



”MAN LÄR JÄTTEMYCKET AV VARANDRA”

EN STUDIE AV KOLLEGIALT LÄRANDE
BLAND LÄRARE I GRUNDSKOLAN

Anna Johansson
Christina Halvarsson

Rapport i
korthet

Den här rapporten redogör för ett samverkansprojekt mellan grundskolan i Grästorps kommun och Barn- och ungdomsvetenskapliga forskarmiljön (BUV) vid Högskolan Väst. Projektet genomfördes vid Grästorps två grundskolor under 2016–2018 och hade två fokus: dels på ledarskap i klassrummet, dels på kollegialt lärande. Den del av projektet som beskrivs i denna rapport handlar om det senare.

Projektets design och syfte utformades gemensamt av forskare och grundskolans ledning. Det övergripande syftet var att lyfta fram lärares erfarenheter och upplevelser av ledarskap i klassrummet och särskilt synliggöra, problematisera och utforska följande aspekter: relationer med elever, feedback, skapande av struktur och psykosociala förutsättningar. Syftet var också att följa upp och synliggöra läroprocesser i de lärande samtalen runt ledarskap i klassrummet samt utveckla lärarnas kompetens och stärka dem i deras yrkesroll. Den fråga vi främst besvarat i denna del av studien är: Vilka betydelse har lärande samtal och kollegialt lärande för att utöva ett gott ledarskap i klassrummet?

Inom ramen för samverkansprojektet genomfördes en rad aktiviteter som syftade till utveckling av lärarnas ledarskap i klassrummet. Under läsåret 2016–2017 deltog lärarna vid Grästorps två grund-

FÖRFATTARE

Anna Johansson är lektor i sociologi vid Högskolan Väst. Hennes forskningsområden är främst genusvetenskapliga studier, fettkritiska studier och motståndsstudier. Bland hennes senaste publikationer finns *ISIS-chan – the Meanings of the Manga Girl in the Image Warfare against the Islamic State* (2017) och *Feta män. Maskulinitet, makt och motstånd* (2017). Anna medverkar för närvarande i forskningsprojektet *Slöja, regnbågsflagga och manga* finansierat av Vetenskapsrådet. I projektet studeras tre kulturella produkters roll i skapandet av föreställda transnationella och/eller translokala gemenskaper som reproducerar, gör motstånd mot eller förändrar normer om genus och sexualitet. Hon medverkar också i forskningsprojektet *Diskurser om kropp, hälsa och vikt bland lärare i idrott och hälsa*, även det finansierat av Vetenskapsrådet. Syftet med projektet är att studera hur lärare i idrott och hälsa i svenska grundskolan förhåller sig till diskurser om fetma.



Christina Halvarsson är fil.mag. i barn- och ungdomsvetenskap och adjunkt vid Högskolan Väst. Hon är också lärare med 20 års arbetslivserfarenhet från grundskolan. Christina är programansvarig för Grundlärarprogrammets tre inriktningar F–3, 4–6 och Fritids, vilket innebär att hon arbetar med kvalitet och utveckling av programmet. Hon undervisar även på Grundlärarprogrammet, framför allt i engelskdidaktik och svensksdidaktik samt inom verksamhetsförlagd utbildning. Christina har också forskat i svensksdidaktik och då främst studerat hur lärare undervisar om läsförståelse.

skolor i schemalagda kollegiala träffar varannan vecka. Träffarna organiserades och leddes av förstelärarna och bestod bland annat av kollegiala lärande samtal. För att stärka rollen som samtalsledare av de kollegiala aktiviteterna – samt basera det kollegiala lärandet på vetenskaplig grund – fick förstelärarna handledning av såväl forskarna som grundskolans utvecklingsledare. Vidare höll forskarna vid flera tillfällen föreläsningar och workshops runt ämnet ledarskap i klassrummet.

Studiens resultat bygger dels på observationer av kollegiala träffar, dels på de fokusgruppsintervjuer som genomfördes med lärarna om deras tankar om såväl ledarskap i klassrummet som kollegialt lärande. Analysen visar att lärarna har en mycket positiv bild av det kollegiala lärandet. De uppfattar att de genom de kollegiala samtalen har utvecklat en gemensam grundsyn och skapat gemensamma regler. Lärarna upplever också att de kan delge och lära av varandra, att de vågar be varandra om hjälp och att de får bekräftelse. Slutligen uppfattar de att de genom de kollegiala samtalen uppmärksammar den tysta kunskap de besitter.

INNEHÅLL

Bakgrund	4
Samverkansprojektet Grästorps kommun och Högskolan Väst.....	4
De kollegiala läropraktikerna	4
Disposition av rapporten.....	5
Material och tillvägagångssätt	6
Etiska dilemman.....	6
Kollegialt lärande – vad är det?	7
Kollegialt lärande	7
Kollegialitet, praxisgemenskap och lärande.....	7
Kollegialt lärande runt ledarskap i klassrummet.....	8
Kunskapsläge	9
Med yrkesmässig utveckling i fokus.....	9
Former för kollegialt lärande	9
Med effekter i fokus.....	10
Relationella aspekter som främjar kollegialt lärande.....	11
Analys av betydelseerna av kollegialt lärande	12
Delge och lära av varandra.....	12
Att kunna visa sig osäker och be om stöd och hjälp	12
Bekräftelse.....	13
Gemensamma förhållningsätt och regler	14
Tyst kunskap.....	15
Reflektioner	15
Diskussion	17
Förutsättningar för att främja processer av kollegialt lärande och förändring.....	17
Lärdomar	18
Referenser	19

BAKGRUND

Att ställa frågor till och om sin egen praktik kräver mod. Det kan innebära en smärtsam process men leda till helt nya infallsvinklar och nya sätt att förstå, vilket i sin tur kan generera nya frågor (Folkesson m.fl. 2004:9).

Det har under senare år, både i Sverige och internationellt, vuxit fram ett starkt intresse för lärares yrkesmässiga utveckling. Detta grundar sig bland annat i uppfattningen att elevers lärande och framgång är i hög grad beroende av lärares skicklighet (Opfer och Pedder 2011). Yrkesmässig utveckling ses som ett avgörande medel för att främja såväl lärares ämneskunskap som deras praktik i klassrummet.

Ett sätt att främja lärares yrkesmässiga utveckling är kollegialt lärande (Hattie 2009; Timperley 2011), ett kontinuerligt och systematiskt lärande där lärare lär av varandra. Termen kollegialt lärande kan beskriva olika typer av kollegors strukturerade samarbete där man på olika sätt tillägnar sig kunskap och färdigheter. Kollegialt samarbetet ses idag som en viktig framgångsfaktor för att utveckla sin verksamhet (Åsén Nordström 2017). Skolverket (2018) definierar kollegialt lärande som centralt för att skolutveckling skall ske. Man pekar bland annat på ett positivt samband mellan mentorskap, kollegialt lärande och lärares känsla av självförtroende och arbetstillfredsställelse.

Samverkansprojektet Grästorps kommun och Högskolan Väst

I denna rapport fokuserar vi på de läroprocesser som lärare har deltagit i och varit med och format inom ramen för en satsning på kollegialt lärande runt lärares ledarskap i klassrummet inom Grästorps grundskoleverksamhet. Rapporten är ett av flera resultat av ett samverkansprojekt mellan Högskolan Väst och grundskolan i Grästorps kommun som löpte från 2016 till 2018. Idén till projektet kom från ledningen för Nya Centralskolan och Lunneviskolan i Grästorps kommun och motiverades av det kvalitetsarbete som initierats inom verksamheten, där det setts som särskilt angeläget att satsa på att utveckla lärarnas ledarskap i klassrummet.

Projektet har en kvalitativ och deltagande/interaktiv ansats. Den deltagande/interaktiva ansatsen utgår ifrån att det skall ske ett kontinuerligt samarbete, och föras en dialog, mellan forskare och praktiker. Tillsammans formulerade vi forskare och ledningen några övergripande syften. Dessa är:

- att lyfta fram lärares erfarenheter och upplevelser av ledarskap i klassrummet
- att synliggöra, problematisera och utforska följande aspekter av ledarskapet i klassrummet: relationer med elever, feedback, skapande av struktur och psykosociala förutsättningar
- att följa upp och synliggöra läroprocesser i lärande samtal
- att utveckla lärarnas kompetens och stärka dem i deras yrkesroll, med fokus på att synliggöra deras tysta kunskap.

I den del av studien som rapporten avser utforskade vi främst vilka betydelser de lärande samtalen och det kollegiala lärandet har haft för utövandet av ett gott ledarskap i klassrummet.

Under det första året styrdes projektet av Bildningsverksamheten (som består av rektorer och skolchef) med utvecklingschefen Åsa Fouganthine som samordnare. Anna Johansson var projektets vetenskapliga ledare. Utöver de aktiviteter av forskningskaraktär som genomfördes för att samla in empiriskt material (fokusgruppsintervjuer och observationer samt en workshop för att få reflektioner på analysen av materialet) deltog vi också i en rad möten med utvecklingsledare och/eller skolledare, höll i två halvdagar med föreläsningar och övningar med hela lärarkollegiet samt genomförde åtta handledningsträffar med förstelärarna.

