuguide	

1. Inledning

Denna studie handlar om den kollegiala fortbildning som är schemalagd för dagens grundskollärare. Valet av område grundar sig i mitt intresse för vad lärare själva har för egna erfarenheter och upplevelser av denna typ av fortbildning, då jag ser att det är ganska tyst ämne inom skolforskning. Jag anser att forskning behövs inom området för vad den enskilde läraren erfar inom obligatorisk kollegial fortbildning, både vad det gäller formella och informella arbetsuppgifter. Läraren är samtidigt en del av ett lokalt kollegium, vilket leder till att behovet av att även inkludera och diskutera sådana sammanhang i min studie. Nedan följer en kort inledning där såväl pedagogiska forskarmiljöer som ansvarig skolmyndighet och en lärarblogg argumenterar fortbildning för lärare.

Idag finns det en uppsjö med kurser och utbildningar, framställda för lärare, såväl från privata företag som myndigheter. Skolverket har ett brett utbud (Skolverket, 2021a). I detta avseende kan sägas att det är en pågående trend med fortbildning. Fenomenet vuxnas lärande är inte nytt men kan skilja sig mellan olika praktiker och utbildningsmiljöer. I en artikel i Skolvärlden menar Bergling (2019, januari) att det är ”Stora skillnader hur kommuner satsar på lärares fortbildning”. I artikeln redovisas forskning av professor Parding om lärares fortbildning där 2400 lärare har svarat på en enkätundersökning. Undersökningen visar att fortbildning saknar många bitar för att vara det som lärarna anser att de behöver för sin yrkesutövning. Enligt undersökningens resultat har kommunerna stora skillnader i omfattning och olika slags fortbildningsinsatser. 26% av lärarna ansåg i kommunal verksamhet att fortbildningen täckte deras behov, medan 69% svarade att de använde sin fritid till fortbildning som de menade vara i behov av i sin tjänstgöring (Parding, 2017).

Problematik som framgår av ovanstående stycke rör lärares behov av och innehåll i fortbildning samt att arbetsgivaren väljer delvis andra ämnen och omfattning för den obligatoriska kollegiala fortbildningen. Det är många aktörer som tillhandahåller olika fortbildningar men vad behöver lärare för sin utveckling av sitt arbete? Behöver alla samma fortbildning?

Skolan och utbildning är en stor del av samhällsagendan som enligt Hargreaves (1994) har ett syfte att utveckla och bilda människor där lärarna är den viktigaste resursen. Hur verksamheten är organiserad spelar en avgörande roll. Exempelvis kan lärande ”uppmuntras eller hindras av organisationens utformning” (Ellström & Kock, 2008, s.17). Lärarna kan hindras att gå på kurser och seminarier på undervisningsfri tid, som de själva anser sig behöva för att utveckla sin profession (Hargreaves, 1994). Deras självständighet påverkas när tid till planer för förberedelse och efterarbete minskas eller tas bort för att ersättas av schemalagda aktiviteter som är obligatoriska att utföra enligt Hargreaves (1994, s. 207) och använder uttrycket ”påtvingad kollegialitet” där samarbete är reglerat och uppgifterna har ett förutsägbart resultat.

I en artikel i “Lärarnas historia” menar Carlgren (2010) att lärarna förväntas utveckla sin kunskap själva genom kollegiala diskussioner och reflektioner (jfr. Skolverket, 2021b). I Skolverkets (2013) rapport ”Forskning för klassrummet vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken” menas att lärarnas egen motivation är viktig för att utveckla den professionella kompetensen och är också avgörande för att kunskapen ska bestå på arbetsplatsen (Ahl, 2004; 2008; Skolverket, 2013).

En svårighet för lärare som Hargreaves (1994) sätter fingret på ovan är där han beskriver att tiden för eget arbete minskas med en obligatorisk kollegialitet på fortbildningstillfällen. Således uppstår en konflikt mellan den fortbildningstid som tär på den enskilde lärarens arbete och gemensam tid i kollegiet. Ett annat problem kan vara att resultatet av vad man ska lära sig på fortbildning är förutbestämt. Sedan beskrivs problemkomplex med implementering av något nytt, som nämns i stycket ovan, att kunskapen ska bestå. För att förändringar ska förverkligas i verksamheten behövs motivation och möjlighet (Ahl, 2004, 2008; Ellström & Kock, 2008). Att erhålla möjlighet att planera om ämnet eller del av ämnet omgående efter att ha genomgått en fortbildning kräver både motivation och tid och troligen ytterligare kunskap, träning och diskussioner med kollegor och kanske inköp har jag själv förförståelse av i ett flertal tillfällen t.ex. när eleverna skulle ha en Ipad och min egen fortbildning var samtidigt en lektion med eleverna.

Rektor har ansvar för den pedagogiska utvecklingen av skolan och behöver ge lärare tid till både formellt och informellt arbete samt planering och egen tid för reflektion (Skolverket, 2021a). I ett blogginlägg pekar läraren Bruun (2020, 7 december) på hur bildstöd av en speciell

typ plötsligt blivit svaret på hur lektioner ska genomföras och varnar för ett oreflekterat anmanade av marknadsföring kring modeller och produkter för undervisning.

Tidsaspekten för att utöva läraryrket nämns i föregående stycke av Skolverket (2021a) samtidigt som lärarens arbete enligt Hargreaves (1994) blir mer intensifierat genom att schemat får fler inslag som är reglerar arbetstiden där fortbildning utgör en del. Ellström & Kock (2008) anser att organisationen är avgörande för en fungerande verksamhet. Den schemalagda kollegiala fortbildningen kanske inte möjliggör utveckling utan tvärtemot hindrar eftersom tiden för fortbildningsinsatser kanske genomförs oreflekterat genom valda fortbildningsinsatser som Brun (2020, 7 december) varnar för. Detta kan medföra att lärare inte längre har tid eller motivation att varken formellt och informellt planera sitt arbete och därmed ge eleverna en god utbildning. Fortbildningsinsatser kan bli en dagslända ifall inte implementering organiseras och lärare känner behov av fortbildningen. Tidsaspekten visar sig vara ett problemområde vad det gäller fortbildningar under arbetstid.

Enligt mig som författare av uppsatsen verkar det inte möjligt att genomföra fortbildningar som kräver inläsning och flera timmars arbete som till exempel matematiklyftet då ingen nedsättning sker i tjänsten eller möjligheter till kollegiala diskussioner kring de olika momenten. Antingen hinner du inte med din tänkta planering eller gör du inte arbetet kring matematiklyftet. Konsekvensen blev i mitt fall att jag fick arbeta väldigt mycket hemarbete ändå gjordes inte alla övningar eller att allt material lästes in. Att 'hoppa över' andra ämnen kändes inte som ett alternativ för mig då jag som många lärare har många ämnen att undervisa i.

Den här studien fokuserar på erfarna lärarens erfarenheter och upplevelser kring fortbildning som är obligatorisk och vänder sig till hela lärarkollegiet på grundskolan. Inledningen visar på ett flertal problem för lärare och de fortbildningsinsatser som tillhandhålls för lärarkollegiet.

Andra verksamma professioner i skolan i deltar inte i undersökningen, som till exempel elevhälsa. Mitt intresse grundar sig i min egen förförståelse som mellanstadielärare, där jag under många timmar deltagit i fortbildningar.

En bakgrund till att vi har fortbildningar finns i snästa avsnitt och i sista delen i första kapitlet finns definitioner av begreppen: fortbildning, kollegial, obligatorisk och erfaren lärare som är begrepp som används i uppsatsen.

1.1 Bakgrund

I föregående stycke visar några forskare på problem som kan uppstå vid fortbildningsinsatser på skolor. För att få en bakgrund vad det gäller tanken att fortbilda sig innehåller detta avsnitt en tillbakablick till 1960-talet och det idag vanliga uttrycket 'livslångt lärande', som obligatorisk kollegial fortbildning på grundskolan är en del av och en grund till att vuxna anses ha behov av mera kunskap och kunnande för att arbeta i dagens samhälle Fejes, Larsson, Paldanius & Roselius, 2009). Som avslutning tas två idag moderna forskare Biesta (2005, 2009, 2011a) och Giddens (2003) in sina olika tankar till vad detta uttryck betyder. Den idag använda styrformen New Public Management hänvisas också till eftersom den offentliga sektorn, där skolan är en del, är den komponent i skolans verksamhet.

Fortbildningar kan innehålla både möjligheter och tvång (Fejes m.fl., 2009; Hargreaves, 1994). Enligt Fejes m.fl. (2009) sker snabba samhällsförändringar där de yrkesverksamma anpassar sig till nya förändrade situationer i sitt arbetsliv. De yrkesverksamma anpassar sig som deltagare på fortbildningar till den struktur som råder, de kurser som arbetsgivaren hänvisar till går de yrkesverksamma på (Fejes m.fl., 2009).

Redan på 1960-talet i Sverige fick uttrycket 'livslångt lärande' en ekonomisk innebörd enligt Rubensson & Beddie (1994) då uttrycket användes i FN organisationen UNESCO och är huvudnyckel till att ekonomi kopplas till utbildning. Tio år senare framförde UNESCO att livslångt lärande skulle reformera vårt samhälle, menar statens offentliga utredning (SOU 1996:47) som ville att kunskapen skulle öka bland befolkningen. I början av 1990-talet skedde en strukturförändring med införandet av New Public Management, Hood (1991) en styrningsmodell som gällde alla offentliga verksamheter. Modellen angav att den offentliga sektorn skulle ta efter den privata och arbeta i termer av mål och resultat. Offentliga sektorn skulle bli ekonomiskt effektiv. Genom artikeln, 'A public management of all seasons', fick styrningsmodellen stor spridning där Hood (1991) menar att utbildningar och människor ses som kunder på en global marknad. I många länder betalar de studerande för utbildningar (Fejes, m.fl., 2009). I dagens Sverige finns mängder av olika kurser och utbildningar som tillhandahålls av privata företag som köps in av kommuner och sedan kommer lärarna till del. I den statliga offentliga utredningen (SOU 2014:5) 'Staten får inte abdikera – om kommunaliseringen' har kommit fram till, att eftersom ansvaret för läraryrket har flyttats från staten till kommunerna

hävdar regeringen att läraryrket minskar sina möjligheter till att inverka på sina villkor till lärande. Samtidigt beskrivs detta som ett problem på sikt att yrket ska kunna behålla den uppbyggda kunskap och makt som lärare har (SOU, 2014, s.141).

Sociologen Antony Giddens, (2003, s. 437) skriver ett kapitel om utbildning i sin bok *Sociologi*, Giddens menar att ”gången från ”utbildning” till ”lärande” är viktig” och att ”Det livslånga lärandet kommer att spela en viktig roll i utvecklingen mot ett kunskapssamhälle.” Giddens förklarar att detta betyder att den lärande personen är aktiv och kan skaffa sig kunskap på många olika sätt som är tillgängliga, till exempel seminarier och museer. I och med den nya tekniska, digitaliserade möjligheten genom Internet sker en förskjutning från formell utbildning mot att individen själv lär sig genom att studera på olika webbplatser på Internet. Detta gör att var och en lär sig i ett livslångt lärande genom egen kunskapssökning. Giddens ser positivt på livslångt lärande, så som han förstår innebörden av begreppet medan utbildningsforskaren Gert Biesta har en annan tolkning: För vuxnas utbildning eller fortbildning har antagit ett permanent tillstånd av plikt för den enskilde att ha ett ansvar att informellt öka sina kunskaper där begreppet *livslångt lärande* har utvecklats till att bli en del av vad Biesta kallar ”new language of learning” Biesta (2005, 2009, s.37, 2011a).

Det finns olika sätt att se på livslångt lärande, både som möjlighet och tvång eller plikt för den enskilde. Stora samhällsförändringar med nya strukturer som Internet gör att samhället fungerar annorlunda än tidigare. Utbildning har kopplats till ekonomi och i utbildningens område är lärande ett begrepp som används. I det livslånga lärandet hänvisas varje individ till kunskapssökning individuellt. Det livslånga lärandet och den ekonomiska utbildningsstrukturen är en bakgrund till det tema denna studie om fortbildning för grundskolelärare bottenar i. Kurser är obligatoriska att närvara på och vilka kurser som ges kan ha med ekonomi att göra.

Efter denna introduktion till studien har jag nedan samlat några begrepp som används i denna studie och är betydelsefulla för att förstå studien.

1.2 Definitioner av begrepp

Några begrepp förekommer ofta i uppsatsen och förklaras nedan hur de används i denna studie: *fortbildning, kollegial, obligatorisk och erfaren lärare.*

Erfaren lärare:

Lärare är ett yrke med en lärarexamen och legitimation för undervisning i skolämnen. I denna uppsats avses utbildade grundskolelärare som arbetar inom de stadier och ämnen de är utbildade i och har varit verksamma i minst fem år. Begreppet *erfaren lärare* är författarens egna och är valt för ett urval av deltagare som har vana av fortbildningsinsatser och har relevant utbildning för arbetet.

Enligt min egen erfarenhet arbetar många lärare med ämnen de inte är utbildade i och många arbetar *som* lärare men har ingen lärarutbildning. Fortbildning som är obligatorisk och kollegial gäller hela kollegiet oavsett vad som nämndes ovan.

Kollegial:

Begreppet ”kollegialitet” (2021) kan förklaras, enligt Svenska Akademiens Ordböcker: ”kamratanda mellan kolleger ofta med tonvikt på sammanhållning mot omvärlden”. Kollegial kan ha synonymen ’kamratlig’ denna essä handlar det om lärarkollegiet i grundskolor. I denna studie används kollegial för att avgränsa lärare som anställda på en skolenhet och har gemensam rektor. (Det kan också vara flera skolor som har gemensam rektor.) Huruvida lärare har sammanhållning eller inte framgår inte av det insamlade empiriska materialet utan endast att de deltar i samma fortbildningsprogram enligt sitt schema. De betyder att de har samma uppgifter och utför dem samtidigt tillsammans vid fortbildningstillfällen. Till exempel att de sitter i ett klassrum eller matsal och lyssnar och ser på en powerpoint som försteläraren, rektor eller någon föreläsare visar.

Obligatorisk:

Begreppet obligatorisk i denna studie kunde bytts ut mot andra begrepp som till exempel bindande eller föreskriven. Ibland har det begreppet obligatorisk, i denna studie, ersatts med schemalagd. Hargreaves (1994) använder *påtvungad* i sammanhanget, att fortbildning inte är fri

eller valbar. I citaten i studien har deltagare använt ordet måste – 'att de måste gå på fortbildningar och de måste göra uppgifter till fortbildningen'.

Fortbildning:

Denna studien använder begreppet fortbildning och därmed används inte närbesläktade begrepp som vidareutbildning, kompetensutveckling, kompletterande utbildning eller tilläggsutbildning, däremot förekommer begreppet kurs, i allmän bemärkelse. Fortbildning i denna essä avser endast lärare i grundskolan.

”Fortbildning” (2021) betyder enligt Svenska Akademiens Ordlista på nätet SAOL: ”kompletterande utbildning” tryckår 2015. Svensk Ordbok utgiven av Svenska Akademin med tryckår 2009 tolkar fortbildning som: ” fördjupande utbildning inom ett område där man redan har formell kompetens.

I statens offentliga utredningar (SOU 1999:63) 'Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling' används begreppet kompetensutveckling vad det gäller arbete med kollegor eller kurser, föreläsningar, konferenser inom och utom arbetsplatsen. Ett avtal slöts mellan fackförbund och Svenska kommunförbundet år 2000 att använda begreppet kompetensutveckling vad det gäller vidareutbildning och fortbildning för lärare. Läroplanskommittén i utredningen (SOU 1999:63) menar att detta lärande för lärare syftar till en jämlik skola över landet. Skolverket (2021d) är den statliga insatsen av utvecklingsarbete i skolor. Privata företag eller utvecklingsinsatser inom region eller kommun kan bedriva fortbildning med föreläsare eller används Internet, till exempel från applikationen Youtube. Det kan också vara inläsning av litteratur utan föreläsning.

Lärares primära uppgift är att undervisa och fostra elever. Fortbildning arrangeras av arbetsgivaren för att lärare ska få möjlighet att utveckla sin kunskap och kunnande och ta del av forskning under sin arbetstid. I förlängningen är tanken att eleverna får undervisning av högre kvalitet efter fortbildningens genomförande. Arbetstiden rymmer många arbetsuppgifter och tiden då fortbildning läggs in i schemat var tidigare arbetstid för eget förfogande. Fortbildningens intåg i veckoschemat medför att andra uppgifter inte görs vid detta tillfälle. Fortbildning medför också uppgifter som ska utföras för nästa fortbildningstillfälle och/eller uppgifter riktade att utföra med elever. Lärarnas schema inkluderar även avsatt tid för möten

och fortbildning. Rektor beslutar om arbetsschemat för personalen. Kortfattat innebär planering att varje lektion förbereds och efterarbetas den tid som behövs för att kunna genomföra undervisningen för grupp och/eller enskilt för elever, som t.ex. medeltiden inom historia eller bråk i matematik. Planering kan beskrivas som systematiskt och kreativt – kollegialt och självständigt. Fortbildning medför att lärare självständigt och kollegialt kan åläggas att planera om sin undervisning omgående under fortbildningens pågående.

Ansökan av medel till fortbildning görs av huvudmän i kommuner, landsting eller av fristående huvudmän till statens myndighet Skolverket. För året 2021 finns 6,23 miljarder kronor att ansöka om. Bidraget görs för att öka resurser och utveckla lärares förutsättningar för att bidra till elevers möjlighet till högre kunskapsmål. Varje huvudman har ett tak för sina ansökningar som är uträknad av Skolverket (2021e). Fortbildning kan vara vid ett eller flera tillfällen oftast på egna skolan. Vissa kurser kan vara under flera terminer andra under någon timme. Fortbildning ska läggas ut i genomsnitt 104 timmar per läsår¹. Hur dessa läggs ut i tid är det rektor som bestämmer. Vad fortbildnings ska innehålla är också rektors eller annan chef att besluta över.

¹Enligt fackföreningen Lärarnas Riksförbund. Hämtad 2021-05-17 från <https://www.lr.se/ion-lagar--avtal/arbetstid/ferietjanst-eller-semesterjant/ferietjanst-for-kommunalt-anstallda-larare>

2. Syfte och Frågeställningar

Mot bakgrund av ovanstående avser studien att undersöka kollegial obligatorisk fortbildning med fokus på individnivån. Som ovan nämnts används begreppet fortbildning genomgående i uppsatsen för schemalagda tillfällen som syftar till att öka lärares kompetens. Detta görs genom att undersöka hur lärare talar och skriver om sina erfarenheter och upplevelser kring olika typer av fortbildning. Mer precist riktas blicken mot hur deltagarna i undersökningen erfar obligatoriska kurser, föreläsningar och andra typer av studieuppgifter som är förlagda inom tjänsten och utförs inom ramen för fortbildning.

Mitt intresse handlar på så vis om vad erfarna, utbildade lärare, har att berätta vad det gäller erfarenheter och upplevelser från obligatoriska kollegiala fortbildningssatsningar på grundskolan i årskurserna F-9. Som tidigare nämnts, betecknar denna studie, att erfarna lärare som har arbetat minst fem år som utbildad lärare.

Inledningsdelen av studien belyser hur andra forskare (från 1990-talet till nutid), statens offentliga utredningar och en dagsaktuell lärarblogg, visat att detta kan problematiseras, inte bara utifrån den enskilde läraren utan för hela kollegiet där möjligheterna till fortbildning är olika på olika skolor. Externa samhällsliga faktorer såsom marknadskrafter och ekonomi påverkar också vad som det ska fortbildas om och i vilken omfattning.

Studien genomförs för att bidra med ny kunskap om lärares situation som individer, inbäddade i vår samtida samhälls- och utbildningskontext. Ett vetenskapligt fokus på systemnivån och samhällsnivån existerar redan i relativt stor omfattning. Däremot finns en kunskapslucka med avseende på de professionella utövarnas personliga upplevelser, erfarenheter och åsikter om fenomenet fortbildning i vårt samhälle.

Syftet med studien är att undersöka hur kollegial obligatorisk fortbildning erfars av erfarna och verksamma lärare i grundskolan.

Studiens frågeställning kan sammanfattas i två frågor:

- Vilka erfarenheter har grundskollärare av obligatorisk kollegial fortbildning?
- Hur upplever lärare den obligatoriska kollegiala fortbildningens inverkan på övriga arbetsuppgifter inom ramen för lärarprofessionen?

3. Forskningsöversikt

Studiens avsikt är att beskriva några lärares personliga upplevelser och erfarenheter av fortbildning inom grundskolan. Begreppet fortbildning förklaras ovan i stycke 1.2. Inledningsvis har flera forskare, myndigheter och en lärarblogg gett en inblick i ämnet detta kapitel är tänkt ge en överblick av litteratur i ämnet. Denna översikt tar upp några forskares begrepp, modeller och studier för att sedan gå in på lärarkollegiet och den enskilde läraren under avsnitten 3.3 – 3.5. Stoffet är fördelat under rubriker kring möjligheter och hinder för fortbildning efter ett inledande avsnitt, men först en kort tillbakablick.

3.1 En tillbakablick

Tidigare forskning om fortbildning efter införandet av New Public Management, handlade om ökad ekonomisk produktivitet och konkurrens. Andra effekter av fortbildning var det få som forskade om (Ellström 1997). Pardings artikel (2017) beskriver att innan kommunaliseringen av skolan var utbildningslitteratur för lärare inriktade på formellt lärande utanför skolvardagen, medan efter kommunaliseringen var det dagliga arbetet som var brännpunkten. En arbetsorganisation skulle utvecklas för lärande där begrepp som professionellt lärande blev vanliga, här refererar Parding till Timperley och Bryan (Parding, 2017). I början av 2000-talet diskuterades mest övergripande effekter av New Public Management medan de anställdas egna erfarenheter fick en mindre plats (Parding & Jansson, 2011). Forskning på temat fortbildning på senare år behandlar ofta lärares profession, kompetens och livslångt lärande (Illeris, 2017). Denna studie har inte avsikt att reda ut dessa tre begrepp. Det finns inte många studier som beskriver betydelsen för fortbildning för de anställda enligt (Parding & Jansson, 2012).

