

Vad gör en skicklig lärare?

Vad gör en skicklig lärare?

En studie om kollegial handledning som
utvecklingspraktik

Lill Langelotz



© LILL LANGELOTZ, 2014

ISBN 978-91-7346-777-3 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-778-0 (pdf)

ISSN 0436-1121

Boken finns även i fulltext på
<http://hdl.handle.net/2077/34853>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:
Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till
acta@ub.gu.se

Foto: Filip Asphäll

Tryck:
Ineko AB, Källered 2014

Abstract

Title: What ‘make(s)’ a good teacher?
A study of peer group mentoring as a practice of professional development.

Author: Lill Langelotz

Language: Swedish and English

ISBN: 978-91-7346-777-3 (print)

ISBN: 978-91-7346-778-0 (pdf)

ISSN: 0436-1121

Keywords: teachers’ continuing professional development, peer group mentoring, practice architectures, Foucault, power relations, democratic practices

This thesis takes its departure from the on-going debate about teachers’ (collective) ‘continuing professional development’ (CPD). Teachers’ CPD through an imposed nine-step model of peer group mentoring (PGM) is focused on. The study draws on data from a two and a half yearlong interactive project that took place in a teacher team in a Swedish school.

The general aim of the thesis is to study a practice of professional development in a teacher team involving peer group mentoring and to find out how and what kind of teachers’ expertise that is constructed. Furthermore, the aim is to examine how the PGM-practice was constrained and enabled and what kind of CPD was made possible.

The theoretical and methodological framework is mainly based on practice theory. Practices and practitioners are seen as mutually interrelated. Practice architectures (Kemmis & Grootenboer, 2008) are used to uncover the relations between the PGM-practice and its historical, material-economic, social-political and cultural-discursive conditions. Furthermore, Foucault’s notion of power was adopted as an analytical tool to examine how power came into play during the mentoring sessions and how the teachers’ discursively constructed a ‘good teacher’ and teachers’ expertise. The methodological approach is action research.

A main finding of the thesis is that professional and personnel development may be imposed through peer group mentoring. Furthermore, democratic processes increased during the PGM-meetings and seemed to have an impact on classroom practice and the practice of parent-teacher meetings.

The results show how the PGM–practice and its outcomes are deeply interconnected to global and local historical, material-economic, social-political and cultural-discursive arrangements which constrained and enabled it. When economic cut downs (i.e. material-economic arrangements) began to take effect in the local school, along with a neo-liberal discourse (i.e. cultural-discursive arrangements), democratic processes were challenged and threatened. The focus in the PGM discussions shifted from the teachers' perceived need for pedagogical knowledge development to talk about students as costs.

The constrained nine-step model disciplined some individuals more than others. The teachers disciplined each other through e.g. confessions, corrections and differentiations. Inconsistent discourses about good teaching and teachers' know-how were constructed and the teachers positioned themselves and each other as 'good' or 'bad' teachers. The interactive research approach partly enabled the PGM-practice but at the same time effected the teachers' positioning of each other. The interactive research approach disciplined both the teachers and the researcher. Anyhow, power relations became fluent and mutual among the participants. A collegial approach and the ability to carry out reflexive cooperation were both fostered by the model and articulated in the PGM-practice as important teacher skills.

Innehåll

Förord	
1. INLEDNING.....	11
Lärares skicklighet och kompetensutveckling.....	12
Problemområde och utgångspunkt.....	15
Syfte och frågeställningar.....	18
Avhandlingens disposition.....	19
2. TIDIGARE FORSKNING.....	21
Organisering av lärare i arbetslag.....	21
Lärarskicklighet.....	24
Individuell förmåga.....	24
Kollektivt reflekterande – en aspekt av lärarskicklighet.....	26
Kontinuerlig och kollektiv utveckling.....	28
Olika modeller för kompetensutveckling.....	30
Aktionsforskning som kompetensutveckling.....	32
Handledning som kompetensutveckling.....	33
Kompetensutvecklingsmodell i studien.....	36
Föreliggande studies relevans.....	38
3. TEORI.....	39
Praktikteori.....	40
Praktikarkitekturer.....	42
Analytiska begrepp – diskurser, subjekt och makt.....	44
4. SKOLAN I STUDIEN.....	49
En praktik i förändring.....	49
Kollegial handledning i ett av arbetslagen.....	51
Handledningsprocessen.....	52
Handledning som aktion – aktionsforskning?.....	54
5. METOD.....	55
Aktionsforskning – en metodologisk utgångspunkt.....	55
Aktionsforskning i studien.....	58
Deltagare och anonymitet.....	58
Data och delaktighet.....	60
Analysarbete.....	64
Analyser i och för den aktuella praktiken.....	64
Analyser för en vidare praktik.....	66