De kollegiala läropraktikerna

Kollegialt lärande, menar Åsén Nordström (2017), kan vara olika former av strukturerat samarbete där lärare lär av varandra, till exempel *lesson studies*, auskultationer eller lärande samtal. Inom det utvecklingsarbete runt ledarskap i klassrummet som organiserades i Grästorps grundskoleområde tog det kollegiala läran-

det en form som kom att kallas lärandesamtal. Även om formerna skiftade något under årets lopp var det mest vanliga att lärarna i arbetslagen för årskurserna F–3, 4–6 respektive 7–9 möttes varannan vecka i ungefär en timmes tid. I grupper om cirka 15 personer leddes de av ett par förstelärare. Från början var det planerat att fokus för det kollegiala lärandet skulle vara på *ledarskap i klassrummet* under hela projekttiden, men efter första året skiftade fokus till *digitalisering*.

De tre grupperna fokuserade alltså initialt på ett eller annat sätt på ledarskap i klassrummet, men de hade olika inriktning och arbetade på olika sätt. I F–3-gruppen hade man exempelvis fokus på kroppsspråk under en hel termin. De skiftade mellan att arbeta i smågrupper och i storgrupp, tittade på filmer och provade nya sätt att arbeta i klassrummet med just kroppsspråk. 4–6-gruppen var däremot under en hel termin uppdelad i fasta smågrupper utifrån i vilka klasser deltagarna arbetade. De utgick dock utifrån en och samma bok, *Pedagogisk ledarskap* av Elisabeth Jensen och Ole Löw, med fokus på olika kapitel varje gång. Samtalen handlade många gånger om olika situationer som alla kände till och om elever de funderade över.

I 7–9-gruppen formulerade förstelärarna olika mål och arbetsuppgifter för de olika tillfällena, som att uppmana kollegorna att reflektera kring och skriva ned vad de specifikt ville utveckla gällande sitt ledarskap, att titta på en film eller diskutera ett kapitel i bok. De gav också en konkret hemuppgift runt delade erfarenheter av användningen av tavlan i undervisningen genom att visa en bild på tavlan från någon lektion. Dessa lärare satt alla i samma sal, men arbetade vissa stunder i smågrupper som hela tiden skiftade. De arbetade på olika sätt vid de olika tillfällena men genomförde alltid någon form av återsamling i helgrupp.

Förstelärarna hade en nyckelroll under detta år av kollegialt lärande runt ledarskap i klassrummet. Skolverket (2018) betonar just hur försteläraren bland annat kan medverka till att stärka lärares förmåga att använda varandra som resurser i undervisningen, stödjande lärare att förankra undervisningen i forskning och beprövad erfarenhet samt skapa förutsättningar för lärare att

gemensamt utveckla sin egen praktik. Med förstelärarna vid rodret driver lärare tillsammans sin egen professionsutveckling.

Under hela det första läsåret 2016–2017 samt hösten 2017 hade förstelärarna tillgång till handledning, både från oss och under läsåret 2016–2017 även av utvecklingschefen. Handledningen syftade till att stärka förstelärarna i deras roll som samtalsledare och bidra till att de kollegiala läroaktiviteterna skulle grundas på forskning och beprövad erfarenhet. Vid handledningstillfällena gav vi flera miniföreläsningar – om forskning runt ledarskap i klassrummet, om modeller för och forskning om kollegialt lärande samt om reflektion som verktyg. Vid flera tillfällen utgick vi från *Reflektionshandboken för pedagoger* av Bie (2014) och arbetade med övningar och diskussioner för att hitta vägar till att det kollegiala lärandet kan organiseras så att lärarna kan reflektera och utvecklas tillsammans. Frågor runt förstelärarnas eget ledarskap, hur man skapar goda lärosituationer och hur man utvecklar tillitsfulla relationer i grupperna diskuterades också löpande. Vid den handledning som leddes av utvecklingschefen läste och diskuterade man bland annat *De fem stora: Fullan – Hattie – Timperley – Wiliam – Dweck* av Ersgård (2016).

Disposition av rapporten

Denna rapport är avgränsad till att handla om de betydelser som lärarna gav det kollegiala lärandet, inte om formerna för lärande eller om hur de har använt reflektion som verktyg. Efter bakgrunden ovan följer en redogörelse av material och tillvägagångssätt för den vetenskapliga studien. Därefter diskuterar vi begreppet kollegialt lärande och mer specifikt lärande runt ledarskap i klassrummet samt presenterar kunskapsläget. Vidare redogör vi för analysen av de betydelser av kollegialt lärande som framkom i det empiriska materialet, inklusive avslutande reflektioner. Rapporten avslutas med en diskussion runt förutsättningarna för kollegialt lärande och vissa av de lärdomar vi har gjort.

MATERIAL OCH TILLVÄGÅNGSSÄTT

Det empiriska material som denna studie bygger på kommer från fokusgruppsintervjuer och observationer som genomfördes i olika omgångar mellan november 2016 och februari 2018. Vi genomförde sammanlagt fyra fokusgruppsintervjuer: två gjordes med förstelärare i november 2016 om synen på och erfarenheter av ledarskap i klassrummet och två gjordes med lärare i lärarlag för årskurs F–3 respektive 4–6 i augusti 2017 om erfarenheter och lärdomar av det kollegiala lärandet runt ledarskap i klassrummet. Vi gjorde även försök att intervjua lärare i 7–9-gruppen, men av praktiska skäl gick intervjun inte att genomföra.

Metoden fokusgruppsintervju kan definieras som ”diskussioner i grupp där människor möts för att på ett fokuserat sätt diskutera olika aspekter av ett ämne eller tema” (Dahlin Ivanoff 2011:71). Gruppen behöver ha något gemensamt att dela och diskutera och den kunskap som växer fram är sprungen ur gemensamma erfarenheter. Samtidigt kan man också fånga in variationer och heterogenitet i dessa kollektiva förståelser.

Vi genomförde också nio observationstillfällen à 50 minuter under mars–maj 2017. Observation inom samhällsvetenskaplig forskning innebär vanligtvis att man studerar sociala relationer och sociala processer i en vardaglig miljö (se t.ex. Hammar Chiriac och Einarsson 2013). Den här observationsstudien innebar att vara närvarande vid de träffar som förstelärarna i årskurs 4–6 respektive 7–9 hade med sina arbetsgrupper. Vid träffarna hölls så kallade *lärande samtal* runt ledarskap i klassrummet. Vi var närvarande som öppna, men ej aktivt deltagande observatörer med fokus på att fånga in både de innebörder av lärarens ledarskap i klassrummet som formulerades och hur läroprocesserna i lärandesamtalen skedde genom reflektion som verktyg. De olika uppläggen i grupperna fick konsekvenser för vilken typ av material vi fick tillgång till.

Vidare genomfördes i februari 2018 också en workshop runt den preliminära analysen med lärare från de arbetslag som kunde delta.

Etiska dilemman

Ett samverkansprojekt med interaktiv/deltagande ansats utmanar på gott och ont vissa grundläggande rollfördelningar och praktiker som råder i ett traditionellt forskningsprojekt. Det skapar också vissa etiska dilemman. Det primära dilemman är att vi som forskare endast kunnat påverka vissa delar i processen runt att säkerställa ett informerat samtycke, frivillighet och konfidentialitet (se Johansson och Halvarsson kommande). Det andra dilemman rör vilken roll vi som forskare fick i projektet. Den slutsats vi har dragit är att även om vi från början hade en tydlig idé med vårt syfte och vår roll, och förde en fruktbar dialog med praktikerna om denna, så kom vår medverkan att bli så pass styrd av de ramar som sattes upp av verksamheten (och de olika processer som pågick inom denna) att vi inte till fullo kunde hålla fast vid vår utgångspunkt.

Vi kan konstatera att det för vår del hade varit en fördel om vi varit delaktiga i utvecklingsarbetet på ett tidigare stadium, och inte som nu blivit en del av det när det redan påbörjats och de kollegiala lärandepraktikerna redan hade tagit form. Då hade det kanske varit möjligt att följa de ursprungliga planerna på att organisera det kollegiala lärandet genom så kallade forskningscirklar, en form som tar sin utgångspunkt i deltagarnas egna dilemman och problem och där forskaren är en av deltagarna. Vi skulle också med fördel kunnat vara mer insatta i verksamhetens organisationsstruktur och organisationskultur. Då hade vi varit mer förberedda på vissa hinder, som att det förekom en viss oro bland lärare över vad det kollegiala lärandet runt ledarskap i klassrummet samt forskarnas närvaro innebar och hade för syfte, och på ett tidigare stadium kunnat föra en dialog med lärarna och engagera dem mer.

KOLLEGIALT LÄRANDE – VAD ÄR DET?