Min utgångspunkt är läraren som individ och det kollegium hen lokalt ingår i. Jag utgår från en modell där skolan ses som ett system, en infrastruktur som är fysisk och social och tar in litteratur som jag tolkar kan stödja en diskussion av det som framkommer i studien. Jag använder litteratur och artiklar kring lärares erfarenheter av möjligheter och hinder till fortbildning. Fyra empiriska studier hänvisas till nedan, en i Kanada, två i Sverige och en teoretisk studie från Norge.

3.2 Fysisk och social skolmodell

En skola nyttjar en infrastruktur där det finns ett system. Systemet är fysiskt med lokaler, skolbussar, skolmatsal, expeditioner, korridorer och skolgårdar (Blossing, 2008). Denna infrastruktur påverkar en rad andra system som grupperingssystem, målhanteringssystem, kommunikationssystem, beslutsystem, makt- och ansvarssystem, normsystem, belöningsystem samt kvalitetssäkringssystem. I dessa system utspelar sig den sociala infrastruktur som finns på varje skola. Denna modell är framtagen av Ekholm, 1988-1989 enligt Blossing (2008). Inlärningskulturen menar pedagogikprofessor Blossing, (2008), Ellström och Kock, (2008) samt Parding (2017) har bidragit till att lärarnas fortbildning har förskjutits från att ha varit kurser med ämnesinnehåll oftast valda utanför arbetsplatsen till att vara en process med betoning på utveckling av professionen. De flesta kurser sker på arbetsplatsen och ska utveckla en större kompetens i det dagliga arbetet (Blossing, 2008; Ellström & Kock, 2008, Postholm, 2013). Enligt flera författare påverkas inte beslutsystem och makt och ansvarssystem genom deltagande i kurser samtidigt som deltagarna förväntas ändra sina rutiner och sitt eget arbete efter det som lärs ut (Ellström & Hultman 2004; Granberg och Ohlsson 2011; Wallo, 2013). Pedagogikprofessor Postholm (2012), har under 2009-2011 gjort en undersökning av forskningsmaterial som fokuserar på professionell utveckling för utbildade lärare, hur individen lär och utvecklas. 31 artiklar valdes ut och resulterade i: Både organisation och individ där samverkan lärare emellan är av stor betydelse. Vidare har Postholm (2012) kommit fram till att några av lärarna leder andra lärare utan att de blir styrda av chefer att göra det.

Lärares professionalisering behandlas också av forskaren Hargreaves han använder begreppet intensifiering (Hargreaves 1994). Intensifiering har Hargreaves (1994) hämtat från Larssons artikel i *Theory and Society*, "Proletarian and Educated labour" Enligt Hargreaves (1994) har läraryrkets förändras, professionalisering innebär nya uppgifter som läggs på lärarna, till exempel lokalt läroplansarbete och olika ledarroller inom skolans verksamhet. Detta gör gällande att andra arbetsuppgifter föreskrivs att utföras samtidigt som de 'vanliga' kring undervisning och fostran står kvar. På vilket sätt detta är till fördel för lärares arbete kan diskuteras eftersom planerna är styrda och detaljerade från officiella dokument som resulterar i att lärarna får flera arbetsmoment. Intensifiering är ett sätt att styra lärares arbete genom att reglera arbetstiden i en social skolmodell (Hargreaves, 1994).

3.3 Hinder och möjligheter för fortbildning

Litteraturen i denna studie har ramats in genom att använda begreppen möjligheter och hinder, detta eftersom jag eftersträvar i uppsatsen att kunna finna hur fortbildning upplevs och erfars i skolan av lärare.

En verksamhet har en organisationsmodell, fysisk och social, som utformar hur arbete utförs i verksamheten. Denna utformning kan samtidigt möjliggöra och hindra lärares utveckling växelverkande menar Ellström (1996). Den enskildes handlingar eller brist på handlingar både begränsar och kan samtidigt utveckla verksamheten. Har individen möjlighet till delaktighet kan den anställde också finna det meningsfullt och bli engagerad samtidigt har en stor pott av autonomi både vad det gäller innehåll och utformning (Ellström, 1996). Ett förändringsarbete om det ska ha en positiv inverkan förutsätter att ledningen gör en noga övervägd helhetsinriktad och holistisk medveten satsning och att ledningen stödjer genom att uppmärksamma, medverka och att visa uthållighet i arbetet där inte de sociala aspekterna får glömmas bort (Augustinsson, 2006; Ellström, 1996). Augustinsson (2006) noterar det komplexa system och mönster som en verksamhet innehåller där den kulturella rollen anses behöver belysas, både på individnivå och för kollegiet. Detta kan vara avgörande för att förändringsprocessen kan möjliggöras. Varje liten process för den enskilde och för kollegiet både informellt och formellt blir viktig i samspelet i skolans komplexa system. Augustinsson (2006) argumenterar för att avståndet, mellan teori och praktik är eftersträvansvärt, att det alltid reduceras. Teorin bör utgå från praktiken istället för tvärtom. En möjlighet är att planering av tid ses som ett pågående meningsskapande process och utgår från både dåtid, nutid och framtid. För att upprätthålla kunskap som så småningom kan användas som ett kunnande. Dessutom behöver en relation uppstå till uppgiften för att kunna uppfattas som meningsfull. Då kan deltagaren ta den till sig i sin roll och i interaktionen med andra kollegor (Augustinsson, 2006).

3.3.1 Hinder för kollegiet

Grupperingssystem finns av olika slag: mentorsgrupper, arbetslags grupper och ämnesgrupper, tillfälliga grupperingar för olika beredningar - för att nämna de vanligaste. Varje lärare ingår i därför flera grupper, Blossing (2008) menar att både vertikala system och horisontella system är en fördel för att ämneskompetens och insyn i elevernas skolsituation. Hargreaves (1994) menar att lärares tid tas i anspråk genom intensifiering där flera arbetsuppgifter hindrar kollegiet

för att få tid över till att ta pauser tillsammans. Intensifieringen påverkar även kvaliteten på elevernas utbildning eftersom kollegiet tar genvägar med planeringsarbetet, tar in expertis modeller istället för att utveckla den egna förhållanden på skolan. De verkar enligt Pardings studie (2017) som att det är olika villkor på olika skolor – skolledning hanterar fortbildning på eget sätt (Parding, 2017). Studien fokuserar på erfarenheter och villkor för deras eget lärande. Lärarna, förklarar Parding (2017) framfördes i intervjuerna att såväl tiden för samtal begränsas av schemaläggning och möjlighet att träffa de lärare som de önskar utbyta samtal med inom sitt ämne eller generellt till exempel en kurs (jämför Hargreaves ovan). Det är en planeringsfråga som är viktig dessutom framkommer att möjligheter till samtal begränsades av den fysiska strukturen som till exempel att det saknas platser att samtala på i lugn och ro utan att bli störd. Arbetsplatser beskrivs som oplanerade och att de på många sätt var mer eller mindre tillfälliga och inte planerade i den fysiska strukturen för kollegiala samtal. Motivation till samarbete och att dela med sig till kollegor kan minska då arbetsplatser inte är organiserade, menar Parding (2017) och tar stöd av Tang och Choi. Konkurrenten mellan lärare och skolor är något som Parding önskar att det forskas mera om (Parding, 2017). Konflikter inom kollegiet eller arbetslaget, att roller som 'vi och dom känslor' kan försvåra för utveckling då inte tillit mellan kollegor finns (Ellström, 1996).

3.3.2 Hinder för lärare

Arbetsmiljörapporter från Lärarnas Riksförbund, TCO, och Arbetsmiljöverket har visat på problematiska förhållanden på arbetsplatsen för lärare - försämrade arbetsförhållanden, hög arbetsbelastning vilket har till följd – stress (Parding, 2017) Stress innebär att kvalitetssäkringssystemet försämras där förmågan att lösa problem blir otydligt, förbättringsförslag rinner ut i sanden och förverkligas inte (Blossing 2008).

Enligt en empirisk studie i gymnasiemiljö utförd med 30 intervjuer där deltagarna är lärare hindras lärares ämnesutveckling av att kurser inte handlar om det egna ämnet utan är allmänna ansåg deltagarna i undersökningen (Parding, 2017). Ett annat svar från deltagarna var att fortbildning inte har organiserats på ett sådant sätt att varken tid eller rum gör det möjligt för läraren att skapa inläring. Hur organisationen är utformad är avgörande för lärande där innehåll, planering, ledarskap och arbetsuppgifter i samband med fortbildningen är aspekter

som är nödvändiga att fungera för att inte hindra lärande på arbetsplatsen (Ellström & Kock, 2008). Ett annat hinder anser Parding (2017) är att ledningen inte är av samma uppfattning som lärarna i vad som behöver läras på fortbildning, det gör att de hindras att utveckla det de själv anser sig behöva (Parding, 2017). Kurser verkade oftast grundas på 'lika för alla' det gäller till exempel i Pardings undersökning att det var kurser gällande användning av IT. Samtliga i kollegiet oavsett kunskap i hantering av till exempel datorer och smartboard skulle gå samma kurs, det hindrar dem samtidigt att lära sig om andra saker. Hargreaves (1994) menar att tiden till att på egen hand hålla sig uppdaterad med forskning på sitt ämnesområde minskar med att tiden regleras dessutom kan den minskade arbetstiden för eget bruk göra att läraren använder färdigproducerat material istället för att själv lägga upp planer såväl långsiktigt som för sina lektioner. Tiden till att ha kontakt med elever påverkas också och regleras av intensifieringen. Samtliga sociala system påverkas enligt Hargreaves (1994) där de externa mätinstrumenten som nämndes i inledningen av studien sätter en agenda av resultatansvar och ökar uppgifter för att dokumentera elevresultat i framtagna administrativa dokument. (Hargreaves, 1994).

Illeris (2012) hänvisar också till motstånd mot att lära nytt eftersom kurser kan representera något som individen inte vill ta del av och att handledare inte bör stoppa betänksamheter hos individen utan att visa en förståelse för bakgrunden till motståndet. Vidare menar Hargreaves (1994) att många lärare frivilligt antar all intensifiering eftersom de blandar ihop detta med att vara professionell i yrket. Illeris (2012) tar upp fellärande som ett hinder för lärande. Det handlar om att innehållet i det som lärs ut är helt eller delvis felaktigt. Det kan också vara missförstånd från den som lär ut sida vad kursdeltagarna har för bakgrundskunskaper. Illeris (2012) påpekar också att hinder för att ta del av det som lärs ut kan vara ett försvar mot att ta in nya metoder och modeller och det helt enkelt blir för mycket som gås igenom som är tänkt att vidareutveckla. Det kan upplevas som maktlöshet från deltagarna att matas med nya utmaningar att utveckla och förändra oavbrutet (Illeris, 2017). Augustinsson (2006) lyfter att det inte är ovanligt med en idealiserad bild av att ny kunskap genast omsätts i arbetet och att ett kunnande av uppgiften skett utan träning eller där ett exempel ges om att lära sig ett tangentbords fingersättning omsätts i att kunna skriva på tangentbordet i arbetet.

En undersökning gjordes för över trettio år sedan av Hargreaves (1994) och forskarkollegan Wignall. I denna uppsats tas den gamla studien upp för att jämföra med vad dagens lärare har

för tankar och erfarenhet av sin undervisningsfria tid. Hargreaves (1994) genomförde en undersökning i två skoldistrikt i sex skolor 1988-89 en studie med 12 rektorer och 28 lärare med syftet att ta reda på hur de konkret använde sin undervisningsfria tid och hur de skulle vilja använda denna tid. I resultatet dök fenomenet 'påtvungad kollegialitet' upp där lärare menar att undervisningsfri tid är avgörande för samarbete mellan lärare, lärares utvecklingsarbete både kollegialt och enskilt, där lärarna är den viktigare resursen för förändringsarbete på en skola (jämför Blossing ovan). Nedan belyser ett citat från de semistrukturerade intervjuerna av lärarna, hur lärarens hälsa påverkar livskvalitet och stress.

” Jag tror att den undervisningsfria tiden är oerhört viktig. För om du som lärare är alltför stressad, trött och överbelastad med hemarbete så är du inte särskilt bra i din kontakt med barnen. Du får kort stubin, och det blir inget bra klimat i klassrummet. Jag tror det är helt avgörande att du bevarar din mentala och fysiska hälsa, och att få tillräckligt med tid är en viktig resurs för det.” . (Hargreaves 1994, s. 142-143)

3.3.3 Möjligheter för kollegiet

Ellström (1996), Illeris (2017) och Parding (2017) menar att framgång för fortbildning handlar om att innehållet, övningar och uppgifter är relevanta för deltagarna för att de ska känna ett engagemang. Inlärningsmiljön och övriga förhållanden bidrar också till att deltagarna ska uppleva fortbildningen som trivsamt. De övningar och uppgifter som presenteras bör vara relevanta. Deltagarna i kursen ska själva formulera målet med utbildningen och känna till den teoretiska grunden för det studerade (Ellström, 1996; Illeris, 2017; Parding 2017).

Enlig Blossing (2008) reglerar normsystemet den sociala samvaron. I en undersökning på 5 skolor prövades olika normpåståenden. Det visade sig att arbets sociala normer är eftersträfvade, till exempel att det är en möjlighet att få gå fortbildningskurser. Vidare visade studien att lärare anser att man bör ha en tillåtande inställning från skolledningen med en aktiv utveckling för såväl kollegiet som den enskilda läraren (Blossing, 2008). Skolans beslutssystem behöver vara utformat för att det ska finnas en verklig möjlighet att påverka skolledningen och att planer för fortbildningar bör vara för ”fler än ett till två år framåt” (Blossing, 2008, s. 109) Undersökningen av gymnasielärare, (1996) Parding (2017) visar att ämnes kollegor är den

viktigaste resursen för vardagligt lärande på arbetsplatsen, med tonvikt på att man fysiskt träffas. Att få reflektera och tid till erfarenhetsutbyte genom att olika planerade former anser Ellström (1996) främjar möjlighet att erhålla ett kunnande ur kunskap. En möjlighet för kollegiet är enligt Hargreaves (1994) att minska intensifiering genom att lärare får mer undervisningsfri tid till kollegiala samtal och att tillsammans med kollegor utveckla sig i arbetet förbättra skolans infrastruktur.

3.3.4 Möjligheter för lärare

Valet av stoff att lära sig och utformningen av hur detta ska gå till i praktiken är viktig för lärare (Ellström 1996; Parding 2017). Kommunikationssystemet kan vara olika typer av länkar där de vertikala lärargrupperna, skolledning och horisontella lärargrupper möjliggör organisation för att utveckla en praktik för att få makt och ansvar i ett fördelningssystem. Detta för att lärare ska kunna få möjlighet att i praktiken utveckla de kunskaper som behövs (Blossing, 2008). Hargreaves (1994) menar att nyckeln till möjligheter för lärares utveckling kan ligga i undervisningsfri tid - men det är inte alls säkert att det gör det - eftersom undervisningsfri tid kan helt försvinna i ett fortsatt och invariant arbete, till exempel dokumentation, och att lärare isolerar sig i klassrummet utan att delta i kollegialt arbete. Att integrera fortbildning i arbetet både vad det gäller tid och rum kan vara en möjlighet där det finns en organisation bakom fortbildningsåtgärder. Undantagsvis finns det skolor där det finns möjligheter för lärare för att gå på exempelvis externa konferenser som lärare själv önskat (Parding, 2017).

4. Teori

Denna studie avser att utforska vilka erfarenheter lärare har av obligatorisk fortbildning, hur de upplever denna fortbildning och vilka avtryck en sådan form av utbildning kan tänkas ge dem. Dessa frågor kan bidra till att öka kunskapen om lärares tankar och uppfattningar kring obligatoriska fortbildningsinsatser. Studiens ontologiska avstamp kan beskrivas som det subjektiva meningsinnehåll och de livsvärlds konsekvenser, som läraren upplever av obligatorisk kollegial fortbildning. Hur det epistemologiska perspektivet (dvs. hur kunskap genereras om fenomenet) kan beskrivas som att vetenskaplig kunskap bildas genom att medvetandegöra livsvärlden för och om lärare kring fenomenet fortbildning. Dessa antaganden om fenomenet fortbildning gör att studiens filosofiska ansats landade i fenomenologi som är en existentiell och relationell subjektfilosofi. Denna lämpar sig just för djupstudier om hur händelser och upplevelser kan beskrivas utifrån den enskilde individens perspektiv.

Ett exempel från verkligheten i skolvardagens fortbildning, för att medvetandegöra livsvärlds konsekvenser för en lärare: Du och dina kollegor ska en eftermiddag, efter dina timmar i undervisning, gå till matsalen för en kurs på en timma. Därefter använda flera timmar till arbete med kursinnehållet. Kursen har ett innehåll som visar på att det är möjligt att lära eleverna mycket mer och snabbare genom en metod att sätta upp skyltar i klassrummet. Du och din kollega hade trott att det var en timmas föreläsning (eftersom det framkom av schemat) och att ni sedan själva bestämde över er tid. Du anmodas att genast sätta igång att tillverka skyltar. Planen var tidigare att planera med en kollega lektioner för tre veckor, i ämnet svenska. Din motivation är särskilt stor att tillverka skyltar, det skulle ge konsekvenser att du står oförberedd i klassen, då din tid för planering försvann i skylttillverkning. Kanske arbetar de två kollegorna sent för att få klart planeringen för undervisningen eller hoppar du och din kollega över planeringen och bestämmer er för att kopiera upp gamla uppgifter nästa morgon. Det finns ytterligare ett alternativ. Du gör inte uppgiften med skylttillverkning utan planerar som var tidigare bestämt.

Ovan exemplifieras lärares vardag vad det gäller fortbildning, den teoretiska utgångspunkten livsvärldsfenomenologi ger ett personligt, vardagligt uttryck för vad den enskilde läraren känner och erfar vid ett tillfälle av fortbildning på grundskolan.

4.1 Livsvärldsfenomenologi

Denna studie belyser några filosofer som har utvecklat fenomenologins livsvärld. Det är filosofen och utbildningsforskaren Jan Bengtssons livsvärldsfenomenologi som är bas i denna uppsats. Eftersom Bengtssons tankar bygger på en specifik fenomenologisk forskningstradition följer en kort introduktion till livsvärlds begreppet. Den franske filosofen Merleau-Ponty, beskriver livsvärld med orden "être-au-monde" (vara i världen) medan Bengtsson använder orden: "till-världen-varo" för att förklara hur han erfar livsvärld (Bengtsson, 2005). Bengtsson (2013) anser att förgivettagna uppfattningar kan upptäckas och utsättas för kritik då grundvalar är också förknippat med tidigare fördomar och tidigare vetenskap.

Den moderna fenomenologin grundades av Edmund Husserl (1859-1938) i början av 1900-talet. Husserl menar att forskningens utgångspunkt bör vara den värld som människor lever i och upplever med sina egna sinnen. Denna livsvärld har vi tillgång till eftersom vi lever i den och kan reflektera över det vi erfar samt utvidga våra utsiktspunkter och bli mera medvetna, "livsvärlden är den underförstådda "horisont" utifrån vilken vi upplever saker och ting" (Harste & Mortensen, 2007, s. 151).

Husserls teori skiljer sig från Bengtsson och Merleau-Ponty genom att vara mera abstract, den s.k. transcendentala fenomenologin, än konkret kring den upplevda livsvärlden vilket de båda senare tar avstånd ifrån. Husserl uppmärksammar sociologen Schütz (1899-1959) men eftersom andra världskriget kom emellan blir inte samarbete av. Schütz (Harste & Mortensen, 2007) påverkas av bland andra Dewey och Meads pragmatism och visar en vardags inriktning av fenomenologin där han beskriver att livsvärlden upplevs utifrån sin egen rationalitet. I vårt fall grundskolans livsvärld för lärarkollegiet och den enskilde läraren. Lärarens uppfattningar om vårt fenomen, fortbildning, är en mening som finns till i denna värld, eftersom de har en gemensam social värld inom skolan, i ett socialt och intersubjektivt sammanhang.

Heidegger, (1889-1976) var en tysk filosof som funderade vidare på hur Husserls tankar kring livsvärlden där föremål har en tillhörighet i livsvärlden och tar tyg som exempel. Tyg kan uppfattas ha ett begränsat användningsområde beroende på förgivettagna antagande medan (Heidegger, 1981) menar att ett föremål kan betraktas på olika sätt vid olika tillfällen och hur betraktarens ser på föremålet. Claesson (2005) har exemplifierat hur Heideggers

fenomenologiska blick kan ses ur en pedagogisk aspekt i skolan där lärare och elever använder olika verktyg som till exempel dator utifrån förförståelse. Ett föremål har vid ett tillfälle den didaktiska roll som den antas ha i undervisningstillfället. En annan elev kan ha andra tankar på vad en dator kan användas till utifrån sin personliga livsvärld kring fenomenet dator.

Hela undervisningssituationen är inte bara föremål som fenomen utan också sociala studier av människan där läraren uppfattar hur elevernas blickar, miner, rörelser, språk och kroppshållning visar om de förstår undervisningen. Detta innebär att fokus finns i sociala sammanhang där eleverna har sin livsvärld. Denna 'kroppslighet' är grunden att förstå och uppfatta elever i exemplet där hela individen är med i undervisningen. Bengtsson (2013) fortsätter med att ta upp Merleau-Ponty som utvecklar fenomenologin där kroppen "talar" i en förförståelse av ett kropps- och livsvärldsperspektiv (Bengtsson, 2013).

I denna studie om fortbildning kan, med Heideggers perspektiv, ses på olika subjektiva sätt med olika utgångspunkt i olika livsvärldar som till exempel olika profession, olika erfarenheter med olika förförståelse av fenomenet obligatorisk kollegial fortbildning.

Fenomenologi är enligt Bengtsson (2005, s. 11) "(1) en vändning mot sakerna själva och (2) en följsamhet mot sakerna". Saker, menar Bengtsson är "saker för någon" (Bengtsson 2005, s.11). Saker som avses är 'fenomen' det som visar sig för någon. Den som med sin sinnen erfar fenomen, tolkar alltid det som fås kunskap om och behöver göra sakerna rättvisa eftersom betraktande har också en förståelse av fenomenet. Medlet för att kunna få ta del av fenomen är kommunikation och interaktion genom språklig tillgång till andras livsvärld, att endast observera är inte möjligt för att kunna erhålla en empiri med uppfattningar från deltagaren istället är berättelsen ett utgångsläge för att skapa meningsfullhet och sammanhang för sakerna. Detta innebär en tolkning av andras livsvärldar genom en cirkulärt förhållande mellan liv och berättelse som förmedlas till andra (Bengtsson, 2005; 2013).

Exemplet ovan, kring fortbildnings fenomenet skylttillverkning, berättar hur läraren tolkar sin upplevelse i en kort skriven beskrivning där meningen är att läsaren kan ha möjlighet att existentiellt filosofiskt erfara hur läraren beskriver en händelse som är upplevd.

4.2 God fortbildning

Syftet med denna studie är att undersöka hur kollegial obligatorisk fortbildning erfars av erfarna och verksamma lärare i grundskolan. För att närma mig en förståelse av de sammanhang, både i deras arbete som lärare och i de sammanhang där fortbildning genomförs, använder jag mig av främst ett ramverk av professor i undervisning Gert Biesta (2005, 2009, 2011a, 2015) och det spänningsfältet mellan lärande och undervisning som han fokuserar på. Denna studie har sitt blickfång på fortbildning där just lärande och utbildning knyts till varandra i en skolmodell som denna studie uppmärksammar genom fenomenologiska glasögon.

Först tas en bakgrund upp till varför denna diskussion kring lärande och undervisning görs. Nedan beskrivs tre delar av ett ramverk, det första synliggör tre funktioner som är centrala för syftet för utbildning. Det andra belyser en kulturell teori om inläring och det tredje sätter ljuset på vad som Biesta menar är *god utbildning*.

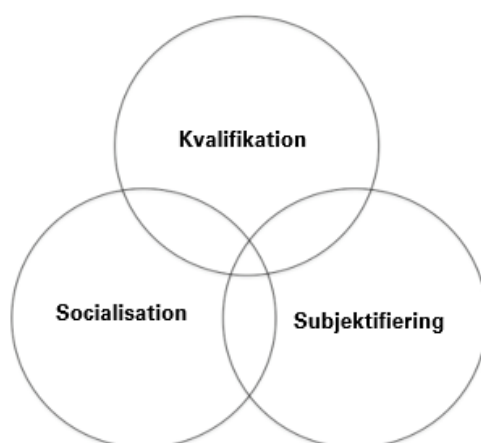
Biesta (2005; 2011a) hävdar att undervisning som begrepp har kommit i kläm fastän skolans uppgift är att undervisa och att det skett en markant förskjutning mot att använda begreppet lärande generellt vad det gäller pedagogik. Begreppet 'lärande' har en individuell prägel medan 'utbildning' alltid är i relation med någon annan. Detta användande av ökande lärande – "lärifieringen" - har förändrat syftet med utbildnings tanken och vad som kan vara god utbildning. Biesta (2005; 2011a) lyfter att skolan alltmer på senare år nämns i ekonomiska termer som kunder och leverantör, skolan ses som en station där människor inhämtar kunskap som det finns ett behov av. Vuxna kan uttrycka vad det vill veta medan utbildningar för dem oftast talar om, vad de behöver veta eller vad de vill veta (Biesta, 2005, 2011a).

Biesta (2009) argumenterar emot de iver som har stort intresse av att mäta och jämföra utbildningsresultat som till exempel OECD:s program för bedömning av elever i internationella test Testen antas att visa vems som är bäst och vem som har dåligt resultat, det vill säga har misslyckats att ha fungerande skolor Biesta (2009, 2011a). En risk är att mätningarna leder till att det vi värdesätter och bedriver med *god utbildning* faller i skymundan för effektiv utbildning. Inom fortbildning görs utvärderingar där lärare får svara på enkätfrågor som är tänkta att mäta hur bra/dåligt en fortbildning är. Enligt min egen erfarenhet görs dessa i anslutning till ett

fortbildningstillfälle, jag har själv inte varit med om att någon sammanställning av svaren senare gås igenom för diskussion.

En ingrediens i diskussioner om skolförbättring och förändring från myndigheter och politiker handlar om att utbildning för elever ska bli effektiv och för att göra detta upprättas storskaliga projekt (till exempel TIMMS och PISA²) för att hitta variabler där Biesta (2009, 2011a) undrar vad som är relevanta resultat. Biesta (2009) refererar till Usher och Ball, och menar att faktainformation från mätningar leder till ett vedertaget bruk på lokala skolor om att kulturella normer härstammar ur en teknisk giltighet av resultat i internationella undersökningar. Att utvärderingar görs för kontroll och styrning efter till exempel fortbildningar, tillhör också en kulturell norm som inte alltid är självklart god hävdar Lindström (2014) och argumenterar för att verksamheten kan påverkas av utvärderingar och att medvetenheten ökar kring området.

För att kunna ställa frågor om vad som är syftet med utbildning använder Biesta en modell med tre begrepp för att presentera vad utbildning innehåller nämligen - *kvalifikation, socialisation och subjektivering*. Biesta (2009) anser att en öppen diskussion kan gagnas av att fundera på vad en god utbildning egentligen är och vad syftet kan vara, då dagens samhälle har en mättningskultur där resultaten av testen leder till att elevers förmågor och kunskaper är mättningsbara och att samhället struktureras efter dessa på ett oreflekterat sätt. Nedan en figur som Biesta använder i en powerpoint där de tre funktionerna finns i en modell.



Figur 1. Biesta teori om utbildningens tre funktioner, ritad efter Biesta (2015)

² TIMMS och PISA är exempel på två internationella kunskapsmätningar av elever.

De tre funktionerna eller syfte för utbildning förklaras nedan. Ringarna hänger samman ”to keep things in balance” (Biesta, 2015, 29:32³). Först: Kvalifikation: Färdigheter, kunskap bedömning och förståelse i formell statlig undervisning, exempelvis betyg. Utbildning för att kunna få arbete och fungera i samhället. Socialisation: Att utbilda för att bli de del av samhället, överföring av normer, värderingar och traditioner. Ett exempel kan vara undervisning om allemansrätten som har en tydlig roll i flera än ett ämne i skolan. Den tredje ringen , svarar på frågan, vem är jag? Subjektifiering: Utbildning till självständiga och fria i tänkande och handlande människor. Svarar på frågan Hur är jag? (Biesta 2009, Biesta, 2015). Den komplexa helheten utgör en balans för en diskussion kring god utbildning där delarna alltid påverkar varandra. Biesta (2009) varnar för att mätningar och tabeller kommer att ta över helt och fatta alla beslut därför är det hög tid att ta tag i vad en god utbildning kan utgöra för vad och av vad.

Begreppen kvalifikation, socialisation och subjektifiering i Bistras modell används i diskussionen av resultatet i studien för att synliggöra hur deltagarna skildrar sina upplevelser och erfarenheter av obligatorisk och kollegial fortbildning. Kvalifikation i denna studie står för vad som ingår i olika kurser i fortbildning, ämne och innehåll, hur dessa kan ge möjlighet till att nya projekt och kanske nya möjligheter, att fortbildningen kvalificerar lärare med kunskap och kunnande. Socialisation används då fortbildning handlar om normer, ett exempel kan vara att få nya verktyg för nätmobbning eller att arbeta med något funktionshinder. Det tredje begreppet är det viktigaste av de tre i denna uppsats och handlar om att lärarens egen trygghet att vara en personligen fri, skapande, tänkande och självständig person. I det empiriska materialet synliggörs deltagarnas erfarenhet av personlig bildning för att kunna utveckla och använda sina förvärvade kunskaper.

I linje med Biesta understryker Kullenberg (2015) vikten av personligt och subjektifierat lärande. Hon syftar på en särskild sorts lärande, nämligen bildning som en sökande kunskapsprocess utifrån ett fenomenologiskt perspektiv. Fortbildning är tänkt att fungera som en form av bildning, vilket Kullenberg (2015) diskuterar i sitt kapitel om fenomenologi med ett lärandeperspektiv. Utifrån detta perspektiv menar hon att det inte endast är boklig bildning som

³ 29:32 avser 29 minuter och 32 sekunder av inspelningen.

bör erkännas i bildningsdebatten. Snarare läggs betoningen på det personliga och subjektiva sökandet i den livslånga bildningsprocess som bygger på livserfarenheter i sin komplexitet.

I en artikel beskriver Biesta (2011b) en teori om inlärningskulturer och en kulturell teori om inläring som utvecklades i ett forskningsprojekt för personer över 16 år i Storbritannien. En inlärningskultur (för ett särskilt syfte) där forskning och förbättring sker efter vad som är eftertraktat lärande, samtidigt som inläring har resultat av en inlärningskultur formas även själva kulturen i olika steg. Kultur ses som en produkt av en handling från en person eller en grupp. Människor och har en påverkande kraft, individerna är varken bestämda eller helt fria. De gestaltar pedagogiska idéer. Kultur finns till genom interaktion mellan människor (Biesta, 2011b). Hur denna studies deltagare resonerar kring vad som är eftertraktat lärande för deras personliga del och vilken skolkultur visar sig ha etablerat sig i deras livsvärld inom lärarprofessionen, tas upp i det empiriska resultatet och diskuteras i diskussionskapitlet.

Den kulturella teorin har hämtat motivation från pragmatismen och Dewey och Mead (Biesta 2005, 2009). Denna modell är där lärande kulturer utvecklas till utbildningskulturer för nya sätt inom pedagogisk forskning där bedömningar behöver göras i vad som är ett eftersträvansvärt eller lärande för att landa i god utbildning (Biesta, 2011b).

Studiens tanke är att undersöka hur några erfarna grundskollärare upplever fortbildning i dagens skola. Hur Biesta (2011b) diskuterar i sin teori kring god utbildning gör den användbar i denna uppsats, med det praktiska och subjektiva innehåll som påvisar vad de deltagande lärarna erfar av fortbildning. Subjektet är nyckeln i den pedagogiska relationen – vad du står för och vem du är som person. Din upplevelse förändras också med din förförståelse av tidigare fortbildningar. Subjektet förändras med utbildning.

En god utbildning kan förändra livet för den enskilde och består enligt Biesta (2005) av tre fält där det sker en transformation: *tillit utan orsak*, *transcendentalt våld* och *ansvar utan kunskap*. Dessa tre begrepp tas med i studien eftersom undersökningen handlar om vad deltagarna upplever och hur det förändrar deras livsvärld.

Det första uttrycket *-tillit utan orsak* -betyder att det innebär en risk att utbilda sig, utbildningen kanske inte innehåller det som var förväntat, man kanske lär sig andra saker. Målet med

studierna kan bli något annat än det förväntade. Denna punkt är intressant för undersökningen eftersom deltagarna skildrar vad fortbildningen inneburit för deras profession.

Ett exempel, det innebär en risk, att lärare som läser till exempel utbildningsvetenskap på avancerad nivå så sin fritid ses som 'överutbildade' av skolledning och andra lärare, enligt egen erfarenhet. Om målet för studierna var att till exempel få god löneutveckling eller en mer kvalificerad tjänst kanske det inte blir verkligheten. Läraren kanske blir mer kritisk genom sin utbildning och tilliten kanske minskar till mätningar och resultat.

Det andra begreppet *-transcendentalt våld* - beskrivs som att den studerande tvingas in i nya tankebanor om ämnet och även sig själv - utmanas att gå utanför sin egen zon av trygghet. Har deltagarna i studien tvingats in i nya tankebanor och på vilket sätt har de förändrat sina arbetsuppgifter? I resultatdelen redovisas och i diskussionskapitlet diskuteras hur deltagarna upplever sin livsvärld och hur den förändras med olika fortbildningar. Tankebanor kan ändras när nytt lärande görs men vilka är de tankebanor som de deltagande lärarna beskriver i denna studie? I uppsatsens inledning och i tidigare forskning återfinns uttrycket påtvingad kollegialitet som handlar om att lärarna inte bestämmer själva om och när samarbete ska utföras. Hur påverkas lärarna av den påtvingade kollegialiteten?

Det sista fältet - *ansvar utan kunskap* - innebär att lära sig, utan egentligen veta vad detta leder till för den studerande och vad utbildaren har ansvar över. Vad har deltagarnas fortbildning lett till för deras personliga lärande, deras professionsutveckling, i kapitlet 3 finns flera exempel på (se Parding , 2017) att fortbildningen har haft effekter som hindrar deltagare att fortbilda sig i ämnen de anser sig behöva. Detta eftersom de måste gå de obligatoriska kollegiala kurser som anvisas i allmänna ämnen. Lärarna själva anser sig ha behov av att utveckla kunskap i det eller de ämnen som de undervisar i. Ett exempel finns i första kapitlet där läraren Bruun (2020, 7 december) varnar för att utvecklingen vilar ofta i kommersiella händer. Ett exempel kan vara inköp av olika programvaror till administration för lärare och olika applikationer för elever.

I detta kapitel tydliggörs studiens filosofiska teorival, livsvärldsfenomenologi där fenomenet fortbildning diskuteras i ett personligt och subjektifierat lärandeperspektiv med det pedagogiska teorivalet där Biestas ramverk används i kontexten fortbildning av verksamma och erfarna lärare på grundskolan.

5. Metod och metodologi

Avsikten med studien är att öka kunskapen om fortbildning genom att ta del av subjektiva narrativa skildringar från lärare. Det handlar om erfarna lärares beskrivningar av deras upplevelser och erfarenheter från obligatoriska schemalagda fortbildningsåtgärder på grundskolan i årskurserna F-9. Syftet med studien är att undersöka hur kollegial obligatorisk fortbildning erfars av erfarna och verksamma lärare i grundskolan.

Forskningsansatsen är kvalitativ och induktiv i hög grad. Enligt Bengtsson (2005) är det inte ett alternativ med summerande undersökningar i kvantitativa termer när det gäller att få del av det som deltagarna i studien erfar i sin livsvärld. Motiv för att ha en induktiv ansats är att det är studiens empiri, i kombination med mina forskningsfrågor, som är grunden för den valda filosofiska inriktningen - livsvärldsfenomenologi (Kvale & Brinkman, 2009).

5.1 Livsvärldsfenomenologi som metod

Livsvärldsfenomenologi återfinns även i kapitel 4 då ansatsen används både som teori och metod där Bengtsson (2005, 2013) är i fokus. Studiens fokuserar på grundskollärares upplevelser och uppfattningar av fortbildning som är både obligatorisk och kollegial. Först en kort introduktion till några forskare inom fenomenologi som är grund för den moderna livsvärldsfenomenologin som metod, där namn som Merleau-Ponty och Giorgi är betydelsefulla i denna studie.

Brännpunkten är enligt Merleau-Ponty, i boken *Kroppens fenomenologi* att beskriva så exakt och som möjligt det som upplevs, målet är att komma fram till fenomenet eller väsendet av alla former av tankar och uppfattningar utan att några omdömen görs. Forskarens egen förkunskap ska 'sättas i parentes'. Det kallar man reduktion inom fenomenologin (Bengtsson, 2013; Kvale & Brinkman, 2009.) Bengtsson (2005) diskuterar den verkliga motigheten att sätta inom parentes och att skapa reduktion. Bengtsson (2005) anser att forskaren tolkar det empiriska materialet och att hen själv väljer lämpliga metoder och att det kan vara en fördel att använda olika metoder som kompletterar varandra. Syftet med det valda angreppssättet är att tolka innebörden av de fenomen som beskrivs. I denna studie är min avsikt att välja de metoder som jag anser kan få ett gott resultat och att de inte är möjligt att ha sig själv helt i parentes i en

studie. Min egen livsvärld är med i kommunikationen med deltagarna inte som lärare utan som student i en studie.

Både teori och metod har fenomenologi som filosofisk utgångspunkt i denna studie. Enligt Szklarski (2015) som hänvisar till Merriam, ska två kriterier uppfyllas för att det ska lämpa sig med detta metodiska angreppssätt. Det första är: *Fenomen*, det fenomen som är valt i studien är den obligatoriska fortbildningen, som är en del av dagens vanliga arbetsvecka eller vid särskilda schemalagda tillfällen. Det andra kriteriet är: det beforskade kunskapsintresset ska fokusera på det mest väsentliga i upplevelsen, att upptäcka *essensen*. Undersökningen antar en livsvärldsansats som utgår från Bengtssons utveckling av den klassiska Husserls livsvärld. Ansatsen är vald för att bidra till en metod som tydliggör de pedagogiska konsekvenserna inom fenomenologin (Bengtsson, 2005). Bengtsson (2005, s. 38) formulerar: ”empirisk forskning kan inte uppställa en färdig meteorologi med detaljerat regelverk som kan tillämpas på all livsvärldsforskning”. Uppsatsen görs med kvalitativ metod eftersom det stämmer väl överens med ansatsen (Bengtsson, 2005; Kvale & Brinkman, 2009).

Min modell av empirisk insamling är triangulerad, den är tvådelad med kvalitativa temastrukturerade öppna intervjuer och självrapporter. Min idé är att samla in muntliga berättelser och inte svar på frågor dessutom en beskrivande del med text med skildringar via mail. ”Att ta ett eget ansvar för kunskapsbildningen” behövs för datainsamling menar Bengtsson (2005, s. 39). Den analysmetod jag använder är en version av fenomenologerna Giorgi, Giorgi och Morley (2017). Transkribering och tolkning är en del av detta ansvar som Bengtsson (2005) tog upp i citatet ovan.

5.2 Urval

Denna uppsats gör ett urval för att kunna fokusera på några deltagande lärares individuella och personliga upplevelser av kollegial obligatorisk fortbildning i grundskolan. Urvalet i studien gäller också vetenskapliga artiklar, svenska och internationella.

Valet på artiklar grundar sig på att de är ’peer viewed’ och att de är användbara till syftet samt frågeställningarna. Antalet begränsades då studien är på 15 hp.

Tre olika sätt används för sökning efter vetenskapliga artiklar Första är att skriva ett sökord med eventuellt år på 'Supersök' i Göteborgs Universitetsbibliotek, på Internet. Det går snabbare än att gå via olika databaser som till exempel 'ERIC'. Exempel på använda sökord: fortbildning, fortbildning för lärare, fortbildning för lärare i grundskolan, kollegial fortbildning, kollegial obligatorisk fortbildning, Biesta och på engelska: Continuing professional development, further education, in-service training, continuing education for teachers, continuing education for teachers in primary school. Andra sätt är att söka via Google Scholar på Internet och då söka på ett eller flera sökord. Det tredje alternativet är att när jag hittat en lämplig artikel - gå igenom referenslistan i böcker, avhandlingar och andra artiklar och därefter söka efter den via punkt ett och eventuellt två.

Studien avgränsas till att fokusera på hur och vad, *erfarna* (arbetat minst 5 år) och lärarutbildade lärare, har erfarenhet inom fortbildningar de varit med om den sista läsåren. Deltagarnas i antal bestämdes till ca 6 då studien har en begränsad omfattning. Det här urvalet är utformat eftersom studien vänder sig till de som eventuellt har behov av fortbildning och har stor vana av att arbeta i yrket samt har deltagit i fortbildningar. Det behöver inte vara slutförda då fortbildningar kan pågå flera terminer eller vara under några månader samt endast bestå av en föreläsning. Studien gäller grundskolan årskurs F-9. Fortbildningarna ska vara kollegiala och obligatoriska påbjudna av rektor eller annan chef över rektor. Urvalet av skolor är i fyra olika kommuner.

5.3 Genomförande av undersökning

På fyra skolor kontaktades rektor först via mail angående studien, se bilaga 1. Vilka skolor som kontaktades var slumpmässigt. Ändamålet med kontakten var att få hjälp med att hitta intresserade lärare som deltagare i undersökningen kring fortbildning. Rektorer ombads vidarebefordra mailet till samtliga lärare som stämmer med angivna kriterier. Därefter skedde en kontakt via telefon till rektorerna för att uppmärksamma mailet och tydliggöra syftet med datainsamlingen. Lärarna som söks som deltagare ska vara utbildade och ha arbetat minst 5 år som lärare efter fullgjord lärarutbildning. Deltagarna behöver inte arbetat någon särskild tid på nuvarande enhet. Det är viktigt att lärare som vill vara med i studien deltar och att det inte är en uppgift från rektor att utse deltagare. Rektor ombads delge informationsbrev (Bilaga 1) till alla lärare med de sökta kriterierna.

Jag hade förhoppningar om att minst 6 deltagare kontaktade mig. Dessvärre fick jag inte tillräckligt med svar. En rektor hade vidarebefordrat mailet till förstelärare, två till biträdande rektorer och en hade ännu inte vidarebefordrat till någon. De ansåg samtliga att det var tidskrävande att ta reda på vilka som var utbildade och hade arbetat minst fem år som lärare. Endast ett svar hade kommit via mail. Ytterligare skolor kontaktas med den skillnaden att här arbetar bekanta. De förde fram frågan till rektorerna vilket gav större respons.

De deltagare som tackat ja fick ett informationsbrev med praktiska detaljer av tillvägagångssätt. Mailet innehöll också ett åtagande att svara på (via mail) angående samtyckeskravet (Bilaga 2). Sedan skrevs ett mail kring upplevelser och erfarenheter av fortbildning de själva varit med om (jag använder nedan begreppet självrapportering) efter de fått två frågor via mail (Bilaga 3). Efter detta tog jag kontakt med deltagare för genomförandet av intervjuer. En intervjuguide med temaområden togs fram (Bilaga 5). Jag använde mig av följdfrågor under livsvärldsintervjun (Bilaga 5). Intervjun spelades in via en applikation i privat mobiltelefon.

5.3.1 Deltagarna

Sex deltagare (fem kvinnor och en man) med 6 till 28 års lärarerfarenhet i grundskolan skickade in en självrapport och blev intervjuade via telefon. Självrapporterna var en halv till nästan en A4 sida och intervjuerna var i mellan 45 – 90 minuter. Det var deras val att använda mobiltelefon istället för via Internet och programmet Zoom som också erbjöds som alternativ för dem. De ansåg att det är enklare med mobiltelefon och att videomöten kräver både planering och plats på ett annat sätt.

Deltagarna arbetar i fyra olika kommuner. Samtliga deltagare har skickat in en självrapport och deltog i intervju. Nedan återfinns en tabell för att tydliggöra deltagarnas och deras skolkontext och antal år i yrket efter avlagd examen. Ingen deltagare i studien från förskoleklass (F-klass), en från högstadiet och övriga fyra från låg- och mellanstadiet, lika många från respektive stadiet. En deltagare var förstelärare, eftersom detta innebär en annan roll har jag kommenterat detta i tabellen. Övriga fem hade en 'vanlig tjänst' och saknar kommentar, visas med ett streck (-). De sex lärarna får en bokstav, A-F.