Medan yrkesmässig/professionell utveckling är ett brett verksamhetsområde är vi mer intresserade av lärandet – mer specifikt av det kollegiala lärandet, en särskild form av lärande i arbetslivet. Vi börjar detta kapitel med att redogöra för vår förståelse av kollegialt lärande. Vidare, för att förstå kollegialt lärande bland lärare, är det också väsentligt att ringa in kollegialitet och olika gemenskaper bland lärare. Då det kollegiala lärandet inom samverkansprojektets ram var inriktat på just ledarskapet i klassrummet tar vi också upp detta område.

Kollegialt lärande

För att förstå det kollegiala lärandet som form tar vi hjälp av Illeris (2015) redogörelser för begreppen *kollaborativt* respektive *kollektivt* lärande, vilka vi menar kan vara överförbara på det lärande som sker i det kollegiala samtalet. Illeris menar att det för att lära tillsammans, genom såväl kollaborativt som kollektivt lärande, bland annat krävs att kollektivet utgår ifrån en gemensam situation och att deltagarna har ungefär samma förutsättningar. Därefter skiljer sig de båda begreppen åt. Begreppet kollaborativt lärande, menar Illeris, kan användas när människor lär sig och utvecklar något tillsammans, medan begreppet kollektivt lärande innebär att människor lär sig tillsammans i ett socialt sammanhang. Illeris skriver vidare att lärandet alltid ingår i ett sammanhang och kommer därmed att spegla den kontext som det ingår i. I både kollaborativt och kollektivt lärande formas lärandet på så vis av de individer som ingår i samspelet, och är de aktiva och engagerade ges möjlighet till ett större lärande. Medinflytande leder ofta till ett större engagemang, vilket talar för att det är viktigt att låta de lärande själva forma sin lärandesituation i stor utsträckning.

Vi utgår i denna studie ifrån den ganska vida definitionen av Åsén Nordström (2017) där kollegialt lärande förstås i termer av kollegor som genomför någon typ av strukturerat samarbete nära knutet till den egna praktiken samt att detta lärande skiljer sig från det individuella lärandet (Granberg och Olsson 2016). Förutom att det kollegiala lärandet kan resultera i ett individuellt lärande kan det också skapa gemensamma strukturer och rutiner för samverkan och samarbete.

Kollegialitet, praxisgemenskap och lärande

Forskning rörande lärares situation betonar ofta att individualism hör till yrket. Hargreaves (2001) talar om ett professionsideal som betonar självständighet, distans och oberoende, vilket bland annat innebär att vara känslomässigt kontrollerad i relationen till brukare/elever/föräldrar. Lärare undervisar mestadels ensamma, varför de redan från det att de börjar inom yrket tvingas utveckla egna strategier för att klara av sitt arbete. Dessa egna strategier vävs samman med egna förmågor och mål. ”Den egna autonomi (...) ger knappast utrymme och intresse för generella strategier” (Lilja 2013:19). Under senare år ses dock lärares kollektiva arbete som en väg ut ur isolering och ett sätt att främja effektivitet och skolutveckling (Löfgren 2015), och i det arbetet ingår olika former av kollegialt lärande.

I en klassisk studie skiljer Little (1990) mellan fyra olika former av kollegiala relationer bland lärare. Dessa kan placeras på ett kontinuum som går från oberoende till samberoende/beroende av varandra. De fyra formerna är: **1)** att berätta berättelser för varandra och scanna idéer, **2)** att ta emot hjälp och råd, **3)** att dela idéer, material och metoder med varandra och **4)** att arbeta gemensamt. Genom att berätta berättelser för varandra och scanna idéer delar lärarna erfarenheter, samlar information och när sina vänskapsrelationer, men samtidigt kan de undvika att tala om sin faktiska praktik i klassrummet. Den andra formen, att ta emot hjälp och råd, involverar professionell kompetens och självttillit – att be om hjälp kan ses som acceptabelt för en ny kollega, men kanske inte för en som är erfaren. Formerna för det tredje sättet att utöva kollegialitet, att dela idéer, material och metoder, kan variera beroende på professionsideal och skolkultur. Att arbeta gemensamt, den fjärde formen, handlar om att ta delat ansvar för undervisningen, att ge stöd till lärares initiativ och ledarskap samt att skapa grupper som arbetar med utveckling av det professionella arbetet. Denna fjärde form av kollegiala relationer kan sägas vara den starkaste.

Om Little (1990) diskuterar kollegialitet i termer av former av och styrkor i relationer mellan lärare, är ett annat sätt att tala i termer av *praxisgemenskaper*. *Communities of Practice (CoP) och Professional*



Att vara lärare innebär att upprätthålla flera roller, där två viktiga sådana skulle kunna betecknas som lärarskap och ledarskap.

Learning Communities (PLC) anses båda vara sätt att skapa kollegiala relationer och kapacitet för förändring inom en skola (Blankenship och Ruona 2007). CoP definieras av Wenger-Trayner och Wenger-Trayner (2015) som ”groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly”. En översikt av internationell forskning kring PLC visar att dessa karakteriseras av delade värderingar och visioner, fokus på elevernas lärande, en utforskande hållning, offentliggörande av undervisningen, delade erfarenheter och expertis, villighet att experimentera med alternativa strategier samt deltagande i reflekterande dialog.

Kollegialt lärande runt ledarskap i klassrummet

Det finns en rad olika definitioner och tolkningar av innebörden av lärares ledarskap. Granström (2007:13) lyfter fram arbetsledarskap som en speciell aspekt av lärarens pedagogiska uppgift. Han gör följande definition av vad det är att vara lärare: ”Att vara lärare innebär att upprätthålla flera roller, där två viktiga sådana skulle kunna betecknas som lärarskap och ledarskap.” Om lärarskap i klassrummet handlar om att ha ”*kunskap* om ett kunskapsområde (ämne)” och ”*förmåga* att förmedla kunskaper och färdigheter” handlar ledarskap i klassrummet om ”*kunskap* om klassrumsinteraktion

och grupperprocesser” och ”*förmåga* att hantera klassrumsinteraktion och grupperprocesser”. Det behövs således inte bara ämneskompetens och didaktisk kompetens utan också ledarkompetens som lyhördhet, beslutsförmåga, förmåga att hantera konflikter, samarbetsförmåga och tydlighet (Granström 2007).

Kunskapen som handlar om ledarskap kan sägas ingå i den kunskap som definieras som *tyst kunskap*. Sådan kunskap, som inte är ämneskunskap, är svår för pedagoger att definiera och sätta ord på, menar Längsjö (1996). Tyst kunskap eller *tacit knowledge* är enligt Polanyi (1967) nödvändig i allt lärande eftersom den innefattar bakgrundkunskap och sätter kunskapen i ett sammanhang. Att bara använda sig av så kallad artikulerad kunskap räcker inte. Den tysta kunskapen kan dock vara problematisk ur två aspekter, hävdar Längsjö (1996): dels saknar lärare begrepp och termer för det som görs i klassrummet, dels kan vissa begrepp och termer betyda flera saker, vilket kan göra det svårt att i diskussioner veta som åsyftas. För att kunna synliggöra den tysta kunskapen behöver den därför definieras och kopplas till begrepp som gör den begriplig och konkret:

När lärares kunskap lyfts fram, artikuleras och uttrycks i termer av begrepp, ökar möjligheterna för lärares lärande (Längsjö 1996:133).

KUNSKAPSLÄGE

Kollegialt lärande kan sägas vara ett något flytande fält av forskning som ligger mellan områden som yrkesmässig utveckling/fortbildning, skol-utveckling/pedagogisk utveckling och samarbete och lärande. Vi gör inte anspråk på att göra någon heltäckande redogörelse för tidigare forskning utan väljer här att lyfta fram ett begränsat antal studier, svenska såväl som internationella, som fokuserar på olika aspekter av kollegialt /kollektivt lärande.

Med yrkesmässig utveckling i fokus

En rad studier pekar på hur de kollegiala relationerna och yrkesmässiga färdigheterna utvecklas genom kollegialt lärande. Forskarna Lieberman, Campbell och Yashkina (2017) har startat och utvecklat projektet *Teacher Learning and Leadership Program* (TLLP) för professionell utveckling och sedan 2013 har de studerat hur lärare arbetar utifrån detta program. Projektet är tänkt att utveckla den professionella kompetensen, lärarledarskapet och elevernas lärande. Det innebär att man som lärare skall samarbeta med en kollega för att på olika sätt utvecklas i sin profession och utveckla verksamheten genom att dela sin kunskap med kollegor. Lieberman m.fl. kan i sin forskning se att lärare som deltar i projektet uttrycker att det kollegiala lärandet gör att de känner sig stärkta i sin ledarroll.