Lärare	Stadie	År av lärarerfarenhet	Kommentar
Lärare A	Lågstadiet	6	Förstelärare
Lärare B	Mellanstadiet	16	-
Lärare C	Mellanstadiet	28	-
Lärare D	Högstadiet	22	-
Lärare E	Lågstadiet	25	-
Lärare F	Låg- och mellanstadiet	8	-

Tabell 1. Deltagare i studien.

5.3.2 Datainsamlingsmetod

Som nämnts ovan valdes två metoder för empirisk materialinsamling. Descombe (1998) menar att flera metoder för datainsamling, använda sig av triangulering, inte bara ökar mängden data utan är värdefullt eftersom de olika metoderna inte bara kompletterar varandra utan också kontrollerar och kan både bekräfta och ifrågasätta det resultat som framkommer i respektive insamlingsmetod.

För denna studie är de två olika metoderna tänkta både att komplettera varandra och att få en större bredd för att öka möjligheter att erhålla essens i resultatet. Deltagare är samma person som narrativt beskriver både via egen text, självrapport och muntligt i en intervju. Med avseende på validiteten i studien menas en triangulering med flera olika typer av empiriska källor kan bidra till att bekräfta resultatet även om det är ingen bevisning att materialet är en sanning (Descombe, 1998).

Tanken med två olika datainsamlingsmetoder i denna undersökning är att det kan vara lättare att skriva än att prata och enligt egen erfarenhet inte lika påfrestande eller tvärtom för någon annan. Skulle de vara någon deltagare som särskilt önskar att delta men endast göra den ena av metoderna kommer jag att ändå vilja samla in deras material. Min metod är att vara öppen och inlyssnande.

5.3.3 Självrapport

De deltagare som tackat ja till undersökningen uppmanades att skriva i temat fortbildning via mail. Två frågor är sakfrågor: Hur länge har du arbetat som utbildad lärare? Har du erfarenhet av flera arbetsplatser? Den första för att få en uppfattning om hur lång arbetserfarenhet deltagarna har och den andra för att den eventuellt skulle komma till användning. Den sista frågan har jag inte tagit upp i studien. Två frågor ska besvaras fritt, i egen narrativ form. Frågorna återfinns i (Bilaga 3). Vilka erfarenheter har du av fortbildning? Kan du berätta detaljer som du särskilt kommer ihåg? När jag fått in berättelser via mail kontaktades deltagaren för att bestämma tid för intervju.

Berättelserna är också viktiga för att avgöra innan intervjun vilka frågor som kan ställas till respektive deltagare, vad jag som intervjuare behöver få klarhet i och om ytterligare berättelser finns. Dessutom är det lättare att uppfatta vad som berättas i intervjun när jag har deras skriftliga berättelse som underlag. Deltagarna fick också möjlighet att förtydliga sin intervju via ny självrapport. Det viktiga är att öppet få ta del av berättelserna.

5.3.4 Intervju

Enligt Kvale och Brinkman (2009) tolkas de löst strukturerade livsvärlds intervjuerna i teman som utgår från deltagarens berättelsetext. Det betyder i praktiken att varje intervjuguide är unik och därmed inte identisk med varandra, vilket är i linje med Bengtssons (2005) rekommendationer vid en fenomenologiskt tolkande intervjupraktik. Däremot finns riktade samtalsämnen som bas för att säkerställa att intervjuerna kretsar kring den tematik som är av relevans för studiens frågeställningar (se Bilaga 5). Vidare tar Kvale och Brinkman (2009) upp tolv aspekter som är viktiga för kvalitativa forskningsintervjuer med fenomenologisk ansats. Dessa beskrivs kortfattat i nedanstående tabell.

Begrepp	Intervjuhändelse
Livsvärld	Ämnet för deltagaren
Mening	Tolkning i och efter intervjun
Kvalitativ	Sökande efter kvalitativ kunskap
Deskriptiv	Djupgående beskrivningar i berättelseform
Specifik	Specifika situationer och händelser
Naivitet	Medvetet öppen för nya och oväntade tolkningar
Fokusering	Bestämda teman
Mångtydighet	Deltagaren kan vara mångtydig i sina uttalanden
Förändring	Deltagaren kan ändra sig under intervjun och få nya insikter
Känslighet	För en annan intervjuare kan få andra uttalande beroende på hur deras egen känslighet inför ämnet och situationen
Mellanmänsklig situation	Samspel i intervjun frambringa kunskap
Positiv upplevelse	Intervjun kan berika både deltagaren och intervjuare och vinna nya insikter

Tabell 2. Aspekter för intervju. Omarbetad efter Kvale och Brinkman, 2009, s. 41 och 42.

Vikten av att förstå relationen igenom hela processen i själva intervjusamspelet tas upp av Edvard och Holland (2013). Min förförståelse av fenomenet kan vara ett stöd att förstå lärarnas livsvärld. Jag tar inte upp med deltagarna att jag själv är lärare eller har själv varit på många fortbildningar för att inte påverka eller leda in samtalet i en viss riktning. En annan aspekt som Descombe (1998) lyfter, kan vara att deltagaren blir korrekta i den meningen att de vill hänvisa till styrdokument och planer, det är viktigt att försöka att inte påverka deltagaren utan att livsvärlden beskrivs utifrån vardagen.

Intervjuguide som nämns ovan är mera av ett öppet samtal är frågor och svar. Ingången till samtalet är: "Jag skulle vilja att du berättar för mig om dina erfarenheter av fortbildning." Artikeln skriven av Teixeira och Gomes (2000) har hjälpt mig att utforma hur jag kan formulera denna fråga. Sedan har jag också undrat "Vad är dina egna upplevelser kring det du berättar om fortbildning?" Följdfrågor återfinns i Bilaga 5 och de första orden i ett flertal följdfrågor som ställdes. Eftersom insamlingen av material från lärarna bör vara öppen är det mera att inrikta

frågeställningen kring ett fenomen, i detta fall kollegial obligatorisk fortbildning (Bengtsson, 2005).

Edwards och Holland (2013) anger att berättelserna i intervjun kommer att bli annorlunda utifrån vilken miljö som intervjuer görs. Alternativ idag (då vi är mitt i en pandemi) är att intervjuer görs digitalt och ofta i hemmiljö. Ett annat scenario är att intervju utomhus, till exempel under en promenad. Var deltagarna befann sig under telefonsamtalet har jag inte tagit reda på, men jag tror att hemmet och under en promenad ute är det som stämmer med tanken på tiden för samtalet (helg och kväll). Alvesson och Deetz (2000) anser att det kan vara en fördel att intervju personer som slutat sin anställning. En av deltagarna ska sluta anställningen till sommaren och en annan söker ny arbetsplats.

5.4 Dataanalysmetod

För den empirinära analysen av mina intervjudata har jag valt att arbeta med en modell som jag delvis gör till min egen, i enlighet med studiens syfte. Bengtsson (2005) hävdar att det inte finns färdiga modeller som passar för alla studier. Teixeira och Gomes (2000) menar att den traditionella formen inom fenomenologianalys är i tre huvudsteg. Det första är *narrativ berättelse*, det andra *reduktion* och det tredje *tolkning*. Teixeira och Gomes (2000) föreslår Giorgis analysmodell för att kunna hitta fram till tolkningen av deltagarens berättelse. Giorgi är en fenomenologisk forskare med inriktning mot psykologi, och har utvecklat systematiska metoder för just fenomenologisk analys. Den valda modellen är fenomenologen Giorgis analysmetod som med kan användas vid mindre projekt (Szklański, 2015). I Giorgi m.fl. (2017, s. 182) har fått en sjätte ruta, startruta där författarna transkriberingen kommer med. Nedan visas en figur med de sex steg som innefattar dataanalysmetod i undersökningen. Analysmodellen är delvis omgjord för att passa min studie. Rubrikerna i modellen är gjorda för denna studie för att lättare förstå de olika stegen i modellen.



Figur 2. Modell för analys av data. Omarbetad efter Szklański, 2015, s. 138 och Giorgi m.fl., 2017 s. 182.

Modellen Figur 2 förklaras nedan i respektive steg:

1. Transkribering: Allt intervjumaterial transkriberas, det är isig själv en tolkning, genom att det material som är på ljudfil på mobiltelefon, skrivs ned.

2a. Bedömning och id: Intervjumaterial och självrapporter får flera genomläsningar; uppfattas texten som begriplig och handlar om det studerande fenomenet, om inte, ska den inte användas och 2b. Godkända texter får en kod för varje person. Första läraren får A, andra B osv. Text markeras med självrapport A.S. eller transkriberad text från intervju A.I.

3a. Meningsbärande enheter: Detaljerad läsning. Avgränsas enheter, ord, fraser eller meningar. En ny enhet ska ha något nytt meningsbärande i upplevelsen. Kategoriseras med siffra, till exempel A. S. 1, A.S. 2, A. I. 1 osv. och 3b. Alla namn tas bort och ersätts med en bokstav i fet stil som inte använts tidigare, **R**, till exempel.

4. Reducering: Språkliga uttryck, liknelser och metaforer transformeras till vardaglig text, då text tas bort markeras med tre punkter (...) Inga missförstånd ska förekomma om innebörd från deltagaren.

5. Citat: Meningsbärande texter används till att fånga citat. Citaten läggs samman för alla deltagare genom att de klipps ut och granskas genom att kontrollera om de stämmer med syftet och besvarar frågeställningarna Det blev fyra högar med citat som har meningsbärande text inom samma typ av område.

6. Teman: Identifiering av centrala teman. Kartlägga citaten som varierar och inte varierar och utgå från essens, den gemensamma nämnaren och bilden av en generell struktur för alla deltagare- namnge teman. Att namnge teman behövs för att kunna erhålla ett resultat under en rubrik med likartad samstämmighet.

I varje tema presenteras citat från både självrapporter och intervjuer. Jag har valt att inte göra olika rubriker för självrapport och intervju i resultatet eftersom det är samma personer och samma frågor de diskuterar. Tabellen 3 nedan visar att varje citat har en kod för att kunna följa vem av deltagarna som skrivit ett sagt vad. Citaten är tänkta för att ge evidens för studien. "S" för självrapporter och "I" för intervjuer. Se också tabell 1 i avsnitt 5.3.1. Deltagarna betecknas med en bokstav A-F. Bokstäverna A-F är slumpmässiga. Citaten betecknas med S eller I och med lärarens bokstav. Lärare A blir har antingen ett citat från självrapport A. S och eller från intervju A.I.

Lärare	Självrapport kod	Intervjukod	Kommentar
Lärare A	AS	AI	Förstelärare
Lärare B	BS	BI	-
Lärare C	CS	CI	-
Lärare D	DS	DI	-
Lärare E	ES	EI	-
Lärare F	FS	FI	-

Tabell 3. Deltagande lärare med den kod som används för att visa självrapporter och intervjuer.

5.5 Tillförlitlighet

Att vara moralisk i själva hantverket av materialinsamlingen är utgångspunkten (Kvale & Brinkman, 2009). Materialinsamlingen är av två slag dels gäller det att jag har använt och tolkat böcker och texter i artiklar på ett tillförlitligt sätt och att studiens ansats och teori gör det inte bara är möjligt att utföra analyser utan att undersökningen har ett värde som forskning.

Kvale och Brinkmann (2009) tar avstamp i Aristoteles menar att intervjuarens klokhet och bedömningar att kunna reagera i intervjusituationen i ett avgörande samspel. Deltagaren är utsatt dels för själva situationen, dels ska dela med sig av sin livsvärld för en uppsats som kanske senare ska publiceras. Forskningen måste vara av intresse för deltagaren. Forskarens intresse av insamling för att få material till forskning - bistå samhället med information, i detta fall om fortbildning för lärare behöver delas av både forskare och deltagare.

Denna studie har ett litet empiriskt material från sex lärare som är deltagare i två typer av datainsamling. Det material jag samlar in från deltagarna tolkas i en analys. Vad de skriver och vad de säger i intervjun är unikt. Samma deltagare i en likande studie kan inte upprepa precis på samma sätt. Om studien görs om med sex nya deltagare kommer det eventuellt att vara snarlikt men ändå inte det samma. Det är en inte möjligt att påstå att dessa 6 personer representerar lärare i stort. Dessutom gäller studien erfarenheter under senare tid av deras egna

upplevelser av fortbildningar eftersom det framkommit i studien att fortbildningsinsatser är olika på skolor kan inte studien ha *generaliserbarhet*. Det empiriska material som denna undersökning tar avstamp i är istället den tolkning som görs av det insamlade materialet. Läsaren av denna uppsats menar jag ska känna igen sig i resultatet, det är det som är generaliserbarhet i denna studie. Denna typ av generaliserbarhet stämmer väl överens med i hur Kvale (1997) beskriver generaliserbarhet.

Min egen förförståelse av fenomenet obligatorisk fortbildning anser jag bidrar till en högre tillförlitlighet än om jag själv inte hade kunskaper i ämnet. Det som är viktigt är att ha en förförståelse för vad som skrivs och sägs. Det är en fördel anser jag att möta en deltagare fysiskt. Resultatet kan vara mera djup om intervjun sker fysiskt (Kvale, 1997). Att intervjua via mobiltelefon, utan att se varandra, är stor skillnad vad det gäller känsla, rörelser, ansiktsuttryck och blickar. Det går jag miste om i denna studie. Rösten beskriver känslan av det som sägs i intervjun. I självrapporten är det viktigt med den känsla som förmedlas via språket.

Alvesson och Sköldberg (2017.) lyfter frågan om sanning i forskning, Vad som kan vara sanning i denna forskningsstudie är inte helt enkelt att ta reda på. Tillämpningen av teorier vad det gäller såväl teoriavsnitt som detta metodavsnitt görs i detta stycke med stöd av 'trilaterala sanningsbegreppet'. I min mening är denna studie sammansatt av både korrespondens, mening och användning som är de tre begreppen för att särskilja vilken sanning som teorin är ute efter att beforska, enligt teorin om det trilaterala sanningsbegreppet. Jag menar att var man är i processen, inom studien, befinner man sig på olika "sanningar" speciellt inom metodkapitlet där teori och praktiskt hantverk av insamlat material är olika sätt att hantera fenomen därför kan essän var mer eller mindre riktad åt olika håll under genomförandet av undersökningen.

I denna essä har alla deltagare sina sanningar. Därför är inte sanningsbegreppet en sanning utan flera som bildar ett nätverk av upplevelser i livsvärlden. Erfarenheter och upplevelser är i högsta grad praktiska och tolkningen av text och tal från flera personer slås samman genom att leta efter vad är meningen av det som lyfts fram. Tolkning av livsvärlden är min huvudpunkt. Detta resonemang stämmer också väl överens med hur Alvesson och Sköldberg (2017) vill hantera problemet med olika ansatser i forskning. Det kan dock vara en förskjutning åt det existentiella humanistiska sättet, där författarna Alvesson och Sköldberg (2017) hänvisar till Heidegger, som

binder ihop fenomenologi och hermeneutik; att uppfatta världen i studien där det gäller en insikt, avslöjande av fenomen och en upplevelse av det beforskade.

Denna studie analyserar och tolkar i flera steg det empiriska materialet för att kunna komma fram till samstämmighet i några teman av hur de deltagande lärarnas livsvärld ser ut i området fortbildning på grundskolan. Både jag som författare till denna studie och deltagarna som befinner sig i tid och rum i en kontext – mobiltelefon vid intervjun och framför datorn när de skriver sin självrapport (med sina tankar på deras subjektiva och personliga livsvärld på arbetet i skolan). De behövs en förståelse och självförståelse för att kunna erfara på ett sätt att fenomenen upptäcks. De exempel som deltagarna bidrar med är deras egen mening genom sina skildringar som jag tolkar, i bakgrunden finns min egen förståelse av fenomenet.

Tolkningen av hur deltagarna upplever användbarhet av fenomenet den obligatoriska kollegiala fortbildningen och hur deras känslor av den korrespondens som förmedlas i fortbildningstillfället samt den korrespondens som förmedlas i kollegiet kring fortbildningen bildar en sanning för var och en av deltagarna i studien genom den livsvärld som skolan utgör för dem.

5.5.1 Etiska överväganden

I ett övervägande om personliga konsekvenser för deltagarnas arbete, har det varit viktigt att intervjun inte skulle göras på arbetstid och inte på arbetsplatsen. De som tackar ja till intervjun har ingen skyldighet att prata om detta med sin arbetsgivare. Rektor tas kontakt med endast för att nå ut till lärare som uppfyller kriterier för undersökningen.

Vidare att fundera på är om frågorna upplevs som kritiska som ställs i intervjun för att det inte ska leda till något obehag för deltagaren. Det är viktigt att de intervjuade personerna är helt trygga med sin situation och att hela processen har ett etiskt förhållningssätt.

Vetenskapsrådet (2017) har tagit fram riktlinjer för forskning på fyra grundläggande krav vilket också detta arbete ska uppfylla. Det första är *informationskravet*. Deltagarna ska informeras om sin del i studien och de villkor som gäller. I denna studie skickas förhandsinformation ut via mail (Bilaga 2) där syfte finns om studien och kontaktuppgifter samt vilken institution som studien görs vid. Informationen gäller även frivilligt att delta och möjlighet att avbryta när som helst under studiens gång, att ta bort delar av material eller ändra i materialet. För de som

sedan tackat ja skickas ytterligare information om studiens tillvägagångssätt för att deltagaren ska veta vad som förväntas av hen, det gäller ett insamlande av material via mail och ljud på mobiltelefon. *Samtyckeskrav* är det andra kravet och betyder att deltagaren accepterar tillvägagångssättet. Detta görs via svar på mail (Bilaga 3). *Konfidentialitetskravet* är det tredje kravet - det är att deltagarna är så anonyma som det bara är möjligt (Bilaga 2). Inga skolor eller deltagare är nämnda vid namn eller var skolan geografiskt befinner sig gör att det inte går att söka efter deltagarna. I resultatet används kod istället för namn. Utbildning och antal år i yrket finns med i studien. Det sista och fjärde kravet är *nyttjandekravet*. Det handlar om att materialet ska endast användas i denna studie och att när studien är färdigställd kan deltagarna få del av hela studien. Denna information finns också med brevet som deltagarna erhåller (Bilaga 2).

6. Resultat

Studien är en empirisk undersökning av hur fortbildning erfars av lärare. Utgångspunkten för resultatet är syftet och dess underliggande frågeställningar. Syftet med studien är att undersöka hur kollegial obligatorisk fortbildning erfars av erfarna och verksamma lärare i grundskolan. Detta naglas fast i frågeställningarna från kapitel 2. Detta för att bidra med ny kunskap om lärares situation som individer vad det gäller fortbildning och att närma mig en förståelse för hur fenomenet fortbildning i grundskolan upplevs från verksamma och erfarna lärare. Detta kapitel visar på de fenomen, det subjektiva meningsinnehåll kring obligatorisk kollegial fortbildning som jag har tolkat fram genom analys av självrapporter och intervjuer av de upplevelser som de sex deltagarnas livsvärld gav uttryck för.

Materialet är i mindre textmängd från självrapporter och i större mängd från intervjuer. För att ha dessa aktuella visas frågeställningarna nedan i figur 3. Under stycke 6.6 återfinns en sammanfattning av resultatet i punktform.

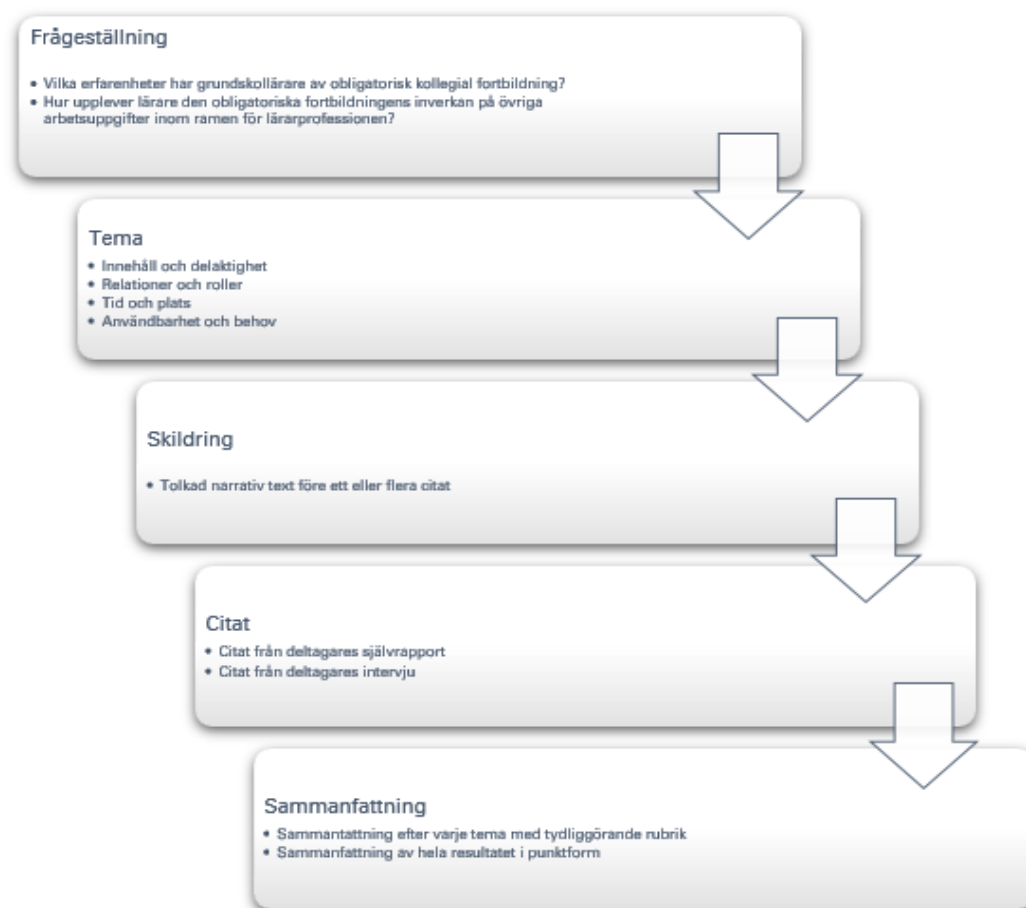
6.1 Resultatbeskrivning

Detta avsnitt avser förklara den använda arbetsgången för att erhålla ett resultat. Frågeställningarna från kapitel 2 är utgångspunkten. Genom dataanalysmetoden, se kapitel 5 avsnitt 4, har en sammanfattande tolkning av självrapporter och intervjuer och landar i fyra teman. Dessa teman som har utkristalliserats av insamlade data utförd med transkribering, reducering och tolkning i flera steg. De fyra teman som visas figur 3 nedan är: Tema 1: Innehåll och delaktighet, Tema 2: Relationer och roller, Tema 3: Tid och plats och Tema 4: Användbarhet och behov.

Presentationen av resultatet görs genom texter i varje tema som tydliggör fenomenet fortbildning och beskriver den livsvärld som temat handlar om för de deltagande lärarna. Innehållet i tabell 1 och tabell 3 under avsnitt 5.3.1 och 5.3.2 visar på vilka deltagarna är och vilken kod som de har framför citaten.

När väl teman bestämdes genom en växelverkan av tolkning av delar och helheter av det insamlade materialet skrivs skildringar fram och följs av citat från både intervjuer och

självrappporter. Denna modell, att presentera resultatet, har inspirerats från artikeln Teixeira och Gomes (2000). Nedan en figur som beskriver hur resultatet redovisas i detta kapitel.



Figur 3. Modell för att redogöra för resultat.

Ordningen av sammanställningen bygger på vilket tema som citatet från självrapporter och intervjuer är tolkat att tillhöra. Ordningen på citaten i ett tema är organiserad efter textskildring. Text i avsnitt 6.1 – 6.5 nedan som är skriven inom parentes är min kommentar. Tre punkter ... betyder att jag har reducerat bort transkriberad text eller text från självrapport.

Tema 1 handlar om den fortbildning som deltagarna har erfarenhet av och hur de har upplevt att fortbildningens innehåll har varit väl avvägt, väl planerat och motiverande. Temat gäller också lärares delaktighet var det gäller val av ämne, planering, genomförande och implementering av fortbildningsinsatsens.

Tema 2 beskriver relationer mellan kollegor på den egna skolan och relationer som uppstår under fortbildning med nya kollegor från andra skolor samt möten med kollegor som är bekanta sedan tidigare. Temat handlar också om de roller som lärare och försteläraren har erfarenheter och upplevelser av genom de uppgifter fortbildningen anmodar ska utföras för den enskilde läraren eller kollegialt samt i undervisningen.

Tema 3 gäller den tid som avsätts till fortbildning, tid till resor till och från fortbildning på annan ort och den tid som fortbildningen är schemalagd. Här nämns också olika typer av arbetstid, som förtroendetid⁴. En annan del i detta tema är fysisk plats för fortbildning och för efterarbete av kurser.

Tema 4 behandlar hur fortbildningen motsvarar det som läraren önskar lära sig mer om och känner att hen har behov av, ser fortbildningen som utvecklande för deras arbete i undervisningen. Under detta tema skildas också hur egna prestationer påverkas och att deltagare upplever att fortbildning kan inverka på elevresultat, deras egna prestationer som utbildare både kollegialt och subjektivt personligt.

Alla sex lärare är representerade med både intervju och självrapport. Nedan visas de sex deltagarna och antal citat. Här visas att deltagare F har flest citat, 9 styck. Deltagare E 8 citat och Deltagare A, B ,C, och D har med 7 citat i studien.

Lärare	A	B	C	D	E	F
Självrapport	3	3	3	4	4	4
Intervju	4	4	4	3	4	5

Tabell 4. Antal redovisade citat per deltagare och datainsamlingsmetod.

Sammanfattning finns efter varje tema där rubriken är tänkt att beskriva citaten. Det sista avsnittet i kapitel 6 är skrivit i punktform för att på ett enkelt sätt kunna få en översikt av svar på frågeställningarna.

⁴ Förtroendearbetstid eller förtroendetid är en del av en lärares tjänst som inte är reglerad av schema, dvs arbetsgivaren ger förtroende att läraren själv använder tiden på bästa sätt. Se fackföreningen Lärarnas Riksförbund <https://www.lr.se/inspiration/lasa/skolvarlden/2018-12-27-jobba-inte-gratis>

6.2 Tema 1 – Innehåll och delaktighet

I det första temat fokuserar på att fortbildningen upplevs som allmän och att det är vanligt med ett pedagogiskt innehåll där samtliga lärare utom pedagoger som tillhör elevhälsan är schemalagda. Fortbildningen kan vara digital där den som leder fortbildningstillfället spelar upp ett kort avsnitt, föreläsning eller ett program från Internet. Vad som tillfället ska innehålla, har lärarna har erfarenhet av att vara oförberedda på, om det inte ingår i en färdig modul inom en fortbildning. Deras erfarenhet är vanligt att flera fortbildningar pågår samtidigt. Lärarna lyssnar, några få som diskuterar upplever deltagarna. Samma personer förväntas av de andra säga något medan övriga lyssnar. Det som framförs av föreläsaren är det som är ”rätt” kunskap erfar deltagare:

BI: Fortbildning är mest allmän inte riktad till ämne eller årskurs, om det inte är något som till exempel mattelärare ska gå på, är det ofta något klipp från skolverket eller någon forskare som man ska lyssna på några minuter och sedan diskutera – bara för sakens skull – det är inget sammanhang egentligen eller att någon hade önskat detta. De flesta är tysta. Det är alltid samma personer som säger något. Det som slår mig är att elevhälsan aldrig är närvarande, borde inte specialpedagog och speciallärare vara med?

DI: Det brukar vara flera projekt som är igång samtidigt...

Det kan också vara så att fastän en lärare har genomfört en fortbildning på en skola och sedan byter arbetsplats till en annan skola förväntas hen att delta ännu en gång. Under fortbildningstiden verkade det som lärarna tävlade i det som fortbildningen lärde ut är en känsla lärare beskrev. Det är vanligt att lärare, utan att diskutera i kollegiet eller med skolledningen ändrar sina planer och undervisning då en fortbildning startat eftersom det ingår praktiskt arbete med elever i kursen. Efter en tid använde inte lärarna den nyinlärda kunskapen, det har inte implementerats i verksamheten Efterhand återgår de till den undervisning de hade innan fortbildningen eller använder någon del som intresserade, är lärarnas erfarenheter. Lärare ändrar sitt didaktiska arbete temporärt eftersom fortbildningsinsatsen kräver det. Fortbildning kan vara planerad av ekonomiska skäl eftersom bidrag kan erhållas.

BI: *Jag har gått det mesta av läsluftet två gånger...jag bytte skola det var obligatoriskt för alla vi som hade svenska. Det var flera år sedan och nu har det som bleknat bort... då var det jätteviktigt att göra precis som de sa på föreläsningen... interferera och modellera skulle vi och elever säga...nu vet jag ingen som bryr sig om det så speciellt längre utan vi har svenska som vanligt. När läsluftet var skulle alla vara som bäst i detta...*

CI: *Egentligen är det väl så att eftersom vi måste ändra hur vi annars jobbar när man går en kurs som till exempel digitalt berättande... då är det uppgifter att göra med elever och det som hade planerat att göra måste man lägga om – det försenar egentligen mycket... då vi frågade varför vi skulle få denna omfattande kurs fick vi till svar att nu skulle vi få möjlighet att köpa in datorer så vi inte skulle behöva låna från varandras klassrum.*

EI: *Vi är igång med kooperativt lärande. Det tar mycket plats för att nu kan jag inte riktigt fullfölja min ursprungliga plan för året. Detta var inte vad jag precis tänkt mig i år.*

Uppföljning görs av förstelärare som också har introducerat fortbildningen är en erfarenhet som deltagare delade med sig:

AI: *Det första var att använda bilder för att tydliggöra undervisningen. Eftersom bildmaterial är dyrt att köpa in valde vi att använda det som fanns tillgängligt på intranät... Vi hade introduktion med hela kollegiet för fyra små skolor... Sedan är det upp till lärarna att fullfölja detta... Jag använde materialet i drygt en månad först. Eftersom jag har försteläraruppdrag, ska jag starta tidigare... Sedan vid nästa studiedag besökte vi (förstelärare) klassrum för att se hur varje lärare arbetade med detta, som uppföljning och ge respons.*

Det noteras också att fortbildningar kan upplevas vara på för grundläggande nivå och de ämne som läraren har intresse av ges sällan kurser i, är en erfarenhet som beskrivs. Det är ofta mer teoretiskt än praktiskt lärande som är vanligt erfar deltagare .Kurser upplevs handla om att

elever som har behov av olika åtgärder och stöd är ofta teoretiska och generella medan lärare kan sakna praktiska modeller att arbeta med i vardagen:

FS: Våra kollegiala utbildningar är väldigt allmänna och är inte ämnesinriktade (om man inte ser till olika lärarlyft) utan ofta om psykisk ohälsa men utan att vara praktiska för användning till vardags... Det som är lite tråkigt är att de sällan är ämnesinriktade (skolämnerna)... på låg nivå... För att förklara det så lär man sig mera genom att titta på olika TV program....som exempel "Min autism".

Problem i lärares livsvärld kan uppträda i kollegiet då inte alla lärare är ansetta att fortbildningen har varit till fördel att använda i undervisningen utan vill återgå till den metod som användes tidigare beskriver deltagare:

AI: Det finns lärare som inte vill använda bilder i dagens schema på tavlan som det var tänkt... någon argumenterar för att det är onödigt, utan vill skriva "Sv" för svenska fast det nu ska vara en bild som visar svenska, som till exempel hade en lärare har tagit upp saken med sina elever i femman och menar att de inte bryr sig om bilderna samt att de som sitter bak i klassrummet inte ens kan se vad bilden föreställer...

6.2.1 Relevans och delaktighet i kritisk belysning

Ovanstående rubrik sätter blicken på tema 1 – Innehåll och delaktighet. Den obligatoriska kollegiala fortbildningen beskrivs som allmän och kan även upplevas ha en lägre nivå än deltagaren önskar. Fortbildningar upplevs mer teoretiska än praktiska, deltagare nämner att det är vanligt om kursen handlar om att stödja elever med särskilda behov men att det saknar hur kunskapen ska komma eleverna till del i vardagliga situationer i klassen.

Deltagarna är överens om erfarenheter vad det gäller att fortbildningar organiseras utan önskemål och delaktighet från lärarkollegiet. De kollegor som tillhör elevhälsan, specialpedagog och speciallärare är inte en del av de vanliga obligatoriska kurstillfällena som är schemalagda. Deltagarna erfar att de är till stor del oförberedda på innehållet i kursen. Därför kan det vara så att om en lärare byter arbetsplats kan hen få upprepa samma fortbildning.

Eftersom det är avsaknad på delaktighet visar ofta flertalet i kollegiet inget större engagemang utan sitter mest tysta och lyssnar.

Kursinnehållet som ska planeras och undervisas enligt fortbildningens didaktiska tankar där lärare vill visa sig på styva linan och konkurrerar som att utförandet då fortbildningen handlar om 'rätt' innehåll och 'rätt' sätt att undervisa, upplever deltagare. Försteläraren håller ofta i kurstillfällena som ofta är med digital teknik. Sedan får lärarna visa upp vad de utfört för försteläraren som leder utvecklingsarbetet det är inte alla lärare som vill fortsätta med fortbildningen eller dess material har deltagare erfarenhet av. Efter fortbildningens slut återgår många lärare till det innehåll och metoder som de själva föredrar och kursen implementeras inte i verksamheten beskriver deltagare:

6.3 Tema 2 – Relationer och roller

Det andra temat – Relationer och roller handlar om att relationer till kollegor är en viktig del av kollegiala arbetet, så också inom den fortbildning som är obligatorisk att vara inom kollegiet upplever deltagande lärare. Fortbildningen kan vara på egen skola eller tillsammans med andra på deras enhet. Under corona pandemin har resandet upphört och fortbildning görs i stort sett i hemmet eller på egna skolan är en delad erfarenhet av deltagarna. Vikten av att träffa andra kollegor i nya miljöer tas upp som lärande och ger inspiration:

FS: Det är trevligt att prata med kollegor från andra enheter. Man lär känna nya kollegor och få reda på hur de gör och tänker på andra ställen. Ibland vet jag inte om jag ska byta skola... man får nya infallsvinklar genom att prata med andra.

FI: Jag tänker att det är bäst att arbeta med en kollega och planera tillsammans men just nu har jag ingen som jobbar med mig och jag håller på och lägger om undervisningen för att passa kursen i kooperativt lärande för vi ska redovisa nästa vecka hur det går.

ES: Nu i år har vi digitala program (corona pandemin) det är trist att sitta och titta på detta hemma eller ensam i klassrummet.

Att träffas och umgås, utan att bli störd av telefonsamtal eller möten med vårdnadshavare är ett annorlunda sätt att uppfatta fortbildning - en stund där man har möjlighet att äta tillsammans, upplever deltagare:

ES: Det är fika som är den viktigaste stunden. På studiedagar är det lunch med kollegor utan elever på något ställe. Det är det som ger gemenskap...

BS: Jag tror att fortbildning oftast upplevs som att man har en stund utan föräldrasamtal eller planering.

Förstelärares uppdrag, roll och villkor skiljer sig från andra lärare med 'vanlig' tjänst bland annat när det gäller fortbildning. Förstelärare har ofta ansvar för utveckling och leder ofta fortbildningsinsatser erfar deltagare:

AI: Det är roligt att leda utvecklingsarbete och att sedan se vad kollegor har gjort. Jag upplever att kollegorna i de flesta fall gjort ett bra arbete.

AS: Det är stor skillnad sedan jag för drygt ett år sedan blev förstelärare... Jag har själv och med två andra fått vara med på introduktioner i ledningsgruppen eftersom jag har ett utvecklingsuppdrag. Vilka fortbildningar som gäller får jag av rektor Jag (och andra förstelärare) leder fortbildning med kollegor och även vid ett tillfälle på annan skola.

Utvärdering kan vara att svara på frågor, här kanske inte alla lärare skriver de erfarenheter och uppfattningar som de har av fortbildningsinsatsen, berättar deltagare:

DS: Vi satt tillsammans min kompis från... (annan skola)... och gjorde utvärdering... svarade på frågorna... vi skriver alltid positiva saker och bara någon liten kommentar... Man är van vid detta laget och att gnälla på att man får detta är inte ok...

6.3.1 Fortbildning som professionell socialisering

Avsnittet avser tydliggöra ovanstående tema 2. Lärartjänsten förstelärare har ett annorlunda uppdrag än andra lärare. Försteläraren har ofta en klass och undervisning som övriga med har en ledarroll och arbetar med skolledning där hen har ett utvecklingsuppdrag som innebär att

introducera, leda och se hur lärare har tagit till sig fortbildningen är deltagarnas erfarenheter. En ledningsroll och en lärarroll. Samarbetet och lärares roll förtydligas i utvärderings tillfällen där deltagaren medveten skriver en utvärdering för att inte sticka ut och 'klaga lagom' på fortbildningen.

Att kollegor träffas är en viktig del i arbetet genom fortbildningar uppstår och utvecklas relationer mellan lärare på olika skolor. Lärare beskriver gemenskap och fikastunder och ute luncher tillsammans. Lärarna har en roll till uppgiften att delta i fortbildning och utverkar en kultur att förhålla sig till fortbildningar. Nu under corona pandemin har resande mellan olika enheter upphört och fortbildning är ofta ett ensamarbete. Det är upplevs negativt eftersom vikten att träffa kollegor och att samarbeta är stor, upplever deltagande lärare.

6.4 Tema 3 – Tid och plats

Det tredje temat preciserar berättelser gällande var har lärare fortbildning, arbetstid, ledig tid, och tidsåtgång. Att vara på annan plats än egen skola kan också upplevas positivt. Att få resa iväg och byta miljö. Det kan också kännas som en stund för att koppla av sitt vardagliga arbete genom att umgås med kollegor eller att arbeta hemifrån:

BS: Det är oftast vilsamt och trevligt de få studiedagar som man får åka iväg på någon föreläsning.

DI: Vi jobbar nu hemifrån "Tack Gud jag är homo" från UR den är bra och skönt att slippa vara i alla kollegiet som ska diskutera i grupp, nu skickar man en kommentar till kollegiet...

DS: Jag har en lärare jag känner väl på en skola vi har fortbildning med, de kommer till oss för vår skola har aula. Det är kul att träffa honom och snacka lite.

Deltagaren tar upp restiden mellan skolor som tar tid från arbetsdagen och gör att läraren känner sig tvungen att resa tillbaka till skolan:

AS: ...det kan vara stressigt att hinna resa mellan olika skolor, denna tid är egentligen inte inplanerad utan man måste bara skynda sig. Det som är trist är att åka tillbaka för att planera för morgondagen. Jag jobbar alltid sent när det är fortbildningsdagar.

ES: Det tar mycket arbetstid (restid) som kunde användas till något bättre...Detta år är inte som tidigare...vi får lite mer sköta oss själva (syftar på corona pandemin).

Förutom att fortbildning är en del av arbetstiden nämns att de är inte bara denna tid som används utan tid till inläsning av textdokument till fortbildningen. Deltagaren upplever att fortbildningen inte genomförs mer på 'fort' än på bildning. De kan mycket ta tid och deltagaren tar upp att undervisningstiden bör minska vid omfattande fortbildning. Deltagande lärare beskriver att erfarenheter av att förtroendearbetstid används till obligatoriska kollegiala fortbildningar:

CS: Fortbildning är idag hela tiden dvs varje termin ofta pågående flera samtidigt...tidsslukande...oftast varje vecka eller varannan vecka (en skillnad nu under covid-19) är långa kanske tre terminer...

CI: ...sedan är det ju all tid det tar till inläsning, varje vecka, vi har ingen kompensation för att övertid vi måste jobba. Det är böcker eller på är det på nätet så ska det kopieras ut också. Man har egentligen inte tid med alla dessa fortbildningar, det är mest bara tröttsamt... Vår egen tid att hinna med allt som ska göras bara minskar hela tiden. Fortbildning är heller oftast inte särskilt bildande utan verkar vara det som är populärt som KASAM eller Kooperativt lärande. Matematiklyftet fungerade inte – fast tanken var god – vi hade ingen tid till inläsning utan rasade igenom modulerna. Ska man gå sådana lyft behövs nedsättning i undervisningstid... när vi klagade, med hjälp av förstelärare så nästa gång sa hon (försteläraren) att rektorn sagt att vi har förtroendetiden till sånt.

AS: ...det gäller att snabbt sätta sig in i modulen för att förstå vad det handlar om... Detta år skiljer sig eftersom vi har covid-19 pandemin. Fortbildningstiden är inte schemalagd hela eftersom det kommit restriktioner från myndigheter att vara i grupp. Tiden på schemat har minskat för obligatorisk kollegial fortbildning samtidigt ska inlägg i ämnen diskuteras via intranätet:

DI: Det är fortbildningar som vi bara måste gå på eftermiddagar... det är ett annorlunda år – corona pandemin – i år har vi inte så mycket fortbildning som vanligt. Vi läser mest från UR... Vi måste ändå göra det för det ska vara inlägg på Intranätet varje vecka.

Förstelärarens har erfarenheter av att hen får många frågor att svara på från kollegorna eftersom hen mellanledare och har arbetstid och träffar med skolledningen. Hens schema är annorlunda än 'vanliga' lärare:

AI: Jag har en egen klass som mentor...förstelärare... har jag inte så mycket undervisningstid på mitt schema... ska vara på ledningsmöte... jag planerar med de andra förstelärarna oftast... Det kan kännas lite svårt att ta sig tid om kollegor frågar efter material eftersom det är oftast att man ska tillverka material inte köpa in.

Samarbetet mellan kollegor upplevs inte innehålla det som de helst vill göra eller anser att det är nödvändigt att utföra, som att samarbeta i en planering till lektioner. Deltagaren och hans kollega känner också att de måste också utföra arbete eftersom de har ett utbildningsområde som ger extra arbete. Detta leder till att deras planering inte görs under arbetstid utan de jobbar över:

FI: Jag känner stöd från kollegor eftersom vi delar på att plasta in bilder och ger varandra förslag när vi hittar något vi kan använda. Sedan kan det ju vara så att vi hellre hade gjort något annat som att förbereda...allt vi ska göra i arbetsområdet i NO och teknik, men vi är tvungna att ha bilder inplastade så

vi får prioritera detta nu först. Vi brukar jobba länge efter vi egentligen slutat för att kunna få ordning på planeringen.

CI: När man har varit på fortbildningen till halv fem är man trött då behöver man planera, vissa kollegor orkar inte utan går hem. Eftersom planeringstiden tas bort kanske man inte hinner göra det man vill för sin undervisning. Man blir stressad av att tiden för planering har minskat.

EI: Man behöver planera sin undervisning jag känner mig så upptagen med möten och fortbildning. Hur ska man hinna?

6.4.1 Förankring av flexibel kultur inom lärarprofessionen

Tema nummer tre sätter glasögon på att resa till en annan miljö för fortbildning kan upplevas positivt men problemet är att tiden för resor till och från under eftermiddagar inte finns med i schemat därför blir dagarna långa och planering efter fortbildning är utanför arbetstid.

Tiden för att läsa in texter och att utföra uppgifter till fortbildningen ges ingen kompensation för, utan förtroende tid används. Försteläraren menar att tid för samtal med kollegor är tidskrävande vad det gäller fortbildningsinsatser hen leder. Den tid som nu är schemalagd för fortbildning under skolveckan var tidigare planeringstid. Men eftersom varken undervisningstid eller planeringstid har minskat det leder till att den icke schemalagda tiden minskat är deltagarnas erfarenheter.

Nu under Corona restriktioner är plats mer i hemmet eller enskilt arbete i skolan. Den planering som deltagaren vill utföra med sin kollega har blivit svårare att hinna med och tiden räcker inte till eftersom planering måste göras i det område som fortbildningen handlar om med elever och eller till nästa tillfälle på kursen, upplever deltagare. Fortbildningar beskriver en deltagare är mer inriktat på att snabbt genomföra kursen än på bildning. Detta berättas att de tolkar som att undervisningstiden bör minska för att förtroendetiden ska få användas som tänkt.