I en studie om lärares arbetslagsarbete har Dimenäs och Sträng (2000) sett att arbete i lag leder till att lärarna förändrar undervisningsmetoder, rutiner och val av undervisningsinnehåll. När de frågade lärarna om varför de ville arbeta tillsammans i arbetslag var svaren samstämmiga: dels var det viktigt att få mötas och diskutera undervisningen, dels ville man ta del av andras erfarenheter. Forskarna kom också fram till att trygghet i arbetsgruppen är en viktig faktor för att samarbetet skall utvecklas. För att fortsätta utvecklas i arbetslaget menar Dimenäs och Sträng att det kollegiala samarbetet behöver systematiseras och problematiseras.

Langelotz (2014) har i avhandlingen *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik* studerat ett arbetslag på en skola i Sverige som bedrivit kollegial handledning under två och ett halvt års tid. Projektet hade en interaktiv

ansats. Langelotz konstaterar att den kollegiala handledningen ledde till kompetensutveckling genom att lärarna utvecklade sin samarbetsförmåga samt en kollegialitet sinsemellan. Både lärarna själva och skolledaren menade att det i sin tur ledde till att gemensamma beslut kunde fattas, vilka i förlängningen skapade bättre förutsättningar för eleverna att lära. Vidare betonas att lärarna som deltog i den studerade handledningspraktiken utvecklade en kommunikativ förmåga. Denna förmåga skall ses som både lyssnande och icke-värderande (att inte värdera någons uttalande). Flera av lärarna poängterade betydelsen av att de lärt sig att låta problem och råd "ligga på bordet". Detta resultat stämmer enligt Langelotz överens med annan forskning som betonat just vikten av den kommunikativa förmågan för att kollegial handledning skall lyckas och att lärarna skall uppleva sig som subjekt i en kompetensutvecklingspraktik.

Former för kollegialt lärande

Med utgångspunkt i teorin om praktikgemenskaper har Sterner (2015) följt en grupp matematiklärare i årskurs 1–6 som träffats regelbundet i en så kallad reflektionsgrupp för att försöka förstå mer om kommunikation och resonemang i matematikundervisningen. Gruppen designades för att skapa förutsättningar för en praktikgemenskap genom ömsesidigt engagemang, gemensamt intresse och en delad repertoar. Dessa begrepp användes även i analysen. Ett av resultaten är att reflektionsgruppens samtal övergick från att försöka förstå till att identifiera, tolka och slutligen tillämpa matematiska resonemang i matematikundervisningen.

I sin avhandling *Pedagogisk handledning i tanke och handling: en studie i handledares lärande* lyfter Åsén Nordström (2017) fram det lärande samtalet som en form som kan ge möjlighet att reflektera tillsammans. Utifrån ett fokus på handledarens roll, arbetslagens inställning till handledning och sitt eget lärande har hon studerat flera typer av lärande samtal och menar att oberoende av vilken struktur man väljer att använda är det viktigt att alla deltagare bidrar och lyssnar noggrant. Typen av frågor som ställs under samtalet spelar också roll, eftersom det påverkar vilken nivå samtalet hamnar på. Åsén Nordström har kunnat urskilja fyra olika samtalsmönster i de lärande sam-

talen: **1)** bekräftande, **2)** befästande, **3)** synliggörande och **4)** kunskapande. Bekräftande samtal innebär att pedagogerna stannar vid beskrivande av erfarenheter utan att knyta dem till teori. Sådana samtal kan övergå i befästande samtal där man söker hinder och enas om att vissa problem inte går att lösa. Beroende på hur handledaren leder samtalen kan samtalen i stället utvecklas till att bli synliggörande, det vill säga att deltagarnas likheter såväl som olikheter synliggörs, vilket öppnar för att ett kunskapande skall ske. I ett mer kunskapande samtalsmönster ställs nya frågor, varpå nya sätt att tänka utvecklas så att deltagarna ser nya handlingsmöjligheter i sin yrkesutövning. Vidare slår Åsén Nordström fast att såväl enskild som kollektiv reflektion innebär en utvecklingspotential för det lärande samtalet.

Lundgren (2017) har genomfört en kvalitativ fallstudie av det pedagogiska utvecklingsarbete som skett genom att yrkeslärare, med stöd av skolledarna, på en gymnasieskola startade och deltog i en forskningscirkel. Uppföljning skedde efter ett halvår med kompletterande gruppintervjuer dels med forskningscirkeldeltagare, dels med två skolledare. Lundgren (2017:5) konstaterar att:

Forskningscirkeln är ett sätt för att få lärarna med sig genom de friare arbetsformer som man kan använda och genom att initiativet kommer huvudsakligen från lärarna själva.

Arbetet ledde till fortsatt skolutveckling på gymnasieskolan, bland annat genom att en lokal skolutvecklingsgrupp skapades.

Att se varandra i handling samt gemensamma erfarenheter från en fysisk praktik verkar vara betydelsefullt för erfarenhetsutbyte och reflekterande samtal, enligt Stedt (2013).

Dessa olika studier pekar alla på betydelsen av formerna för det kollegiala lärandet.

Med effekter i fokus

Under det senaste decenniet har forskningen runt lärares yrkesmässiga utveckling och fortbildning intensifierats. Timperley (2011) är en av de forskare som menar att även om det forskas mycket runt lärares kompetensutveckling så slutar studierna oftast hos lärarna och deras färdigheter. Det, menar man, är högst problematiskt eftersom fokus bör ligga på vilken inverkan lärares kompetensutveckling får på elevernas lärande och utveckling – inte på hur lärarens färdigheter förändrats. Timperley betonar att innehållet i lärares kompetensutveckling skall regleras utifrån elevernas kunskapsnivåer och styras för att skapa ett tydligt och mätbart syfte.

I en metastudie runt kollegialt lärande har Timperley m.fl. (2007) skiljt ut en rad faktorer som bör känneteckna det kollegiala lärandet för att det skall leda till bättre studieresultat för eleverna. Dessa är att fortbildningen varar en längre tid, att extern expertis medverkar, att fortbildningen har stöd av skolledningen samt att det finns tillgång till expertis och tid för att processa ny information. Vidare betonas betydelsen av att lärarna blir engagerade i läroprocessen så att deras inläring blir djup, att de blir utmanade i sina tidigare föreställningar om undervisning och att de får möjlighet att diskutera. Forskarna förespråkar en cyklisk modell för denna kunskapsprocess (figur 1).

Även Opfer och Pedder (2011) är kritiska till ett ökande fokus på effektiva lärandeaktiviteter för lärare. De menar att både policymakare och forskare har attraherats av och stannat vid en enkel kausalitet: effektiv professionell utveckling leder till att läraren förbättrar sin undervisning och därmed elevernas lärande. Sådant forskning styrs av en process–produktlogik och kan inte förklara eller belysa de komplexa processer som sätts igång och under vilka omständigheter, varför och hur lärare lär. Det finns fortfarande inte så mycket forskning som visar på komplexiteten i samspelet mellan lärare, skola och lärandeaktivitet.

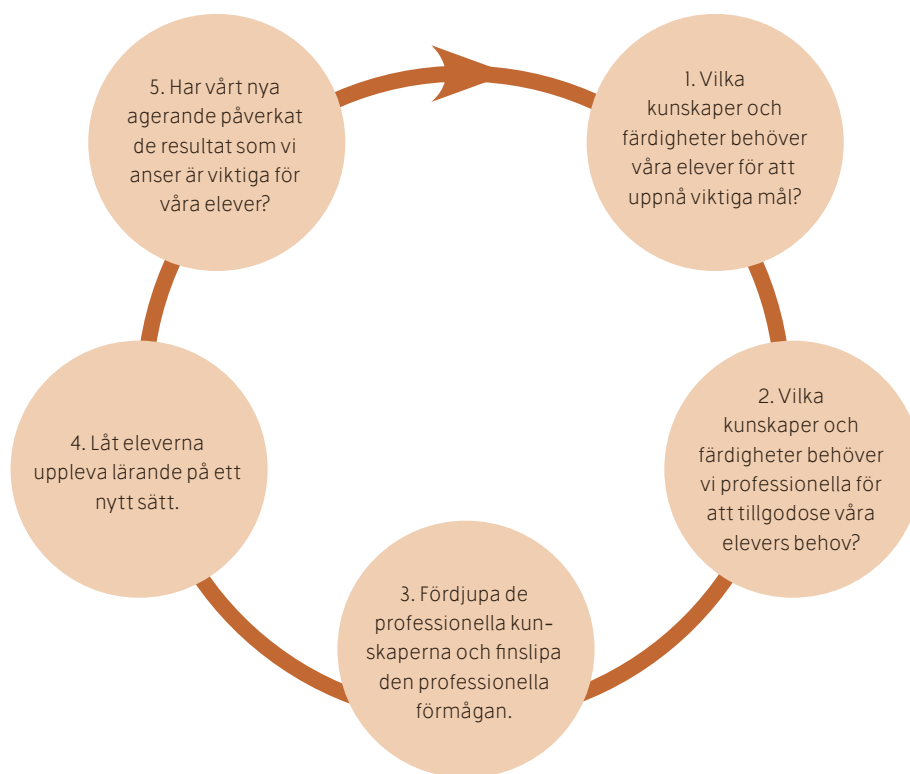
Här bidrar Langelotz (2014) med en studie, som även om den inte har effekter i fokus utforskar de komplexa processer som visade sig innebära att kollegialt lärande bidrar till att lärare utvecklar de kollegiala relationerna och sin förmåga att lyssna och samarbeta, och hur det i förlängningen också kommer elevernas lärande till gagn. Langelotz (i Sundström 2017) betonar att snarare än att fokusera alltför mycket på elevernas resultat är det viktigt att fokusera på skolans demokratiska uppdrag och elevernas möjlighet att utveckla sitt demokratiska tänkande. Här påpekar hon att det kollegiala lärandet har stor betydelse, eftersom en skolledning och lärare som visar att de kan samarbeta blir viktiga förebilder för eleverna.