6.5 Tema 4 – Användbarhet och behov

Det sista fjärde och sista temat sätter brännpunkten på den för deltagarna angelägna upplevelsen av att fortbildningen är användbar och att hen känner ett behov av att använda metoder och tankesätt som lärs ut i fortbildningen. Deltagare erfar att fortbildningen kan utgöra ett hinder i undervisningen eftersom det som lärs ut i fortbildningens ska genast omsättas i praktiken med eleverna och det upplevs att undervisningen inte blir så bra som läraren tänkt. I kollegiet har deltagare erfarenheter av att man inte pratar högt om problem med fortbildningsinsatser utan det görs enbart med de som är vänner i kollegiet. Deltagaren känner inte att hen kan prata med försteläraren eftersom hen känns som en kontrollfunktion:

CS: Betygsdiskussioner med fallbeskrivningar var användbara i min planering.

CI: Man känner sig hindrad att göra det man vill... När en ny fortbildning börjar ska man lägga om sin planering och därmed sin undervisning från början av kursen. Det är väldigt jobbigt. Man vet inte alltid vad man ska fortbildas i nästa termin och så ska man ändra något som man är väl inarbetad med som till exempel läslyftet eller använda särskilda bilder. Det gör inte undervisningen bättre utan tvärtom. Det är ganska fånigt men ingen säger något utan ska låtsas ... man måste plötsligt det ena och det andra... Vi pratar så klart med våra vänner men att klaga på personalrummet är inte ok, du kan då ses en bromskloss för utvecklingsarbetet... Vi blir ju också kontrollerade av försteläraren, jag kan ju inte säga att jag är nöjd med att ha det så här.

ES: ...fortbildningar leder sällan till någonting om de inte är det man själv är intresserad av och kan använda praktiskt i undervisningen men fortbildning ska man inte gnälla på...

DS: Skolan har ofta inte kvalitativ kollegial fortbildning utan använder sig ofta av korta Youtube klipp som ska vara "sanningar"... Jag gillar att utbilda

mig själv i det jag är intresserad av...Går på föreläsningar och kurser...Det kanske inte gillas precis av skolledningen att jag tänker så...

Funderingar på om fortbildningen verkligen har en koppling till förbättring av resultat för eleverna. Deltagare upplever att fortbildningen inte har en reell förankring för att kunna vara ett stöd att kunna arbeta i skolvardagen med eleverna:

DS: Det kan vara vad som helst "prat" – tänkt att ge bättre resultat för våra elever???...diskutera i grupper...skriwa post-it lappar som ska redovisas för alla...

FS: Det projekt vi haft nu mer än ett år i alla fall har nog många tröttnat på. Vi ser på oändliga powerpoints och ska diskutera sedan – alla är trötta efter en hel dag med barnen. Det handlar mest om ADHD men vi kommer ingenstans egentligen, det går inte att komma in på hur det verkligen är under lektioner... när någon tar upp en verklig händelse så ska den kollegan förklara sig varför hon gjorde så eller så. Jag menar vi får egentligen ingen hjälp nånstans.

Eget intresse av fortbildning kanske inte stämmer väl överens med behovet av lärarens kompetens, just på den enheten hen arbetar på. Lärare upplever att de vill förkovra sig gör detta på sin fritid. Därför fortbildar kanske inte lärare sig i det som de gärna vill utveckla sig i eftersom då behöver hen ta ledigt från arbetet. Deltagare erfar att det kan finnas ett behov av fortbildning som inte skolan köper in. Kompensation önskas för den arbetstid som behövs för att genomföra fortbildningskurs och arbete för att genomföra övningar bland eleverna. Det som lärare uppfattar att de själva behöver för sitt uppdrag eller önskar kunskap om händer det att de anmäler sig till utbildningar eller kurser på fritiden. Deltagare berättar om erfarenheter av att andra lärare väljer att ta ledigt för egen fortbildning:

FI: Jag vill gärna gå lärarlyft i teknik till exempel, men det går inte för det finns en tekniklärare på denna skolan.

BI: Jag hade gärna gått en bild och fotokurs, det vore kul...kunde utveckla min undervisning ...med betald tid!

FS: Fortbildningar skulle jag helst välja det som jag behöver, för att utbilda mina elever. Jag vill gå utbildningar men då måste jag ta ledigt från jobbet.

BI: ...om man fick välja vad man ville gå på – det vore jättebra... och kompensationstid ...för att man får jobba så mycket extra med kursinläsning...allt jobb med efterarbete, dokumentation och planering för allt det som ska göras bland eleverna.

EI: Tänk om man fick välja fortbildning... jag behöver lära mig mer om dyslexi och dyskalligrafi. Jag har jobbat i många år men det man behöver lära sig det måste man göra på egen hand. Jag har en vän ... lärare ... tar ledigt för att gå på utbildningar. Det hade inte varit fel om man med kollegor kunde läsa skollagen – sånt gör vi aldrig.

Däremot är utbildningar från polis och räddningstjänst aktiva för alla. Här upplevs fortbildningen angelägen och lärarna beskriver ett behov av att lära och träna sina kunskaper i att rädda och larma:

BS: Fortbildning som brand eller livräddning är annorlunda här är det viktigt nödvändigt och lärorikt. Engagerad personal från räddningstjänsten... Alla får pröva att släcka bränder.

CS: Lärorika och alla var väldigt nöjda.... från polis eller liknande är informativa och behövs.

FI: Den bästa utbildningen jag har haft är då räddningstjänsten lärde ut och tränade oss med hjärtstartare... vi spelade olika roller...

6.5.1 Eftertraktat lärande

Under föregående avsnitt återfinns citat som beskriver att deltagarna önskar att de får fortbildning som de ser som eftersträvansvärt. De deltagande lärarna upplever behov av fortbildning men det ska vara användbar och vara i deras eget intresse. Fortbildning, för att användas till arbetet, sker också på fritiden där läraren känner ett behov av att förkovra sig själv. Det nämns också om erfarenheter av att lärare tar ledigt för att delta i utbildningar.

Den fortbildning som är obligatorisk kan utgöra ett hinder för undervisningens goda kvalitet eftersom det som lärs ut ska omsättas i praktiken omgående, under tiden fortbildningen pågår, upplever deltagare. De problem som uppstår talas det inte högt om i hela kollegiet utan deltagaren menar att hen upplever att de vänder sig till vänner, försteläraren upplevs av andra lärare som en kontrollfunktion är lärares erfarenheter i undersökningen.

Det finns en fundering kring om hur elevernas resultat påverkas av obligatoriska fortbildningar. Lärare upplever att eftersom ingen tidskompensation utgår för allt arbete med fortbildningskurser som inläsning, planering och läraren inte hinner med detta under sin arbetstid används förtroendetid och fritid – det påverkar undervisningen negativt att nytt material, arbetssätt och metoder ska etableras snabbt och att det kan vara svårt att förankra dels att arbeta på nytt sätt utan att läraren själv hade planerat det tidigare. Fortbildningar som ges av räddningstjänst har deltagare erfarenheter av att de fungerar annorlunda och känns viktiga, här upplever lärarna att de är aktiva och att fortbildningen gör nytta.

6.6 Sammanfattning

Sammanfattning av resultatkapitlet delas i upp efter de teman som tidigare presenterades. Detta är en sammanfattning av de tidigare sammanfattningarna under avsnitten 6.2.1, 6.3.1, 6.4.1 och 6.5.1 som finns under respektive tema. Punktformen är tänkt att tydliggöra resultatet medan citaten ger en mer djupgående och nyanserad bild av vad som framkommit i undersökningen.

Tema 1 tar upp frågor kring vad som presenteras, erfarenheter och upplevelser kring vad som händer i arbetet som lärare, undervisning och planering under och efter fortbildningen.

- För alla anställda lärare även om du redan gått kursen på annan skola
- Allmänt hållna, inte hög nivå, ofta teoretiska snarare än praktiska
- Saknar delaktighet från lärarkollegiet, de flesta är passiva lyssnare
- Ges utan att de är efterfrågade
- Innehållet beskrivs som ”rätt kunskap”
- Ofta flera fortbildningar pågående
- Pedagoger från elevhälsan deltar inte

- Lärare utför momenten där de vill visa sig kunniga och återgår efter någon tid till det arbetssätt eller material som de själv bestämmer över
- Vanligt att försteläraren håller i fortbildningar

Tema 2 ger svar på erfarenheter och upplevelser som handlar om vad som händer interaktivt i mötet med kollegor på fortbildningstillfället. Rollen som förstelärare och rollen som lärare som tar emot den obligatoriska fortbildningen.

- Rollen som förstelärare skiljer sig från andra eftersom rollen innebär en ledarroll och en lärarroll
- Förstelärarens relationer är starka med skolledning och andra förstelärare
- De flesta lärare samarbetar gärna med andra lärare
- En viktig del av fortbildning är att träffa andra lärare från egen och andra skolor
- Att umgås under fika och lunch på fortbildningstillfällen är viktig för gemenskapen
- De viktiga relationerna med andra lärare på andra enheter och även på egna skolan har upphört på grund av corona pandemin

Tema 3 beskriver upplevelser och erfarenheter kring frågor om lärares rättigheter som anställd och disponering av arbetstid och resor i arbetet.

- Fortbildningar kan vara tidskrävande med arbete mellan varje tillfälle
- Tiden för eget eller kollegialt arbete för fortbildning tas från planeringstid, fritid och förtroende tid
- Kompensation utgår inte för använd tid som behövs för fortbildningen
- Den tid som är schemalagd för fortbildning var annars planeringstid som läraren själv bestämde över
- Platsen kan vara annan skola där restid fram och tillbaka inte är inlagt i schemat
- Nu under corona restriktioner är istället platsen oftast i hemmet framför datorn
- Undervisningstid är densamma, deltagare tar upp att denna tid behöver minska då fortbildningen tar allt mer tid i anspråk

Tema 4 handlar nyttan, användbarhet och inverkan med den fortbildning deltagarna erfarit och upplevt samt önskemål hos deltagaren.

- Deltagande lärare berättar att behov finns av fortbildning
- Fortbildning bör vara av det ämne med innehåll som läraren har intresse av att fortbilda sig i får vara delaktig
- Fortbildningar som gagnar arbetet är positivt
- Önskemål om att inte behöva använda fritid, planeringstid till undervisningen eller förtroende tid till fortbildning
- Arbete med kollegor ska inte påverkas av fortbildning utan hinnas med för planering och undervisning
- Undran om resultatet eventuellt kan påverkas negativt av fortbildning eftersom ändringar sker efter fortbildningsinsatser och att tiden minskar för planering och samarbete mellan lärare i arbetsområden
- De sker ingen öppen diskussion kring olika fortbildningsinsatser utan lärare kan känna sig kontrollerade

7. Diskussion

Detta kapitel diskuterar såväl metod del som resultatdel. Här kommer mina egna reflektioner in för att belysa det som studien har resulterat i. Metod, tidigare forskning och teori diskuteras under de rubriker som återfinns i kapitel 3-6.

7.1 Metoddiskussion

Den valda ansatsen livsvärlds fenomenologi enligt Jan Bengtsson (2005) gör det möjligt att mer fritt välja kvalitativ datainsamlingsmetod och dataanalysmetod som görs till min egenkomponerade variant. Den ontologi och epistemologi som studien vilar på är basen att använda livsvärlds fenomenologi som metodansats. Att själv vara delaktig i val och följa deltagarna i deras livsvärldar har varit givande inte för att detta är sanningar utan för att det är vad sex individers subjektiva erfarenheter och uppfattningar som de just i ett ögonblick förmedlar per mail och via telefon. Att förstå hela processen som Edvard och Holland (2013) diskuterar har varit viktigt i hanteringen av hela följeschemat från start av att skriva informationsbrev till rektorer från att bestämma tema. Den kunskap som erfars ger en bild av hur lärare upplever fortbildning som är obligatorisk och kollegial.

Datainsamlingen av sex deltagares skildringar var svår att åstadkomma då jag endast fick ett svar från en förstelärare. Denne förstelärare arbetar inte på den skola jag skickade till utan på skolan bredvid. Att skicka mail till rektorer som skulle vidarebefordra till lärare som arbetat minst fem år och var utbildade fungerade inte. Jag är inte säker att på att många (eller ens några) lärare fått mailet. Jag hade räknat med svar, flera än sex. Därför fick jag börja om och som framgår i avsnittet genomförande med hjälp av lärare som jag är bekant med. Det kan också diskuteras vem som vill vara med i en undersökning, har de någon gemensam nämnare är det slumpvis eller de som vågar, de modiga?

Urvalet gällde kommunala skolor därför jag inte hade för avsikt att göra en jämförelse mellan kommunala och fristående skolor, jag anser också att antalet deltagare inte heller hade varit möjlig att säkerställa något resultat om det hade varit en tanke.

Fortbildningar som är kollegiala och obligatoriska gäller troligen också utbildade lärare, det är min erfarenhet. Jag gjorde ett urval för att säkerställa att alla deltagare skulle ha gedigen

erfarenhet och att alla var utbildade inom de område de arbetade med. Detta är viktigt för undersökningen eftersom jag söker att lärarna har förståelse för vad fortbildningar har för inverkan på deras professionella subjektiva lärarroll och att de har erfarenhet av många fortbildningar.

Det är min egen uppfattning att jag samlat in öppen hjärtliga svar från deltagarna om detta har att göra det som Edvard och Holland (2013) diskuterar angående plats där intervjuerna hålls. Edvard och Holland (2013) lyfter att miljön spelar en roll för resultatet. Min tolkning är att blir då det var helt fritt var deltagaren befann sig i hemmet och/eller utomhus och de farhågor som Descombe (1998) kring korrekthet och att hålla sig till styrdokument kan eventuellt ha varit mindre aktuellt eftersom deltagarna inte hade intervjuer på arbetsplatsen.

En fördel då vi fick kontakt flera gånger i och med dubbla datainsamlingar anser jag att deras upplevelser av fortbildning var deras subjektiva åsikter och erfarenheter de ville förmedla.

Att begränsa till sex deltagare och att använda två metoder gav ett resultat som i sammanhanget av en mindre studie anser jag var funktionell genom att eftersom ett större antal hade varit för omfattande att kunna analysera för en studie på 15 hp. Att alla stadier på grundskolan representerade kan ses som en fördel, dock var det ingen deltagare från förskoleklassen. Att jag också fick med en mellanledare, förstelärare, var inget jag hade räknat med men att få ta del av hans subjektiva uppfattningar kan ge en till dimension av skildringarna.

Den ursprungliga analysmodellen av Giorgi m.fl. (2017) är precis i sin utformning och eftersom Bengtsson (2005) menar att det finns ingen särskild metod som passar varje undersökning, valde jag förvandla modellen till min egen. Teixeira och Gomes (2020) undersöknings modell menar jag ger analysen en tydlighet. Det stora problemet var att bestämma teman, jag ändrade många gånger innan jag slutligen ansåg att jag hade fångat essensen med temarubrikerna. Metoden att arbeta med teman samlar citaten och är slutfasen i den modell som jag med stöd av ovanstående forskare arbetade efter. Jag anser att analysmodellen med alla sina moment har fungerat bra. Att lämna förförståelse utanför, att sätta sig själv inom parentes tolkar jag inte som en reell möjlighet, något som klassisk fenomenologi eftersträvar. Eftersom, hur jag tolkar ett fenomen är personligt.

Den kroppslighet som är viktig för att förstå bland annat blickar och rörelser hos deltagaren vid intervjutillfället har tyvärr inte kunnat analysera eftersom deltagandet skett via mail och telefon (endast ljud). Det är främst genom lärarnas skildringar och genom deras röst som jag som intervjuare ändå får en inblick i deras livsvärld. Deras ordval och röst har ändå visat på en personlighet som jag uppfattar som ger en 'kroppslighet' till det fenomen som upplevs.

Det är inte ett mål att generalisera med denna forskningsstudie utan att ge deltagarna rättvisa genom att göra en god analys av deras samtal och mail. Avsikten med intervjuerna var att låta deltagarna få berätta fritt och utförligt om sina upplevelser och erfarenheter. Min roll i dessa intervjusamtal blev att ställa följdfrågor så som "hur menar du nu" eller vad tänker du om" allt i syfte att få ta del av deras tankar utan att störa eller avbryta dem. Tabell 2 i kapitel 5 sammanställd efter Kvale och Brinkman (2009) menar jag har bidragit till att kunna genomföra materialinsamlingarna på ett sätt som är underbyggt av en modell som enligt min tolkning var till fördel för att genomföra studien.

Den sanning som formuleras av deltagarna genom de upplevelser och erfarenheter som de känner meningsfulla eller inte meningsfulla och hur de kommunicerar sin sanning i form av tal och text är den korrespondens de anser de själva vill kommunicera. Vad de annars tänker kan jag inte veta eftersom jag bara känner till vad som korresponderas vid dessa tillfällen.

Om jag valt en annan form av insamling av empiriskt material som enkät med öppna frågor kan det vara så att annorlunda sanningar kommit fram. Skillnaden i en intervju kan vara att den görs bara vid detta tillfälle, språket är den förmedlande länken av det material som jag tolkat. Observation anser jag inte är en möjlig form eftersom jag ser inte vad deltagarna tänker utan eller känner om de inte yttrar sig vid dessa fortbildningstillfällen. Endast observation av kroppsspråk har jag inte den erfarenheten av att jag kan bedöma så mycket av speciellt eftersom jag troligtvis skulle sitta längst bak i rummet samt att nu under covid-19 pandemin är det inte en möjlig form att arbeta efter.

Urvalet av litteratur är begränsat och valt efter att jag och min handledare har letat efter material som kan ge studien en rättvis bild efter den forskning som är tillgänglig. En reflektion är att jag uppfattar ingen större skillnad över vad som framkommit under de sista 30 åren, forskningen, vad jag läst, är ganska entydig vad det gäller fortbildning överlag och fortbildning för lärare.

Därför har jag valt artiklar inte enbart från de sista åren utan ett bredare val. Vad som kan läggas till är att undersökningar vad det gäller fortbildning i många fall är studier av andra yrkesutbildade, lågutbildade eller validering av kunskaper.

7.2 Resultatdiskussion

Mitt intresse av att undersöka valda frågeställningar i studien handlar om är att bidra med ny kunskap om lärares situation. Mitt fokus är att undersöka vad lärare har att berätta om: vad de har erfårit kring obligatorisk kollegial fortbildning inom grundskolan.

Vad som karakteriserar resultatet är det subjektiva meningsinnehåll och sammanhang som läraren upplever. Samtliga citat visar på det som Bengtsson (2005, 2013) nämner som det cirkulära förhållandet mellan berättelser och livsvärlden. Några citat från resultatdelen finns med för att tydliggöra innehållet i texten.

I resultatdiskussionen presenteras resultatet utifrån två huvudavsnitt. Det första fokuserar på Biestas tankar om god utbildning (se kapitel 4) i relation till några av de empiriskt förankrade slutsatserna. För underrubriker används tre centrala begrepp i Biestas teori. Det andra avsnittet knyter an till såväl studiens ansats fenomenologi som Biestas teori, där frågan om subjektivering inom arbetsplatsförlagt lärande är central.

I denna analys reflekteras över den i studien medtagna forskningsöversikten (se kapitel 3) och teorin, hur dessa aspekter kan återspeglas i studiens resultat. Mina egna tankar, tolkningar och reflektioner synliggörs genom min egen blick där min förförståelse och nya kunskap av empirin tydliggörs.

Den epistemologiska utgångspunkten i studien beskrivs som att kunskap bildas genom att medvetandegöra den livsvärld som visar sig för de deltagande lärarna. Studien har försökt göra rättvisa och förståelse av deltagarnas upplevelse, förståelse och förförståelse av fenomenet obligatorisk kollegial fortbildning, i linje med Bengtssons (2005) pedagogiska filosofi om livsvärldsfenomenologi. Tanken med studien är att genom språklig kommunikation med deltagarna, genom skrift och tal få del av deltagarnas muntliga berättelse för att sedan tolka deras livsvärld och den professionella dimension som den omfattas av.

Analysen är gjord på intervjumaterial och självrapporter, dvs. skildringar från sex deltagande lärare som alla har utbildning och erfarenhet av läraryrket i 6 till 28 år. De är samtliga verksamma i grundskolan med övervikt på låg och mellanstadiet. Deltagarnas upplevelser, som här har blivit till språkliga berättelser, öppnar också upp för att förgivettagna uppfattningar kan kritiserars (Bengtsson, 2013). Det är också vad som sker och återfinns som citat i resultatdelen, kapitel 6. Kritik gentemot den studerade typen av utbildning återfinns hos alla medverkande intervjudeltagare, inom samtliga teman, samtidigt som de beskriver att kritik inte uttalas öppet vid arbetsplatsens kollegium.

7.2.1 Lärare söker god fortbildning

Resultatet visar att lärarna inte känner sig delaktiga i de fortbildningsinsatser som ges och har inga möjligheter att påverka innehåll och process efter sina personliga upplevda behov. Snarare erfar de hinder för att kunna förkovra sig själva eftersom tiden till fortbildning är fastlagd på deras schema. Lärarnas eget perspektiv, hur de upplever saker och ting tas inte tillvara utan fortbildningen är allmänt riktade för alla lärare. Den funktion av balans som utbildning kan ses som, enligt Biesta (2009) haltar i fortbildning, då kulturen gestaltar sig som bunden och pedagogiska idéer diskuteras inte fritt. Interaktionen i kollegiet verkar mera vara låst, lärarna utför uppgifter i fortbildningen, för att de måste – är min tolkning, efter att analyserat hur deltagare skildrar sina erfarenheter och upplevelser.

Fortbildningen kanske ger inte den kvalifikation som lärare söker eftersom deltagare hävdar att de har behov av andra kurser än de som ges. Undantaget är fortbildningar från räddningstjänst.

7.2.1.1 Ansvar utan kunskap och effektiv fortbildning

Lärarna har stor erfarenhet av kollegial fortbildning eftersom den är schemalagd och förekommer i stort sett varje vecka. Biesta (2005, 2011a) menar att skolor hämtar in kunskap som det finns behov av på enheten i termerna kund och leverantör. Detta återspeglar att det inte är lärarna som är kunder utan skolledningen eftersom de själva inte har små möjligheter att beställa eller ansöka om att gå på fortbildningen de själva anser sig behov av.