Föreliggande studie är en mindre del av ett större projekt och utforskar i första hand vilka betydelser lärare ger det kollegiala lärandet. Vi har inte haft någon avsikt att studera effekter.

Relationella aspekter som främjar kollegialt lärande

Medan en hel del forskning betonar hur vissa organisatoriska förutsättningar och former av kollegiala aktiviteter främjar det kollegiala lärandet, där Timperley m.fl. (2007) bidragit med en av de mer utvecklade modellerna, fokuserar alltfler studier på de relationella aspekternas betydelse.

Enligt Price och Moolenaar (2015) är tillit avgörande



Figur 1. En cyklisk kunskapsprocess (Kommunförbundet i Skåne 2013).

för lärandet mellan lärare. För att kunna lära från sina kollegor måste man lita på att de kan lära en något, det vill säga lita på deras kompetens. En hög nivå av tillit mellan lärare kan alltså möjliggöra att de lär av varandra genom att dela råd och resurser, nästan så att de gör sig beroende av varandra i lärande relationer. Men för att kunna lära av varandra inte bara på nivån att dela idéer utan också hur man förhåller sig till elever, föräldrar och varandra som lärare behöver man våga ha öppna diskussioner där man accepterar misstag, osäkerhet och behov av övning. Här krävs tillit inte bara till den professionella kompetensen utan också till relationen. Tillit och förtroende kan sägas tjäna som

”smörjmedel” för ömsesidigt lärande mellan lärare (Handford och Leithwood 2013).

Bland de svenska studier som utforskar kollegialt lärande har ingen haft relationer som fokus, men flera har lyft fram relationella aspekter som trygghet och tillit (Dimenäs och Sträng 2000; Langelotz 2014) och vikten av kommunikation och lyssnande (Langelotz 2014; Åsén Nordström 2017). Langelotz (i Sundström 2017) pekar på hur den tillit som utvecklades i den grupp lärare som handledde varandra gjorde det möjligt för dem att lösa konflikter och bjuda in varandra i undervisningen.

ANALYS AV BETYDELSENA AV KOLLEGIALT LÄRANDE

projektets huvudrapport *Struktur, relation och kommunikation – om lärares ledarskap i klassrummet* (Johansson och Halvarsson kommande) är analysen av det empiriska materialet organiserat runt fyra teman: ledarskap som struktur och ordning, ledarskap som relation, icke-verbal kommunikation i skapandet och utövandet av ledarskap samt auktoritet och legitimitet som förtjänad och förhandlad. Ledarskap uppfattas inte som givet utifrån rollen utan snarare som att det ”blir till” i relation till, och i samspel med, eleverna. Det främsta hindret för att praktisera ett gott ledarskap i klassrummet identifieras som stress på grund av tidsbrist.

I denna rapport kan vi konstatera att om tidsbrist och stress ses som hinder, ses stödet från kollegorna som avgörande för att främja ett gott ledarskap. Betydelsen av stöd från kollegorna för att bli en god ledare framhövdes mycket starkt i studien liksom värdet av de kollegiala lärandesamtal som man haft under hösten 2017. Här framträdde fem teman: **1)** delge och lära av varandra, **2)** att kunna visa sig osäker och be om stöd och hjälp, **3)** bekräftelse **4)** gemensamma förhållningssätt och regler samt **5)** tyst kunskap. Nedan redogör vi för dessa teman och avslutar med reflektioner.

Delge och lära av varandra

Informanterna uppfattade att de kollegiala lärandeaktiviteterna gjorde det möjligt för dem att ta del av och diskutera varandras kunskaper och erfarenheter, och de tyckte sig lära av varandra. De var samstämmiga i åsikten att kollegorna hade mycket värdefull kunskap att utvecklas av. En av lärarna, från F-3-arbetslaget, sammanfattade det på följande sätt:

... så mycket som bara finns i huset, vårt arbetslag, så mycket kvalitet och kunskap liksom.

En annan i gruppen formulerade sig på följande vis:

... det var ju en enorm styrka i det här med reflektionerna med kollegorna i arbetslaget. Det är oerhört värdefullt skulle jag säga.

Ytterligare en lärare i gruppen sade så här:

... man lär jättemycket av varandra ...

I fokusgrupp 4–6 hade informanterna liknande synpunkter. Här benämndes de kollegiala lärande samtalen av en informant som ”utvecklande och väl använd tid”. Någon sade att det var ”väldigt lärorikt” att sitta att prata med varandra och ytterligare en annan fyllde i: ”det var ju välbehövliga saker om man säger så”.

Att kunna visa sig osäker och be om stöd och hjälp

Lärarna lyfte vidare fram betydelsen av att få stöd från kollegor vid tillfällena då de upplever problem och hinder av olika slag i utövandet av sitt ledarskap, exempelvis om det uppstår en situation i klassrummet som är svår att klara av eller om en relation med en elev är svår att hantera. Så här formulerade en av lärarna sin erfarenhet av de kollegiala lärande samtalen:

... och i de grupper jag har varit har det varit öppet klimat också, så man har ju kunnat säga att ”nu fungerar inte det här hos mig” och så har man fått lite tips eller kunnat ge tips och så går man tillbaka och testar ...

Lärarna upplevde att dessa möten gav dem möjlighet att reflektera tillsammans och gav en styrka som var till stöd och hjälp när de gick tillbaka ut i klassrummet. Så här uttrycktes det av en informant:

Det jag tänker på är väl att det på ett sätt har öppnat upp att man kan gå till en annan på ett annat sätt och fråga: ”Hur skulle du göra med det här?” Tycker jag! Det är ju också det att det känns som om man kan komma och säga: ”Nej, nu fixar inte jag det här, nu behöver jag hjälp med den här eleven. Hjälp mig!”

Här handlar det inte bara om att dela erfarenheter och be om allmänna råd utan om att visa sig osäker och i behov av hjälp inför sina kollegor. I en annan fokusgrupp tog en informant upp samma sak:

... att man inte är rädd för att säga: "Det här kunde inte jag så bra. Kan du hjälpa mig med det?" Att alla är vi mänskliga, och vi behöver hjälp med vissa saker. Alla är vi bra på olika saker, att vi tänker så.

Nyckelordet som återkommer är just "hjälp", att be om hjälp. I ytterligare en annan fokusgrupp talade man om att kunna komma till varandra med sina problem och räkna med stöd i termer av trygghet. En informant sade: "... man behöver trygghet själv. Känna sig trygg och stöttad som lärare på skolan..." Och fortsatte:

... måste känna mig accepterad och känna att jag kan få hjälp av dom andra om det skulle köra ihop sig. Då vågar man ta ledarskapet.

Hen gav följande exempel:

... jag har varit med om situationer där eleverna fullkomligt har dominerat klassrummet, där jag har stått själv och hade jag inte vågat eller inte känt mina kollegors stöttning så hade jag ju inte markerat. Då hade jag kunnat krypa ut därifrån och låtit dom riva stället. [...] Nu markerade jag och tog ut en elev och det gick en ruta i en dörr. Så blev det den gången.

Att bli stöttad av kollegorna och få hjälp jämfört med att känna sig ensam och utan stöd påverkar hur man "tar ledarskapet" i klassrummet, menade denna informant. Genom att hen kände kollegornas stöd klarade hen av att "markera" och ta en konflikt med en elev. När intervjuaren frågade vilken typ av uppbackning hen fick blev svaret:

Då visste jag att om det händer något så finns det lärare någon annanstans [...] som hjälper mig med dom andra eleverna när den här nu får ett utbrott, för det händer ju ibland.

En annan informant kommenterade att när hen känner stöttning från kollegor och ledning "vågar" hen "vara ledare och ta ansvar".

Bekräftelse

Att få bekräftelse och/eller att få bekräftat att det man redan gör är bra och riktigt var ett tema som gick igen i samtalen med lärarna. Deras upplevelse var att de kände bekräftelse i både med och motgång. Dessa citat från en lärare i F-3-arbetslaget åskådliggör detta:

... det är rätt skönt det där att få det bekräftat att "så gör jag också" ... Det behöver ju inte vara rätt, men det är ändå skönt att få höra att det är gemensamt att göra såhär, det är ingen stor grej.