Deltagarna i denna studie menar likt undersökningen av Parding (2017) har inte samma behov som sina kollegor eftersom de har olika kunskap, olika ämnen och olika bakgrunder. Lärare i studien berättar att de själva fortbildar sig på fritid eller tar ledigt från arbetet. Deltagare tar upp

att det är svårt att få till stånd att få gå på fortbildningar som inte skolan anser sig för tillfället ha behov av. Hargreaves (1994) menar att den påtvingade fortbildningen gör att det minskar möjligheter att själva fortbilda sig tillsammans med en kollega eller själv i det som läraren önskar. Deltagare menar att de behöver ta ledigt för att kunna få kurser som de har behov av, en deltagare nämnde dyslexi. Det är oklart vem som egentligen har behovet och ansvaret av fortbildning som ibland ges, det framkommer inte att deltagarna känner behov av alla fortbildningar. Det stämmer överens med Parding (2017) som också beskriver att fortbildningar är av principen 'lika för alla' och tar inte hänsyn till om du redan har kunskap om ämnet. En deltagare tog upp att hon fick gå på kursen lärarlyftet fastän hon redan hade gått den kursen på tidigare arbetsplats.

Att ha personligt behov av fortbildning gör att deltagaren känner engagemang vilket är avgörande för den kvalitet som fortbildningen kan bidra med. Augustinsson (2006) beskriver att fortbildaren behöver planera in träningsmoment för att kunskaper ska visa sig efter kursen. Detta är inga moment som per automatik sker efter en kurs, ingen deltagare har berättat att tid läggs ner på att arbeta med olika kursmoment efter kurstillfällena. Deltagare menar att det ofta är bara prat och att det sker egentligen ingenting av fortbildningen utom att den har upptagit tid. Då jag själv tänker efter så stämmer det att fortbildning omöjligt skulle kunna implementeras eftersom den inte har förberetts och ingen tid avsätts till efterarbete. Ett annat exempel är min egen förförståelse av systematiskt kvalitetsarbete som efter tio år, sedan det skulle utföras fortfarande inte fungerar på skolor, enligt mina erfarenheter. Det är vanligt med en checklista där man gemensamt i kollegiet bockar för vad lärarna gjort i olika ämnen då man läser läroplanens krav. Resultat ska mätas och skickas in till kommunen, just detta varnar både Hargreaves (1994) och Biesta (2009) för.

Personligt och meningsfullt lärande är en viktig komponent inom fenomenologin verkar inte vara ett kriterium enligt dagens fortbildningssatsningar, är min reflektion. Enligt Blossing (2008) är det inte möjligt med skolförbättring om inte tiden för implementering är planlagd i flera år. Min tolkning av detta är att det inte kartläggs vilka behov som finns på skolenheten innan en fortbildning startar och ingen organisation görs för att en förankring av olika fortbildningssatsningar.

Tankar finns kring de som deltagare beskriver kan också vara att kostnaden för själva fortbildningen, att den är vald av ekonomiska skäl? En deltagande lärare tar upp kostnaden med att köpa in bilder som de skulle använda i fortbildningskursens syfte, på den skolan använde de bilder som redan används av kommunen och fanns på intranätet. Deltagare menar att det är upp till läraren själv att arbeta vidare med fortbildningskursen utan att det finns möjlighet att göra inköp av material. En deltagare berättar också om en fortbildning från Skolverket som de blev ålagda att genomföra eftersom skolan behöver resurser för inköp av datorer. Biesta (2005, 2009, 2011a, 2015) teori handlar om hur utbildning sker och huruvida handlandet är individuellt eller kollektivt- vilket är i fokus lärande eller undervisning. Biesta (2005, 2009, 2011a, 2015) menar att dagens samhälle är individualiserat och utgår från lärande framför undervisning. Detta stämmer med vad som framkommit från deltagarna, den enskilde läraren har inte möjligheter till personlig utveckling, är min tolkning.

Den obligatoriska kollegiala fortbildningen är kollegial i den meningen att alla lärare måste gå på den utom de som tillhör elevhälsan. Här kan jag undra, varför elevhälsan som numera ofta tillhör en ledningsgrupp inte har behov att också tillhöra kollegiet? Lärarna påpekar att de har behov av fortbildning som gagnar dem och tillför deras ämne kunskap för att använda i undervisningen, som till exempel kunskap om dyslexi. De anser att skolan inte tillhandahåller fortbildningar som de behöver utan att de bestäms över deras huvuden. De har inte delaktighet varken enskild lärare eller som kollegium. Delaktighet är en nyckel till att känna engagemang tog exempelvis Augustinsson (2006), Blossing (2008), Ellström (1996) och Parding (2017) upp som avgörande för att lyckas med fortbildningar. Mina reflektioner kring detta är att det kanske handlar om kontroll, tillåts lärare att vara delaktiga minskar kontrollen över fortbildnings innehåll samt att det är ekonomi som styr över val av fortbildningskurser?

Den mätningssiver och jämförande av resultat som Biesta (2009) beskriver tar över god utbildning och ersätts av effektiv utbildning kanske inte alltid är effektiv enligt deltagande lärare. Fortbildningarna anser deltagare är snabba och är tänkta som effektiva då de ersätter tid som tidigare var egen tid till att arbeta med kollegor eller enskilt. Den numera allt mer schemalagda tiden till fortbildningar är i vissa fall lärorik om den är viktig för kollegiet och den enskilde lärarens arbete. Det som framkommer är dock att utbildningar som olika lärarlyft inte har möjlighet att genomföras som det är tänkt eftersom det inte avsätts tid till varken inläsning,

genomförande eller implementering. Det förekommer inte heller minskning av annat arbete som färre undervisningstimmar vilket gör att arbetsuppgifterna ökar i omfattning.

FS: Det projekt vi haft nu mer än ett år i alla fall har nog många tröttnat på. Vi ser på oändliga powerpoints och ska diskutera sedan – alla är trötta efter en hel dag med barnen. Det handlar mest om ADHD men vi kommer ingenstans egentligen, det går inte att komma in på hur det verkligen är under lektioner... när någon tar upp en verklig händelse så ska den kollegan förklara sig varför hon gjorde så eller så. Jag menar vi får egentligen ingen hjälp nånstans. (från kapitel 6 avsnitt 4)

7.2.1.2 Transcendentalt våld - meningsfull fortbildning

Fortbildning är mest 'fort' och hoppar över bildande menar en deltagare i undersökningen. Deltagaren upplever att fortbildningar är upplagda schemamässigt där arbetet snabbt går fram med nya föreläsningar och att det som fortbildningen handlar om ska omsättas direkt i undervisningen för eleverna. Tre deltagare nämner fortbildningar från Skolverket (2021a). Det är färdiga undervisningspaket som är tänkta att öka kompetensen för lärare inom olika ämnen och områden. Det som lärs ut ska omsättas i den dagliga undervisnings praktiken och redovisas i kursen vi nästa kurstillfälle. Jämför med hur Augustinsson (2006) argumenterar för att träning och tid behövs för att etablera att kunskande ska vara möjlig. Augustinsson (2006), Blossing (2008), Ellström (1996), Illeris (2017) ser en tonvikt i att deltagare i fortbildning behöver själva formulera sitt mål för fortbildningen och att uppgifter och övningar är relevanta för att de ska vara meningsfullt för personlig utveckling och engagemang. Detta överensstämmer med Parding (2017). En undran kan vara hur hade ett mål sitt ut för fortbildning om deltagande lärare hade fått möjlighet att formulera detta själva, individuellt eller i sin sociala praktik kollegialt, för de deltagare som medverkade i denna undersökning?

Att ha ett ämnesmässigt innehåll i kurserna som är viktigt för lärarnas dagliga arbete, intressant och relevant, uttrycker deltagare är viktigt i fortbildning. Detta överensstämmer med tidigare empiriskt material (Parding, 2017) där de intervjuade önskade gå på kurser för att utveckla sig i de ämne de undervisar. Blossing (2008) och Ellström & Kock (2008) beskriver att från att ha varit kurser av olika ämnen ges numera fortbildning av pedagogisk inriktning som är tänkta att

utveckla professionen, med ett process lärande i fokus. De ges ofta på arbetsplatsen eller på annan skola i närheten (nu under corona pandemin också i hemmet med digitala verktyg.)

Denna förändring är tänkt att stärka professionen skriver Blossing (2008) och Ellström & Kock (2008) men enligt deltagarna verkar kurserna vara allmänt hållna, på låg nivå och mera teoretiskt än praktiskt för att vara utvecklande. Deltagare menar att det kan ge bättre kunskap av att se på program från SVT (Sveriges Television) som till exempel för förståelse av autism. En annan deltagare har gått en fortbildningskurs som handlar om ADHD som inte upplevs som att vara ett stöd i praktiken utan enbart teoretisk. Min tolkning och reflektion är att det kan vara svårt att känna att fortbildning som ges på arbetet är meningsfull. De tre funktioner som fortbildning har enligt Biesta (2009) får sökas på andra ställen och på fritiden. Deltagare nämner vid flera tillfällen att de går på fortbildningar på egen hand på fritiden.

Nämnda i undersökningen av deltagare är bland annat matematiklyftet, läsllyftet och digitalt berättande. Dessa kurser är exempel på det som Biesta (2009) omtalar om som *kvalifikation*, fortbildningen syftar till färdigheter och kunskaper som kan efterfrågas i en anställning. Enligt lärarna i studien avsätts inte tid till för att fortbildningen (matematiklyftet) och kan inte genomföras som tänkt. Eftersom att ingen nedsättning av undervisningstid görs eller andra former av kompensation för ny planering, inläsning och redovisningar för andra lärare i fortbildningen. Lärare hänvisas till att förtroendetid och fritid används för att ta sig igenom fortbildningsinsatser. Hargreaves (1994) använder fenomenet påtvingad kollegialitet då kurser tvingar lärare att arbeta med fortbildningar som de själva inte har valt för att sedan få använda sin undervisningsfria tid till arbete som de måste utföra i sin fortbildning. Ingen av deltagarna har använt ordet tvång eller tvingat men *måste* och *ska* används. Detta kan tolkas som att Andy Hargreaves bok är en översättning från det engelska språket och att det är liknande uttryck för samma sak.

Samtidigt tvingas lärare in i nya tankebanor vilket beskrivs när bildstöd ska användas och i läsllyftet där nya begrepp blir ett måste i undervisningen där läraren inte känner sig bekväm med det som kursen lär ut. Biesta (2005) kallar detta *transcendentalt våld*. I denna studie menar försteläraren är att det är stimulerande att hålla i fortbildningar för andra lärare samtidigt som hen inte har tid att hjälpa deltagare med hur man praktiskt ska gå tillväga för att introducera eller planera för nya former av undervisning, utan lärarna lämnas själva med detta eller om de

vill samarbeta med någon kollega. Försteläraren har en kontrollfunktion att arbetet utförs i klasserna, de deltagande lärarna får redovisa vid en rundvandring. I denna studie menar samtliga lärare (försteläraren har inte kommenterat detta) att inte implementering sker utan att det hela senare ebbar ut och att ny fortbildning tar vid.

Vad som finns kvar av de tankebanor som bildas vid respektive fortbildning har inte denna undersökning kunnat kartlägga. Lärare menar att de så småningom återgår till det som det de själva menar är den undervisning de vill bedriva. Detta tolkar jag som att fortbildningen eventuellt kan ge vissa detaljer som de kanske anammar som passar den enskildes lärarens undervisning men det är oklart om det skulle vara så. Att fortbildningar idag skulle vara till för delaktighet och att stärka läraren som subjekt anser ingen av deltagarna utan att de är till för att resultatet för eleverna ska öka, är min egen reflektion.

7.2.1.3 Tillit utan orsak - en social skolkultur

Fortbildningarna avlöser varandra utan att lärarna har uttryckt någon önskan att bilda sig i ämnet ifråga. Det är snarare den kultur för inläring som bedrivs i fortbildning. Bildning menar Kullenberg (2015) handlar om en kunskapssökande process som är högst personlig och fri, och sker såväl formellt som informellt genom livets gång. Friheten är dock ofrånkomligen sammanlänkad med omgivningens strukturer. Hon anser liksom många andra bildnings teoretiker att det är viktigt att värna om just en sådan bildningsväg där det är det enskilda subjektets kunskapssökande i centrum snarare än samhällets behov. Lärare i denna studie menar liksom henne att bildning ofta är mer givande i andra sammanhang än just de som påtvingat arrangeras via fortbildningskurser på arbetet. Biesta (2011b) beskriver i en kultur för inläring är en interaktion mellan människor där kultur är ett resultat och en utveckling för deltagarna gemensamt. Det verkar framgå av undersökningen att deltagarna saknar och skulle vilja ha en annan sorts kultur än den de möter i fortbildningssammanhang.

Augustinsson (2006) diskuterar att system och mönster har en kulturell roll där meningsskapande processer behöver planeras för att implementering ska ske. Utvärderingar av fortbildningar görs i positiv anda fastän deltagare menar att kvaliteten är låg, vilket överensstämmer med Fejes m.fl. (2009) som hävdar att yrkesverksamma anpassar sig efter den struktur som råder och det som arbetsgivaren anvisar utförs. Med avseende på strukturförändringen som genomfördes 1991 att arbeta efter mål och resultat inom offentlig

sektor och att inriktningen är att effektivisera likt privat näringsliv hävdar Statens offentliga utredning (SOU 2014:5) några år senare att då kommunerna har ansvaret för skolan minskar möjligheter för lärare att påverka sitt eget lärande.

Undersökningen har låtit lärare delge uppfattningar fritt och det har inte kommit upp något om tiden före kommunaliseringen i deltagarnas skidningar. Mina deltagare var från fyra olika kommuner. I denna studie kunde jag inte se att deltagarna hade olika uppfattningar och erfarenheter utifrån vilken kommun de arbetade i. Blossing (2008) hade undersökt 5 skolor och hade också funnit att arbetssociala normer och möjligheter att kunna få gå på fortbildningskurser är stark. En tillåtande fortbildningskultur från skolledning ger en kultur av aktiv skolutveckling. Deltagarna i denna undersökningen visar att de hindras av den skolkultur som råder eftersom de inte får möjligheter till delaktighet varken i planering eller process, lärarna efterfrågar en kultur där de själva är deltagande och har möjlighet att påverka sin fortbildning. En tanke är - vad hindrar egentligen skolledningar från att vara tillåtande? Kanske det inte anses effektivt? Att skapa en kultur för inläring tillsammans i skolan är en förutsättning för god utbildning menar Biesta (2011b). Parding och Jansson (2012) menar att forskning för hur fortbildning fungerar för anställda är eftersatt. De empiriska studier jag har gjort stämmer väl överens med

Försteläraren hoppas också efterhand få möjlighet att själv komma med utvecklingsförslag i sin roll nu har hen inte det utan har sin lärarroll och ledarrollen innebär att leda fortbildningar som är beslutade. Detta kan tolkas som att försteläraren egentligen inte leder skolutveckling utan bidrar till en inlärningskultur av att hålla tillbaka subjektivering genom att ha makt genom sin tjänst att kontrollera de andra lärarna.

Deltagande lärare berättar att lärare går kurser på sin fritid eller till och med tar ledigt för att genom sin fortbildning sig. Ellström (1997) tar upp att forskning av effekter av New Public Management liksom att Parding och Jansson (2011) visar på att de anställdas erfarenheter inte har synliggjorts. De tar en risk både ekonomiskt och att de kanske inte ses som nöjda med den fortbildning som ges. Biesta (2005) använder begreppet *tillit utan orsak* – den som fortbildar sig kanske får syn på andra perspektiv än det förväntade och lär sig oväntade saker, en deltagare nämner att hen uppfattar att det inte ses positivt på från andra.

EI: Vi är igång med kooperativt lärande. Det tar mycket plats för att nu kan jag inte riktigt fullfölja min ursprungliga plan för året. Detta var inte vad jag precis tänkt mig i år . (från kapitel 6 avsnitt 2)

7.2.2 Utebliven subjektifiering med fortbildningens funktion

De fyra teman som återfinns i resultatkapitlet återfinns här som rubriker i diskussionen eftersom dessa teman är resultatet av tolkningen av resultatet och visar på den samlade bild som utgör studiens fenomen inom fortbildningen som de sex deltagarna har skildrat.

7.2.2.1 Innehåll och delaktighet

Deltagare upplever att de inte är delaktiga i planeringen av fortbildningsinsatsen. De kan inte aktivt påverka vare sig tidsaspekten eller ämnet i kursens innehåll, eller sätta upp mål för genomförande eller implementering. Det menas att alla måste delta även om du tidigare genomfört samma fortbildning. Illeris (2017) visar på vad fortbildning idag är tänkta att behandla – livslångt lärande är en del av att kompetens bör vara aktuell. Biesta (2005, 2011a) vänder sig mot begreppet lärande som han menar visar på en individuellt tänkande medan undervisning alltid är social och en gruppaktivitet. Då jag jämför med Augustinsson (2006) tillförs ännu en dimension nämligen kunnande. Det räcker inte med att ha kunskap i till exempel matematik utan för lärarens del handlar det om att undervisa med metoder som ger eleverna förmåga och motivation att själva vill träna på exempel.

I vår komplexa skolmiljö där deltagarna i undersökningen arbetar tolkar jag att de vill gärna fortbilda sig men i innehåll som de själva bestämmer över eller att det är viktigt för skolan i stort, exempel är bedömnings övningar i betyg och brand och räddningsövningar. Det verkar som om utbildning enligt deltagarna hamnar på funktionen – socialisation i Biestas teori. De vill vara självständiga och fria människor. Kultur nämns både av Biesta (2009, 2011b) och Augustinsson (2006) som båda diskuterar vad som är eftertraktat där en process i olika steg bör ha en påverkande kraft för att förändra genom interaktion. Avsaknad av delaktighet menar samtidigt som fortbildningskurser är tänkta att utveckla kompetens hos lärarna (Blossing, 2008; Ellström & Kock, 2008. Postholm 2013)

Det system som Blossing (2008) visar på i skolans organisation ändras inte av fortbildning på schemat utan lärare som ska delta i fortbildning förväntas ändra sina rutiner och arbete efter

fortbildningar. Detta stämmer väl överens med vad deltagande lärare har uttryckt. Min tolkning är att de åläggande som fortbildningen ger minskar deras självständighet och förändrar undervisning efter det sätt de ska enligt fortbildningen. Den delaktighet som Ellström (1996) betonar är nödvändig och Parding (2017) menar fortfarande saknas tjugo år senare är något lärarna i undersökningen menar är det som gäller idag också. Det visar på menar jag, att skolläring inte anammat det faktum att lärares delaktighet och intresse för hela processen. Min reflektion är att lärare styrs mer och mer och har inte möjlighet att vara professionella på ett sätt som jag tolkar begreppets innebörd och enligt det empiriska materialet läser lärare in fortbildnings uppgifter på tid som inte är schemalagd för fortbildning. Sedan utförs arbetsuppgifter efter den modell som fortbildningsinsatser visar men utan att det implementeras i verksamheten då ingen tid finns till detta, tolkar jag. Parding och Jansson (2012) menar att forskning för hur fortbildning fungerar för anställda är eftersatt. De empiriska studie jag har gjort stämmer väl överens med deras bild.

FI: Jag tänker att det är bäst att arbeta med en kollega och planera tillsammans men just nu har jag ingen som jobbar med mig och jag håller på och lägger om undervisningen för att passa kursen i kooperativt lärande för vi ska redovisa nästa vecka hur det går (från kapitel 6 avsnitt 3).

Då jag läste Hargreaves (1994) analys och hans resultat av hur det inverkar med för fortbildningar under arbetstid, efter denna studie verkar fortfarande hans undersökning i Kanada fortfarande vara lika aktuell idag. Den intensifiering han kommit fram till minskar den autonoma läraren verkar enligt studien inte ha ändrats. Deltagare blev uppmanad av rektor att läsa in material på förtroende tid och en deltagare berättade att deras kurs från Skolverket inte handlade om själva kursen utan om ekonomi, de skulle få möjlighet att köpa in datorer till elever om lärarna deltog i en kurs. Jag tolkar detta som att lärarna ingår en kollektiv roll där målet inte bara resultat för elever utan även i ekonomiska mått för skolan.

Augustinsson (2006) avhandling hade kommit fram till att ett holistiskt synsätt med sociala aspekter är en förutsättning för ett förändringsarbete och Parding (2017) fastslog i sin undersökning av gymnasielärare att det är få som får gå på utbildningar i sina ämnen och de informanterna i den undersökningen beskriver också att det är obligatoriska fortbildningarna är

av allmän karaktär. Det som framkom genom dessa undersökningar stämmer väl överens med denna studie. Arbetsuppgifter och planering är aspekter som behöver organiseras för att främja en möjlighet till fortbildning (Ellström & Kock, 2008). De deltagande lärarna hävdar att de behöver också ofta resa för fortbildningstid på eftermiddagarna och denna restid är inte inplanerad utan de måste bara hinna. Enligt Blossing (2008) ger ökad arbetsbelastning stress och därmed ökar risken att det som skulle vara ett förbättringsförslag inte utvecklas i verksamheten. Det överensstämmer också med deltagarnas berättelser. en undran från min sida varför det är så bråttom med olika fortbildningar när de kanske rinner ut i sanden?

DI: *Det brukar vara flera projekt som är igång samtidigt...*(från kapitel 6 avsnitt 2).

7.2.2.2 Relationer och roller

Interaktionen mellan lärare som arbetar på olika skolor visar undersökningens resultat gäller träffar på fika och lunchraster utan att ha elever eller vårdnadshavare som pockar på uppmärksamhet. Den trivselfaktor som en stunds avkoppling visar sig senare i mer arbete efter arbetstid då deltagare berättar att de behöver arbeta klart senare. Relationer mellan kollegor kan både öka och minska genom fortbildning. Det är det frivilliga och mera spontana arbetet som skulle gjorts ifall fortbildning tillfället inte låg denna schematid som försvinner, tolkar jag deltagare som . Detta resultat stämmer också med Parding (2017). Meningsfulla uppgifter och interaktion mellan kollegor tas upp av Augustinsson (2006), undersökningen visar att rollen som åskådare är vanlig i fortbildningssammanhang men det beror på vilken fortbildning det är, rollen kan vara aktiv också och kännas meningsfull.

Rollen att göra som du blir tillsagd verkar enligt min reflektion vara det som deltagarna menar. De har inte valt detta utan de formas till denna roll. Jämför med funktionen socialisation som Biesta (2005, 2011a) använder som en del av skolans roller. Läraren följer normen av hur man gör på utbildningar, ta emot tolkar jag lärarens roll.

Det är däremot en annan roll för försteläraren hen har en dubbelroll, som lärare men är skolläringens förlängda arm och utför det som hen har blivit ålagd. Då innebär det även kontroll av sina medarbetare, enligt denna studie. Endast en deltagare hade denna mellanroll

och var också ganska ny i den nya rollen. Om detta påverkar hens uppgifter framgår inte av studien.

Biesta (2005) anser att god utbildning innehåller tre ingredienser där det sker en transformation av den enskilde och att hens subjekt är själva nyckeln där du blir förändrad av utbildning som person. Den risk du tar för att din lärarroll ska förändras kan inte läraren kanske kan påverka, det verkar så i denna undersökning eller att kollegiet har den maktpositionen att påverka fortbildningen. Att ändra tankebanor verkar inte vara det som lärarna är ute efter, åtminstone kunde jag inte uppfatta det i intervjuerna. De ändrade sin undervisning efter den modell som var det som fortbildningen krävde. Deltagare menade också att de tog tillbaka sin roll efter en tid när fortbildningen var över, de utmanades att gå utanför sin trygghetszon men stannade inte kvar. Det sista fältet att utbilda sig utan att veta vad det leder till kan jag kanske tänka att det stämmer med hur jag tolkar resultat. Jag tolkar Biesta som att god utbildning är framsteg och inte är ett hinder för fortsatt utveckling.

Jag vet för lite om deltagarnas samlade utveckling efter alla fortbildningar de varit med om för att kunna avgöra hur goda de varit eller inte. Det som framkom var att deltagare gick på egna fortbildningar, det framkom från en deltagare att det inte var särskilt populärt. Jag har själv liknande erfarenheter att egna studier ses inte positivt på från skolledning och ibland av förstelärare.

7.2.2.3 Tid och plats

Deltagare återkommer till tidsaspekten. Det gäller själva tiden i schemat. Den tid som försvinner från planeringen eller kollegialt arbete de hade önskat ha denna tid. Tid som inte finns till att läsa in fortbildningsmaterial eller tid för att resa till och ifrån fortbildningar. Tid som man ägnar på fritid åt egna fortbildningar. Intervjuer stämmer väl överens med vad forskare tidigare har kommit fram till i undersökningar. Hargreaves (1994) och Parding (2017) resultat på sina undersökningar visat att lärare hindras från att utveckla det som de själva anser sig ha behov av, de hindras lära sig uppdaterad kunskap inom sitt ämnesområde och att själva organisera kollegialt arbete och projekt. Tid för att genomföra förändringsarbete innebär mer än två år påpekar Blossing (2008). Medan deltagarna i studien ofta har fler fortbildningar samtidigt och snabbt ska läsa in en ny modul, de hastar genom fortbildningar utan att ha tid till dem varken under fortbildningens gång eller efter då har redan ett nytt fortbildningsarbete tagit

vid. Hög arbetsbelastning och intensifiering av schemat och arbetsuppgifter ger ett resultat menar (Parding, 2017) att lärare använder färdigt material till sina lektioner istället för att långsiktigt planera sin undervisning. Deltagare i denna studie ifrågasätter hur man ska hinna. Förstelärare behöver tid för att förbereda och ibland resa mellan olika skolor för att leda fortbildningsinsatser medan hen menar att det är svårt att hinna med att själv ta till sig materialet. Min reflektion är att varken den som leder fortbildningen eller de som deltar har inte tillräckligt med tid avsatt. En tanke är vad som händer med kvaliteten på kursen?

AS: ...det gäller att snabbt sätta sig in i modulen för att förstå vad det handlar om (från kapitel 6 avsnitt 3).

7.2.2.4 Användbarhet och behov

Enligt resultatet av deltagarnas intervjuer och självrapporter finns intresse att fortbilda sig och öka kunskap och kunnande. Att använda sin kunskap och kunna använda det i arbetet med eleverna är viktigt. Valet av stoff är viktigt diskuterar bland annat Blossing (2008), Ellström (1994) och Parding (2017). Eftersom skolornas fortbildningar upplevs vara mest allmänna och undantagsvis praktiska menar lärare att i deras livsvärld blir fortbildningar oftast en tid att inte vara nådd av till exempel vårdnadshavare samt att inte kunna utföra alla de uppgifter som behövs för undervisningen. En passiv tid att lyssna på till exempel en föreläsning där deltagaren väntar på paus för att fika och umgås med andra lärare. Fortbildning upplevs sällan som meningsfull.

Behovet av de fortbildningar som ges är oftast liten, lärare efterfrågar andra fortbildningar som de anser sig ha behov av, ett exempel från en deltagare var fortbildning i dyslexi och skollagen. Det beslut- makt- och ansvarssystem som råder på skolan påverkas inte genom fortbildningar lyfter Ellström & Hultman (2004), Granberg & Ohlsson (2011) och Wallo (2013) flera deltagare hävdar att de inte har möjlighet att påverka processen. Flera deltagare nämner fortbildningar där de måste lägga om sin nuvarande undervisning omgående efter första fortbildningstillfället, detta skapar merarbete och deltagare upplever att de inte hinner med vad de hade tänkte göra i sin undervisning, Postholm (2012) visar på att samverkan mellan lärare och arbetsledning har stor betydelse och att lärare informellt leder varandra i olika projekt. Denna informella möjlighet anser jag hindras då fortbildning ska genomföras enligt den modell

som fortbildningen visar och med de ledare och beslut som redan är framtagna. Detta erfar jag minskar lärares egna engagemang. Det känns viktigt att lärare tar egna initiativ för utveckling, enligt min tolkning av hur en skola ska formas.

Eftersom lärare saknar fortbildning som de känner att de behöver anmäler sig lärare ibland på utbildningar på fritiden för att de har behov av en viss kunskap som inte skolläningen planerar fortbildningar i. Valet av stoff är viktigt diskuterar bland annat Blossing (2008), Ellström (1994) och Parding (2017).

Deltagande lärare beskriver behov av att ta pauser samtidigt och då träffa kollegor. Detta stämmer med Parding (2017) där lärare menar att de behöver platser att träffas på för att formellt och informellt kunna diskutera sin livsvärld. Vid fortbildning tillfällen kan lärare vid fika och ibland vid lunch få sådana stunder att träffa andra kollegor framgår av denna undersökning.

Lärares livsvärld menar jag utgör alltmer en sträcka av att klara av arbete för undervisning där fortbildning inte är ett stöd utan tar tid från det arbete de anser sig behöva utföra för att undervisa eleverna. Hargreaves (1994) påpekar att ju mer lärarnas tid schemaläggs ju mer minskar tiden för samtal och utbyte av gemensamma saker att tala om. Parding (2017) menar att de ligger en fara i att den motivation till att träffas och samarbete och diskutera informellt riskerar att minska på grund av den ökade obligatoriska tiden för lärararbetet. Enligt vad jag själv uppfattar beskriver lärare att de hindras av dagens fortbildningar att ha ett meningsfullt utbyte av tankar och idéer för en god fortbildning och god utbildning.

ES: ...fortbildningar leder sällan till någonting om de inte är det man själv är intresserad av och kan använda praktiskt i undervisningen men fortbildning ska man inte gnälla på...(från kapitel 6 avsnitt 4).

8. Fortsatt forskning

Det behövs fortsatt forskning på området för att medvetandegöra lärares arbetssituation för lärare själva, för skolledning och för ansvariga myndigheter, hur fortbildning kan inverka på lärares arbete.

Genom deltagarna har ett tydligt resultat framkommit som stämmer väl överens med tidigare forskning fastän denna studie är i litet format.

Jag menar att det är oroande att lärare har tidsbrist att utföra sina arbetsuppgifter, för arbete mot undervisning av eleverna, individuellt eller kollegialt. Det framkommer funderingar från deltagare att den kollegiala obligatoriska fortbildningen inverkar på undervisning och resultat. Det behöver studeras ytterligare om det kan vara på det sättet att elevernas resultat påverkas inte positivt utan tvärtom av det nuvarande sättet att fortbilda lärare.

Genom att fortsätta med forskning kring den inverkan nuvarande system, New Public Management och tankar kring livslångt lärande med fokus på fortbildning och på lärande kontra utbildning kan ny kunskap synliggöras. Brännpunkten kan vara lärares arbetssituation, lärares kunskap och kunnande samt elevers utbildning. Som jag ser på detta behövs forskning på individ- grupp och systemnivå.

Jag föreslår att studier görs kring hur fortbildnings projekt utformas vad det gäller innehåll, delaktighet och behov där lärarens arbetssituation är i fokus. Detta kan exempelvis göras som fallstudie. De vore intressant, eftersom både i använd litteratur och i denna studies resultat, är det funderingar kring att de som deltar i fortbildningssatsningar inte själva är involverade i innehåll eller i processens utformning.

Att beforska fenomenet hur fortbildningar blir till och vem som gör vad i processen är en möjlig frågeställning. En annan tanke är, hur ekonomin påverkar fortbildning för lärare, det kan också vara en ingång att forska vidare på.

Referenslista

- Ahl, H. (2004). *Motivation och vuxnas lärande En kunskapsöversikt och problematisering* (Forskning i fokus, 2004:24). Hämtad från Myndigheten för skolutveckling: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:211500/FULLTEXT01.pdf>
- Ahl, H. (2008). Motivation theory as power in disguise. In A. Fejes & K. Nicoll (Eds.), *Foucault and lifelong learning* (pp.151-163). New York: Routledge.
- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur
- Augustinsson, S. (2006). *Om organiserade komplexitet Integration av organisering, lärande och kunnande*. (Doktorsavhandling Institutionen för arbetsvetenskap Avdelningen för industriell produktionsmiljö 2006:46). Luleå: Luleå Tekniska universitet. Hämtad från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:990595/FULLTEXT01.pdf>
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur
- Bengtsson, J. (2013). *Sammanflätningar : Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Diablos.
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25(54-66). Hämtad 2021-02-08 från https://www-idunn-no.ezproxy.ub.gu.se/file/pdf/33192264/against_learning_reclaiming_a_language_for_education_in_an_age_of_learning.pdf
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46. doi: 10.1007/s11092-008-9064-9
- Biesta, G. (2011a). *Avancerade studier i pedagogik*. Stockholm: Liber.

- Biesta, G. (2011b). From learning Cultures to Educational Cultures: Values and judgement in educational research and educational improvement. *International Journal of Early Childhood*, 43, 99-210. doi: 101007/s13158-011-1142-x
- Biesta, G. (2015). *What really matters in education?* VIA University College. Hämtad 2021-02-09 från <https://www.youtube.com/watch?v=CLcphZTGejc#t=18.2391287>
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelade skolor Om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.
- Bruun, S. (2020, 7 december). *Hypen runt bildstöd liknar masshysteri* [Blogginlägg]. Hämtad 2021-02-13 från <https://skolvarlden.se/bloggar/sara-bruun>
- Carlgren, I. (2010). Lärarna i kunskapssamhället. *Lärarnas historia, mars*, 1-13. Hämtad från http://www.lararnashistoria.se/sites/www.lararnashistoria.se/files/artiklar/L%C3%A4rarna%20i%20kunskapssamh%C3%A4llet_0.pdf
- Claesson, S. (2005). Inspiration som vidgar horisonten, I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund* (s. 135-151). Lund: Studentlitteratur.
- Descombe, M. (1998). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Edwards, R & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* London: Bloomsbury
- Ellström, P-E. (1996). *Arbete och lärande förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete* (Arbetslivsinstitutet och Författaren 1996). Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Ellström, P-E. (1997). The many meanings of occupational competence and qualification. *Journal of European Industrial Training* 21(6), 266-273. doi/10.1108/03090599710171567
- Ellström, P-E. & Hultman, G.(Red.). (2004). *Lärande och förändringar i organisationer: om pedagogik i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P-E & Kock, H. (2008). Competence development in workplace: concepts, strategies and effects. *Asia Pacific Education Review*, 9. (1), 5-20. doi: 10.1007/BF0302582

- Ellström, P-E., Kock & H. Wallo, A. (2013) Leadership as a balancing act between performance- and development-orientation: a study of managers' and co-workers' understanding of leadership in an industrial organization. *Leadership & Organization Development Journal*, 34(3), 222-237. doi 10.1108/0143773131132666
- Fejes, A., Larsson, S., Paldanius, S., & Roselius, S. (2009). Livslångt lärande i nöd och lust. I M. Abrandt Dahlgren & I. Carlsson (Red.), *Lärande på vuxnas vis – vetenskap och beprövad erfarenhet* (s. 19-42). Lund: Studentlitteratur.
- Fortbildning. (2021). I *Svenska Akademiens Ordböcker*. Hämtad 2021-01-26 från <https://svenska.se/om/om-ordbockerna/#so>
- Giddens, A. (2003). *Sociologi* (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Giorgi, A., Giorgi, B. & Morley, J. (2017). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. In C. Willig, W. Stainton-Rogers (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research In Psychology* (pp. 176-192), (2nd ed.) Hämtad från <https://www.researchgate.net/publication/318451180>
- Granberg, O. & Ohlsson, J. (2011). *Organisationspedagogik en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (1994). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Harste, G. & Morstensen, N. (2007). Sociala interaktionsteorier, I H. Andersen & L. B. Kaspersen (Red.), *Klassisk och modern samhällsteori* (s. 149-166). Lund: Studentlitteratur.
- Heidegger, M. (1981). *Varat och tiden*. Lund: Doxa.
- Hood, C. (1991). A public management of all seasons. *Wiley British Public Administration*, 69.1 (3-19). doi: 10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x
- Illeris, K. (2012). *Kompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (2017). *Learning, Development and Education From learning theory to education and practice*. New York: Routledge.

- Kollegialitet. (2021). I *Svenska Akademiens Ordböcker*. Hämtad 2021-01-26 från <https://svenska.se/om/om-ordbockerna/#so>
- Kullenberg, T. (2015). Om bildning och ombildning i en föränderlig värld, I J. Bengtsson & I. Berndtsson (Red.), *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (1. uppl.), (s. 153-175). Malmö: Gleerups.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, L. (2014). *Nya Utvärderingsmonstret: om kvalitetsmätning i den offentliga sektorn* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Parding, K. & Jansson, A. (2011). Förändrad styrning av organisationer inom den offentliga sektorn = utmanade villkor för intra-professionella relationer? *International Journal of Public Sector Management*, 24 (3), 177-186. doi: 10.1108 / 09513551111121329
- Parding, K. (2017). Conditions for workplace learning in professional work: Discrepancies between occupational and organizational values. *Journal of Workplace Learning* 30 (2), 108-120. Emerald Publishing Limited. doi: 10.1108/JWL-03-2017-0023
- Postholm, M-B. (2012). Teachers professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405-429. doi:10.1080/00131881.2012.734725
- Rubenson, K., & Beddie, F. (2004). Policy Formation in Adult Education and Training. In G. Foley (Ed.), *Dimensions of Adult Learning Adult Education and Training in a Global Era* (pp. 153-166). Maidenhead: Open University Press.
- Skolverket. (2013). *Forskning för klassrummet Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Hämtad 2021-01-12 från https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/4_Kollegialtlarande/dokument/Puff/Forskning_for_klassrummet.pdf
- Skolverket. (2021a). *Kurser och utbildningar*. Hämtad 2021-01-26 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/kurser-och-utbildningar>

- Skolverket. (2021b). *Varken kollegialt lärande eller fortbildning kan stå på egna ben*. Hämtad 2021-01-11 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/varken-kollegialt-larande-eller-fortbildning-kan-sta-pa-egna-ben>
- Skolverket. (2021c). *Att ge lärare kompetensutveckling och stöd är viktigt för studieron*. Hämtad 2021-01-11 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/koll-pa-studiero/att-ge-larare-kompetensutveckling-och-stod-ar-viktigt-for-studieron>
- Skolverket. (2021d). *Beslutsbilaga 2021 bidragsramar Likvärdig skola*. Hämtad 2021-05-18 från <https://www.skolverket.se/download/18.2a6bcc30176f24c3889333/1611066106430/Beslutsbilaga%202021%20bidragsramar.pdf>
- Skolverket. (2021e). *Statsbidrag för likvärdig skola 2021*. Hämtad 2021-05-18 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statsbidrag/statsbidrag-for-likvardig-skola-2021#h-Vadskastatsbidragetanvandastill>
- SOU 1996:47. *Cirkelsamhället. Studiecirkelnas betydelse för individ och samhälle*. Hämtad från <https://lagen.nu/sou/1996:47>
- SOU 1999:63. *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Hämtad från <https://lagen.nu/sou/1999:63>
- SOU 2014:5. *Staten får inte abdikera – om kommunalisering*. Hämtad från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2014/02/sou-20145/>
- Szklarski, A. (2015). Fenomenologi. I A. Fejes, R. Thornberg (Red.) *Handbok i kvalitativ analys* (2. uppl.), (s. 131-147). Stockholm: Liber.
- Teixeira, M. & Gomes W. (2000). Autonomous Career change among professionals: an empirical phenomenological study. *Jornal of Phenomenological Psychology*, 31(1), 78-96. Hämtad 2021-04-08 från http://brill-com.ezproxy.ub.gu.se/view/journals/jpp/31/1/article-p78_5.xml

Vetenskapsrådet (2017). *God Forsknings sed*. Hämtad från

https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forsknings-sed_VR_2017.pdf

Bilaga 1: Informationsbrev rektor



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044 250 30 00
www.hkr.se

Till dig som är rektor i grundskolan

Hej!

Du får detta mail från Högskolan i Kristianstad då jag som student vill ha hjälp med att samla in erfarenheter från lärare kring fortbildning. Din hjälp skulle betyda mycket för studien. Jag önskar att du vidarebefordrar medföljande fil till samtliga lärare som är utbildade och har arbetat minst fem år på din eller annan skola.

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning

Britta Östangård

britta.ostangard0001@stud.hkr.se

Telefon: 070-5467218

Bilaga 2: Missivbrev



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044 250 30 00
www.hkr.se

2021-03-09

Till Dig som har arbetat som lärare i minst fem år på grundskolan

Jag heter Britta Östangård och studerar på masterprogrammet i utbildningsvetenskap vid Högskolan i Kristianstad. Jag har påbörjat en uppsats som kommer att handla om erfarenheter och upplevelser av kollegial fortbildning för lärare i grundskolan. Du kan bidra med viktig kunskap som du besitter. Därför är jag intresserad av att du deltar i studien. Ditt bidrag sker genom att du skriver ett mail kring egna erfarenheter och upplevelser. Sedan vill jag gärna genomföra en intervju med några av er. Du kan komma att bli kontaktad angående förfrågan om intervju via internet/telefon.

Studien görs efter Vetenskapsrådets riktlinjer. Din medverkan är frivillig och du kan när som helst meddela mig att du önskar att avbryta eller ändra dina uppgifter. Alla dina svar är konfidentiella, det är endast jag som gör studien som känner till ditt namn och andra personuppgifter. Dina uppgifter kommer endast att användas i denna uppsats.

Du kommer att få ytterligare information om tillvägagångssättet av ditt deltagande när vi fått kontakt.

Min handledare är Tina Kullenberg, universitetslektor i utbildningsvetenskap vid fakulteten för lärarutbildning. Mailadress: tina.kullenberg@hkr.se

Kontakta gärna mig om har frågor eller andra tankar kring studien.

Med vänlig hälsning

Britta Östangård

britta.ostangard0001@stud.hkr.se

Telefon: 070-5467218

Bilaga 3: Informationsbrev deltagare

Högskolan
KristianstadHögskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044 250 30 00
www.hkr.se

2021-03-10

Tack för du vill vara med i studien!**Information för genomförandet av självrapport och intervju**

Självrapporten skriver du enligt de tema som återfinns på medföljande fil: Självrapportguide. Självrapporten skickas till mailadress nedan.

När jag fått din självrapport tar jag kontakt med Dig för att bestämma tid för intervju. Avsatt tid för intervju är den tid du behöver för att berätta om Dina erfarenheter och upplevelser kring fortbildning. Intervju sker via telefon, telefonnummer nedan, med inspelning av ljud via en applikation *eller* på Internet via verktyget Zoom för onlinemöten. Inspelning av ljud och bild. Tillgång till hörlurar med integrerad mikrofon behövs. Du väljer det som passar dig bäst.

Studiens resultat redovisas i en magisteruppsats som kommer att vara tillgänglig på Internet.

Samtycke kring Din medverkan

Ditt samtycke till att medverka i studien behövs. Se Vetenskapsrådets riktlinjer i inbjudan till studien "Till Dig som har arbetat som lärare i minst fem år i grundskolan". Har du frågor kring studien tveka inte att höra av dig!

- ✓ Samtycke görs genom att du skickar ett mail där Du godkänner – ger informerat samtycke - att du fått information kring din medverkan i studien.

- ✓ Meddela mig också om du väljer intervju via telefon eller Zoom.

Med vänlig hälsning

Britta Östangård

britta.ostangard0001@stud.hkr.se

Telefon. 070-5467218

Skriv ett mail till britta.ostangard0001@stud.hkr.se

- Hur länge har du arbetat som utbildad lärare?
- Har du erfarenhet av flera arbetsplatser?

Erfarenheter

Vilka erfarenheter har du av fortbildning?

Kan till exempel handla om:

ämnet, hur fortbildningen fungerar generellt eller specifikt

kunskap, innehåll, färdighet, upplägg, uppgifter eller observation

Upplevelser

Kan du berätta detaljer som du särskilt kommer ihåg?

Kan till exempel handla om:

något som du tar in och som förändrar ditt sätt att vara, känna och tänka.

dig/kollegornas och eller ditt arbete

Flera tankar du vill dela med dig kring fortbildning och skola

Bilaga 5. Intervjuguide

Samtalsämne: Erfarenheter

- Jag skulle vilja att du berättar för mig om dina erfarenheter av fortbildning.

Följdfrågor:

- Jag undrar lite mer om dina egna erfarenheter kring kollegial fortbildning.
- Jag skulle vilja att du berättar om obligatorisk fortbildning som gäller alla lärare i på din skola.

Samtalsämne: Upplevelser

- Vad är dina egna upplevelser kring det du berättar om fortbildning?

Följdfrågor:

- Hur upplever du fortbildning som innefattar alla lärare på din skola?
- Hur upplever du den fortbildning som är obligatorisk för ert kollegium?

Startord på följdfrågor under samtlets gång:

- Vad är dina egna tankar kring ...?
- Hur uppfattar du...?
- Kan du utveckla...?
- Hur menar du att ...?
- Vad erfar du när...?
- Kan du berätta om...?
- Vilken uppfattning har du om...?
- Kan du beskriva...?