Lärarna upplevde att dessa möten gav dem möjlighet att reflektera tillsammans och gav en styrka som var till stöd och hjälp när de gick tillbaka ut i klassrummet.

Även i 4–6-arbetslaget uttryckte lärarna att det är viktigt att få höra att andra funderar på samma sak som de själva gör:

Jag tycker det är väldigt intressant när jag får höra mina kollegor prata och berätta. Då blir det sådär ”ja, så tänker du” så att man inte bara går med det själv. [...] Så det är väldigt givande [...] Du känner dig stärkt.

Eller som en lärare kommenterade:

Man kan väl känna så här att det sättet man har arbetat på ... att det är i allra högsta grad aktuellt. Så fortsatt, för du är på rätt spår.

En annan typ av bekräftelse, att få bekräftat det man gör genom forskning och litteratur, lyftes också fram:

Sedan tänker jag också att man har fått bekräftelse på att många saker man gör är vettigt att göra liksom, att det finns forskning som visar att det här är ett bra sätt. Så det stärker ju en i ledarskapet också, även om man [redan] tycker att det funkar.

Lärarna uttryckte bekräftelse i termer av ”det jag gör är bra”, ”jag känner mig stärkt” och ”jag är inne på rätt spår”. Det kollegiala samtalet upplevdes av lärarna i hög grad ge möjlighet till bekräftelse i positiv bemärkelse.

Gemensamma förhållningssätt och regler

Lärarna betonade särskilt vikten av att ha gemensamma förhållningssätt och regler. En av dem lyfte fram det så här:

Det var ju mycket med strukturen, att vi ska ha samma regler, att vi ska sätta upp mål på tavlan (...) Basic grejer, men att alla gör samma ...

Det viktiga är inte enbart att man gör lika utan också att man delar samma tankesätt och anledningar till att man gör på ett visst sätt. En lärare framhöll just att det handlar om att komma fram till en ”gemensam grundfilosofi” och kommenterade att det är ”jätteviktigt”. Eller som uttrycktes av en kollega: ”... roligt att man vet vad man jobbar för. Samma saker, samma mål.”

I 4–6-arbetslaget organiserades samtalsgrupperna utifrån vilken klass lärarna arbetade i, och särskilt en av grupperna lyfte fram värdet av att samarbeta runt ledarskapet i en klass. En informant formulerade det så här:

Och kunna samarbeta kring en klass, om det har varit lite struligt i en klass ... så att man har samma förhållningsregler, det tror jag har vart väldigt värdefullt. Att ”nu kör vi såhär”, att alla är medvetna om det.



Vår studie visar, i likhet med såväl svensk som internationell forskning, att lärare uppskattar att få diskutera undervisningen tillsammans och ta del av andras erfarenheter.

En kollega i gruppen fyllde i:

Prata, diskutera... Hur kan vi göra här i den här situationen? Hur skulle vi kunna göra för att nå fram bättre i denna klass? Och såna saker. Ofta tycker jag att man jobbar på var och en för sig och man har inte så mycket tid att prata ihop sig.

Båda dessa informanter pekade på betydelsen av att samarbeta när det uppstår problem och svåra situationer, av att ”prata ihop sig”. Kollegiala lärandesamtal bidrar också till att lärarna utvecklar mer gemensamma förhållningssätt och arbetssätt i klassrummet.

Tyst kunskap

Tyst kunskap kan förklaras som något man kan men inte har satt ord på och/eller som är underförstått. I 4–6-arbetslaget lyfte lärarna just att det utöver ämneskunskaper krävs något mer: kunskap om ledarskap. Här är det till stor del fråga om tyst kunskap.

Lärarens ledarskap är ju en så viktig del i läraryrket... Det är ju inte bara det här med ämneskunskaper för ett ämne, utan det här är ju en nästan precis lika viktig bit.

Flera framhöll att samtalen har hjälpt dem att lyfta upp saker som ingen har satt ord på, men som de egentligen vet och kan. En lärare formulerade det så här:

Och det handlar ju mycket om det här att man ska få syn på den tysta kunskap som man faktiskt har med sig. Varje gång man går in till en klass så gör man ju en massa saker, men att just få prata kring dom bitarna...

En annan lärare uttryckte sig på följande vis:

Jag tycker mer att man har blivit påmind eller inte... men såna här saker som med kroppsspråket... Vi pratade om det och såg någon film om hur betydelsefulla det är, de sakerna man gör. [...] Man vet det, men det är bra att få upp det igen och liksom få det till sig.

Även i F-3-arbetslaget såg lärarna den tysta kunskapen som viktig att uppmärksamma. En av lärarna uttryckte det så här:

Sedan kan det ju vara saker man kanske inte riktigt tänker på som man vet, man vet det fast man kanske inte riktigt lyfter fram det då

när man träffas. Så tänker man: ”Javisst ja, nu får vi tänka på det lite.”

Lärarna ringade in den tysta kunskapen som saker man vet men inte har satt ord på, saker man gör mer eller mindre omedvetet och som man i det kollegiala samtalet får hjälp att sätta ord på. Det är något annat än ämneskunskaper. Lärarna uttryckte att denna kunskap är viktigt att diskutera och reflektera kring tillsammans.

Reflektioner

Vår studie visar, i likhet med såväl svensk som internationell forskning (se t.ex. Dimenäs och Sträng 2000; Langelotz 2014; Lieberman m.fl. 2017), att lärare uppskattar att få diskutera undervisningen tillsammans och ta del av andras erfarenheter. De uppfattar att de genom de aktiviteter av kollegialt lärande som de deltagit i har utvecklats både i sin profession och i sin undervisning. De tycker sig *delge och lära av varandra*.

De teman som har tagits upp i analysen visar att aktiviteterna och processerna av kollegialt lärande innefattar och främjar alla de former av kollegialitet som Little (1990) urskiljer. Dock framstår de tre första formerna – att berätta berättelser för varandra och scanna idéer, att ta emot hjälp och råd samt att dela idéer, material och metoder med varandra – mest tydligt. I den mån det kollegiala lärandet leder till att man arbetar mer konkret tillsammans är det framför allt genom utvecklandet av *gemensamma förhållningssätt och regler*.

Det är tydligt att informanterna, snarare än att hålla kvar vid sina egna strategier och inta en individualistisk hållning, betonar styrkan i det gemensamma förhållningssätt som möjliggörs genom det kollegiala lärandet runt ledarskap. Detta resultat ligger i linje med hur informanterna resonerar i Langelotz studie (2014): att man genom lärandet utvecklar en kollegialitet sinsemellan som skapar bättre förutsättningar för eleverna.

Temat *Att kunna visa sig osäker och be om stöd och hjälp* visar hur stödet från kollegorna kan innebära en känsla av både trygghet och acceptans. Informanterna skildrar hur de genom att känna sig stöttade och trygga i det kollegiala samtalet vågar gå ut i klassrummet och ta sig an ledarskapet. Under temat *Bekräftelse* finns det utsagor om att man genom samtalen fått bevisat för sig på att det man gör är ”bra” och att lärarna upplever sig ”stärkta” av varandra. Att få bekräftelse kan sägas handla om att bli sedd och få uppskattning.

Dessa två teman synliggör betydelsen av tillit och trygghet för att främja kollegialt lärande (Dimenäs och Sträng 2000; Price och Moolenaar 2015). Som Price och Moolenaar (2015) betonar är det en sak att lita på varandras kompetens och dela idéer och förhållningssätt, men en annan att acceptera misstag och osäker-

het och att visa sitt behov av att utvecklas. Det senare kräver tillit också till den professionella relationen. Att informanterna upplever att de kan be kollegorna om hjälp och visa en sårbarhet inför varandra, samt att de uppmärksammar vikten av att få uppskattning av varandra, indikerar att det finns viss tillit.

I det femte temat pekar informanterna på hur de genom de lärande samtalen fått hjälp att formulera sådant de vet men inte tidigare fått syn på eller satt ord på, med andra ord hur de givits möjlighet att explicitgöra en *tyst kunskap* (Längsjö 1996). I denna kunskap ingår det som är underförstått och som kan beskrivas som lärarkunskap/professionskunskap, det som läraren praktiserar i klassrummet. Då informanterna ser lärares ledarskap som en viktig del av professionen uppfattar de det som särskilt värdefullt att få sätta ord på just denna kunskap.

I linje med antagandet om att lärande sker på både individuell nivå och gruppnivå (Illeris 2015; Åsén Nordström 2017) beskriver lärarna i vår studie att de genom de lärande samtalen har utvecklas såväl som grupp (i de olika arbetslagen) som individuellt. De betonar också vikten av att skapa gemensamma strukturer och rutiner. Samtidigt förekommer relativt få skildringar av att de lärande samtalen skulle ha lett till vad Åsén Nordström (2017) benämner som ”kunskapande”, det vill säga att nya frågor ställs och att man därigenom utvecklar nya sätt att tänka runt sin praktik. Det område där informanterna verkar tycka

att de kollegiala lärande aktiviteterna har bidragit till kunskapande runt ledarskap i klassrummet är icke-verbal kommunikation, alltså kroppsspråk, att röra sig i rummet och att använda röst och blick, vilket vi lyfter fram i rapporten *Struktur, relation och kommunikation – om lärares ledarskap i klassrummet* (Johansson och Halvarsson kommande).

Slutligen: Det är värt att ta upp att vår studie, precis som mycket annan forskning, visar att lärare i ökad grad tycks visa beroende och sårbarhet i relation till sina kollegor, och att de uppmärksammar styrkan i att utveckla gemensamma förhållningssätt. Detta skulle kunna tyda på en uppluckring av det professionsideal som starkt betonar oberoende, självständighet och distans (Hargreaves 2001) och eventuellt peka mot ett framväxande av nya professionsideal. Som Hargreaves (2016) konstaterar efter decennier av forskning:

När lärare samarbetar i stället för att jobba i ensamhet, uppvisar de i allmänhet bättre självförtroende, större yrkesmässig kompetens och är mer hängivna läraryrket. Det beror på att de har tillgång till kollegornas idéer, är mer medvetna om sina problem (och finner dem mindre genanta), lättare får stöd av andra när saker går fel, får feedback kring hur de kan bli bättre och utvecklar en starkare tro på att de tillsammans kan påverka elevernas lärande positivt.

DISKUSSION

Kollegialt lärande sprids som ett evangelium i svensk skola. Och det är utmärkt när det fungerar, men det kräver mer än ett ytligt utbyte av råd och stöd (Arevik 2016).

Att vara lärare och ledare i klassrummet är ett komplext och mångfacetterat uppdrag som kräver att undervisningen organiseras på så sätt att eleverna lär sig så mycket så möjligt. I detta arbete kan kollegorna vara ett stöd som bidrar till ett positivt och konstruktivt lärande. I Grästorps kommun har intentionen varit att utveckla praktiken i klassrummet genom att skapa möjligheter för lärarna att lära tillsammans.

Som vi visat i analysdelen av denna rapport innebär kollegialt lärande stora möjligheter till yrkesmässig utveckling för lärare. Samtidigt innebär det också stora utmaningar, såväl för skolorganisationen och skolledarna som för lärarna själva. Vi vill i den här avslutande diskussionen identifiera en rad avgörande förutsättningar som behöver finnas, och i många fall skapas, för att det kollegiala lärandet skall främjas samt bli djupt och varaktigt. En del av dessa förutsättningar var uppfyllda i satsningen i Grästorps grundskoleverksamhet, andra inte.

Förutsättningar för att främja processer av kollegialt lärande och förändring

En grundförutsättning för att kollegialt lärande skall kunna organiseras och leda till förändring är *skolledningens engagemang*, det vill säga att skolledningen stödjer och är engagerad i processerna (Timperley m.fl. 2007). Vidare att ledningen är medveten om att det tar *mycket kraft och lång tid* för lärarna att förändra sin undervisning på ett framgångsrikt och varaktigt sätt (Timperley m.fl. 2007). För att lärarnas lärande skall kunna skapa och visa effekter på elevernas lärande är det därför nödvändigt att *arbeta långsiktigt och fokuserat*. Timperley (2011) betonar särskilt att man bör välja *ett* område att fördjupa sig i och göra det smalt och djupt, och menar att man först efter åtta månader kan börja se någon form av resultat. Målet för lärandet bör enligt Timperley (2011) vara lokalt förankrat. Man

måste därför identifiera de mål som är mest angelägna för den aktuella skolan och inte ”springa på alla bollar” (se t.ex. Skolverket 2018). En långsiktig planering och att ha en *tydlig målbild* för det kollegiala lärandet är således a och o (Skolverket 2018). Skolverket (2018) förordar också en *tydlig struktur* för det gemensamma arbetet med lärarna och för en uppföljande dialog mellan rektor och förstelärare.

En annan aspekt som entydigt lyfts fram inom forskningen är vikten av att *ge lärarna inflytande och skapa delaktighet* (Timperley m.fl. 2007; Illeris 2015; Lundgren 2017), att läroprocesserna organiseras underifrån snarare än uppifrån. Lärarnas möjlighet till medinflytande och att kunna påverka sin situation leder till större engagemang och delaktighet i de kollegiala lärandeaktiviteterna och därmed främjar det också lärandet. Ytterligare en viktig aspekt, som hänger tätt ihop med lärarnas medinflytande, är *att skapa tillit och förtroende* mellan lärare och skolledaren/ledningen, mellan förstelärare och kollegiet och mellan lärarna (Price och Moolenaar 2015). Dimenäs och Sträng (2000) har kommit fram till att trygghet i arbetsgruppen är en betydelsefull faktor för att samarbetet skall utvecklas, och Langelotz (i Sundström 2017) betonar att graden av tillit och trygghet är av största vikt för hanteringen av *de relationer och mekanismer av makt och disciplinering* som innefattas i praktiker av kollegialt lärande. Langelotz (i Sundström 2017) talar i termer av en sorts produktiv maktövning som bland annat består i att kollegorna både tillrättavisar och uppmuntrar varandra. I dessa kollektiva korrigerande praktiker blir vissa normer mer gångbara än andra, till exempel den om den duktiga eller lyckade läraren, och vissa kollegor kan framstå som mer ”lyckade” medan andra förefaller mer ”misslyckade”.

Mer specifika förutsättningar och villkor för det kollegiala lärandet inbegriper att *förstelärarna ges en nyckelroll*. Som Skolverket (2018) visat är det en tydlig framgångsfaktor att låta förstelärare driva kollegialt lärande på skolor, bland annat för att stärka lärares förmåga att använda varandra som resurser i undervisningen och stödja dem att förankra undervisningen i forskning och beprövad erfarenhet. I de mer specifika förutsättningarna inbegrips också att *välja form för de kollegiala lärandepraktikerna*: lärgrupper, forsknings-cirkel, aktionsforskning, kollegial handledning, den

undersökande och kunskapsbildande cykeln, lektionsobservationer (auskultation) eller *learning studies* (se t.ex. Rönnerman 2014). Lundgren (2014) lyfter exempelvis fram hur en form som forskningscirklar ökar delaktigheten. Timperley m.fl. (2007) förordar särskilt att *extern expertis*, till exempel handledare eller forskare, medverkar i processer av kollegialt lärande.

Lärdomar

En av våra lärdomar från detta samverkansprojekt handlar om vikten av förberedelse och planering inför en satsning på kollegialt lärande. Planeringen innefattar att göra en analys av själva målen med det kollegiala lärandet. Ifråga om att formulera och avgränsa de specifika målen för kollegiala lärandeaktiviteter har Timperleys (2011) modell blivit en stor inspirationskälla. I Sverige har exempelvis Marbäcksskolans analysmodell (Kvutis 2018) utvecklats som ett sätt att skapa underlag för identifiering av förbättringsområden. Genom att modellen utgår ifrån lärarnas egna teorier och hypoteser antas den också skapa delaktighet kring skolans utvecklingsarbete. Syftet med dessa kartläggningar och analyser är att skapa en förståelse för skolans utgångsläge och på det viset skapa goda förutsättningar för det kommande utvecklingsarbetet.

Under en förberedelse- och planeringsfas behöver man ställa och utforska frågor som: Vilka möjligheter respektive hinder för att skapa en god läromiljö/goda lärosituationer finns vid just denna specifika skola? Utforskandet kan innefatta en analys av verksamhetens organisationsstruktur samt av normer och värderingar (kultur). Här bör man undersöka de lokala förutsättningarna för att skapa hållbara och tydliga strukturer som ger möjlighet att genomföra ett systematiskt, långsiktigt och fokuserat arbete av kollegialt lärande. Hur skall samarbete ske mellan olika aktörer som ledning, förstelärare, kollegier/arbetslag och externa aktörer? Hur skall lärarnas delaktighet och medinflytande garanteras från början? Hur kan förtroende och tillit skapas mellan olika aktörer? Som betonats ovan behöver skolor motstå frestelsen att göra många saker på en och samma gång, det vill säga undvika att fastna i det som kallats ”aktivitetsfällan”. I förberedelsefasen behöver därför också ingå att skapa en överblick över vilka olika nationella och lokala utvecklingsarbeten som är önskvärda och/eller planerade för framtiden och hur dessa skall prioriteras och organiseras.

En mycket tydlig lärdom från projektet är *betydelsen av tid*, för att försöka åstadkomma ett varaktigt och djupt kollegialt lärande på både ett kollektivt och ett

individuellt plan är på alla sätt motsatsen till en *quick fix*. Det kräver tid. Det handlar inte bara om att organisera läroprocesserna utifrån ett längre tidsperspektiv och att arbeta tålmodigt och systematiskt mot ett långsiktigt mål, det handlar också om hur det dagliga arbetet organiseras så att det finns tid för lärarna att verkligen kunna reflektera i bemärkelsen ”att ställa frågor om det man gör och tänker” (Bie 2014:24). Som Aili (2007) betonar behöver skolorganisationen skapa tid för lärarna att aktivt kunna bearbeta och analysera händelser och situationer. Hon lyfter fram *reflektions-tidens centrala roll*:

Om lärare får tillgång till olika sorters tider kan reflektionen få en självskriven plats i det vardagliga arbetet. Därmed ges utrymme för lokal kunskapsutveckling och lärarna kan på sikt själva skapa en bättre skola.

Vår erfarenhet från samarbetet med ledning och lärare i Grästorps grundskoleverksamhet är att det behöver skapas tid för att lärarna under kollegiala lärandesamtal skall få möjlighet att ”prata av sig” om problematiska situationer och erfarenheter och dela berättelser från klassrummet. Först därefter tycks det vara möjligt att ta steget att verkligen lyssna till varandra och ställa kritiskt reflekterande frågor runt den egna praktiken såväl som runt andras. Det krävs också generöst med tid för få till stånd aktiviteter som att besöka varandra i klassrummen. Detta för att det tar tid att bygga det förtroende som behövs för att lärarna skall våga bjuda in kollegorna och blotta sig för deras blickar och omdömen, liksom det tar tid för observatörerna att utveckla genomtänkt och konstruktiv feedback samt för mottagarna att ta emot och smälta feedbacken. Det behövs också tid för att tillgodogöra sig och lära sig att aktivt använda teoretiska begrepp, så att man tillsammans kan reflektera runt undervisningspraktiker och det ledarskap man skapar i samspel med eleverna.

Slutligen: Vi började den här rapporten med ett citat om hur det kräver *mod* att ställa frågor till och om sin egen praktik – att få syn på och reflektera över sin egen roll i exempelvis konfliktfyllda eller svåra situationer i klassrummet kan vara smärtsamt. Bland de lärare vi mött och arbetat med i Grästorps skolor har vi sett prov på just ett sådant mod. Det handlar inte nödvändigtvis om ett individuellt mod utan mer om ett förhållnings-sätt som skapas inom en organisation med en kollektiv strävan efter ett fördjupat professionellt lärande och en utveckling av både sin egen praktik och hela skol-verksamheten.

REFERENSER

- Aili, C.** (2007). "Ta fast tidstjuvarna." *Pedagogiska Magasinet*, 12 februari. <https://pedagogiskamagasinet.se/ta-fast-tidstjuvarna/>
- Arevik, N.** (2016). "Lärare lär lärare lära." *Pedagogiska Magasinet*, 24 februari. <https://pedagogiskamagasinet.se/larare-lar-larare-lara/>
- Bie, K.** (2014). *Reflektionshandboken för pedagoger*. Malmö: Gleerups.
- Blankenship, S. & Ruona, W.** (2007). "Professional Learning Communities and Communities of Practice: A Comparison of Models, Literature Review." <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504776.pdf>
- Dahlin Ivanoff, S. & Holmgren, K.** (2017). *Fokusgrupper – greppbar metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Dimenäs, J. & Sträng, M.H.** (2000). *Det lärande mötet – ett bidrag till reflekterande utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Ersgård, J.** (2016). *De fem stora inom skol-forskning: Fullan – Hattie – Timperley – William – Dweck*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Folkesson, L., Lendahls Rosendahl, B., Längsjö, E. & Rönnerman, K.** (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Granberg, O. & Ohlsson, J.** (2016). *Kollektivt lärande – i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Granström, K.** (2007). "Ledarskap i klassrummet." I *Forskning om lärares arbete i klassrummet*, K. Granström (red.). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hammar Chiriac, E. & Einarsson, C.** (2013). *Gruppobservationer – teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Handford, V. & Leithwood, K.** (2013). "Why teachers trust school leaders." *Journal of Educational Administration*, 51(2): 194–212.
- Hargreaves, A.** (2016). "Hög tid att sluta sig samman." *Pedagogiska Magasinet*, 24 februari. <https://pedagogiskamagasinet.se/hog-tid-att-sluta-sig-samman/>
- Hargreaves, A.** (2001). "Emotional geographies of teaching." *Teachers college Record*, 103(6): 1056–1080.
- Hattie, J.** (2009). *Visible Learning – A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Illeris, K.** (2015). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, A. & Halvarsson, C.** (kommande). *Struktur, relation och kommunikation – om lärares ledarskap i klassrummet*. Högskolan Västs rapportserie.
- Kommunförbundet i Skåne** (2013). *Sammanfattning av Helen Timperleys Teacher Professional Learning and Development: Tio forskningsbaserade principer för lärares professionsutveckling*. Forskning i korthet 2013:1. <https://kfsk.se/larandeocharbetsliv/wp-content/uploads/sites/8/2015/01/Forskning-i-korthet-2013-1.pdf>
- Langelotz, L.** (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som kompetensutvecklingspraktik*. Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences 348. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Lieberman, A., Campbell, C. & Yashkina, A.** (2017). *Teacher Learning and Leadership: Of, By and For Teachers*. London: Routledge/Taylor & Francis.
- Lilja, A.** (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elever*. Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 338. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Little, J. W.** (1990). "The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations." *Teachers College Record*, 91: 509–536.
- Lundgren, M.** (2017). *Forskningscirkeln som metod för att initiera och utveckla lokalt skolutvecklingsarbete i gymnasial yrkesutbildning*. Paper presenterat på konferensen: NORDYRK – yrkesutbildning för framtiden. Falun, 7–9 juni.
- Längsjö, E.** (1996). "Om forskning kring lärares kunskap och lärares lärande." I *Vägar till lärares lärande*, B. Lendahls & U. Runesson (red.). Lund: Studentlitteratur.
- Löfgren, H.** (2014). "Kollegialitet och professionalism – anspråk på gemenskap i lärares berättelser om sitt arbete." I *Pedagogiskt arbete – enhet och mångfald*, M. Vinterrek & A. Arnqvist (red.). Falun: Högskolan Dalarna.
- Kvutis** (Kvalitet och utveckling i Svedala) (2018). *Analysera*. <http://kvutis.se/analysera/>
- Opfer, V.D. & Pedder, D.** (2011). *The Lost Promise of Teacher Professional Development in England*. https://www.researchgate.net/publication/233162719_The_lost_promise_of_teacher_professional_development_in_England
- Owen, S.** (2014). "Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth." *Australian Journal of Adult Learning*, 54(2).
- Polanyi, M.** (1966). *The Tacit Dimension*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Price, H.E. & Moolenaar, H.M.** (2015). "Principal-teacher relationships: Foregrounding the international importance of principals' social relationship for school learning climates." *Journal of Educational Administration*, 53(1): 93–115.
- Rönnerman, K. & Salo, P.** (2014). *Lost in Practice: Transforming Nordic Educational Action Research*. Dordrecht: Springer.
- Skolverket** (2018). *Kollegialt lärande – individutveckling eller skolutveckling?* <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/kollegialt-larande---individutveckling-eller-skolutveckling>
- Stedt, L.** (2013). *Samarbete och lärande – om friktion, uppgifters komplexitet och erfarenhetsutbyten i samarbete*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Sterner, H.** (2015). *Problematiska "görandet" – lärares lärande om kommunikation och resonemang i matematikundervisningen i en organiserad praktikgemenskap*. Licentiatavhandling, Linnéuniversitetet. Rapport nr 38.
- Sundström, U.** (2017). "Komplexa krafter i kollegialt lärande." *Lärarnas tidning*, 23 maj. <https://lararnastidning.se/komplexa-krafter-i-kollegialt-larande/>
- Timperley, H.** (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. New York: Open University Press.
- Timperley, H. m.fl.** (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington: Ministry of Education. <https://www.educationcounts.govt.nz/goto/BES>
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B.** (2015). *Communities of Practice: A Brief Introduction*. <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>
- Åsén Nordström, E.** (2017). *Kollegialt lärande genom pedagogisk handledning och lärandesamtal*. Stockholm: Liber.

Barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön på Högskolan Väst arbetar strategiskt med forskningssamverkan tillsammans med verksamheter som har fokus på barn, ungdomar och unga vuxna. Målet för forskningsmiljön är att producera och sprida kunskap om barns och ungdomars livsvillkor och därmed stärka deras ställning i samhället. Forskningssamverkan med externa verksamheter är ett av de sätt som miljön arbetar på för att nå detta mål. Samarbetet sker i form av en samverkansmodell som avser att skapa goda förutsättningar för både forskningen och den externa samverkans parten. Samverkansmodellen utgår från en dialog mellan forskare och samverkanspart där parterna tillsammans utarbetar och formulerar undersökningsområde och forskningsfrågor.

Barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön, Högskolan Väst

www.hv.se/BUV



Grästorps kommun

Anna Johansson, Högskolan Väst
anna.johansson@hv.se

Christina Halvarsson, Högskolan Väst
christina.halvarsson@hv.se

Eva Dahl, Grästorps kommun
eva.dahl@grastorp.se