6. SAMMANFATTNINGAR AV ARTIKLAR OCH BOKKAPITEL.....	69
Bokkapitel	70
Peer Group Mentoring – Traces of global Changes and Regional Traditions	70
Artikel 1.....	71
Teachers’ Peer Group Mentoring – Nine Steps to Heaven?	71
Artikel 2.....	74
Så görs en (o)skicklig lärare.....	74
7. SAMMANFATTANDE DISKUSSION	77
Teori, metodologi och giltighet – en retrospektiv betraktelse	77
Praktikteorier, praktikarkitekturer och Foucault	78
Metodologiska utgångspunkter och genomförande	79
Sammanfattande resultatdiskussion.....	82
Kulturellt-diskursiva arrangemang	82
Materiellt-ekonomiska arrangemang.....	85
Social-politiska arrangemang.....	88
Några slutsatser	91
Eftertankar och framåtblickar	93
SUMMARY.....	97
REFERENSER	109
Bokkapitel	
Artikel 1	
Artikel 2	

Förord

”Utveckla eller avveckla!”, sa min dåvarande rektor i mitten av 1990-talet. Och på den vägen är det. Jag har arbetat med pedagogisk utveckling i olika former i över 20 år.

Men inte insåg jag att den utveckling som ett avhandlingsarbete medför skulle vara så invecklad – med disciplinerat arbete och stenhård kontroll, samtidigt som man måste släppa taget och ge sig hän i det oförutsägbara. Inte heller förstod jag att den utvecklingspraktik som jag studerade skulle vara så svårfångad och komplex. Men likt en prisma som återkastar ljuset i oändliga varianter ter sig utvecklingsprocesser, både den individuella och den utveckling som sker tillsammans med andra.

Avhandlingsarbetet har ibland varit smärtsamt utvecklande men främst fantastiskt roligt. Många personer har bidragit till såväl utveckling som roligheter under den här tiden, er vill jag tacka.

Först vill jag rikta ett varmt tack till arbetslag 3 och den aktuella skolans rektor. Tack till alla lärare i arbetslaget och speciellt till lärarna i kärngruppen: Inga, Anders, Marita, Micke, Annsophie, Irma och Ulrika. Vårt samarbete har varit en förutsättning för den här avhandlingen.

Karin Rönnerman, som huvudhandledare har du varit en förebild. Du har generöst delat med dig av din kunskap och erfarenhet och inte allra minst har du inbjudit mig att delta i olika inspirerande nätverk. Innerligt tack, Karin. Varmt tack också till Eva Gannerud, som bihandledare har du bidragit med kritiska frågeställningar, omsorgsfull läsning av texter och noggranna språkliga genomgångar. Stort tack, till Ulla-Karin Nordånger och Thomas Johansson som bidrog med värdefull och konstruktiv kritik vid mitt- och slutseminarier. Tack till Richard Baldwin och Åke Strömberg för uppmuntande läsning och genomgång av mina engelska texter.

Högskolan i Borås har finansierat mina studier, tack! Till kollegor och vänner på Högskolan i Borås, Göteborgs Universitet, Tromsø Universitet, Åbo Akademi, Charles Sturt University och Griffith University vill jag rikta ett varmt och innerligt tack. Tack till kollegorna på CLU och specifikt till Anngerd Lönn Svensson som käm-

pade för att jag skulle kunna påbörja utbildningen direkt när jag blev antagen som doktorand vid Göteborgs Universitet.

Några kollegor och vänner har betytt extra mycket under doktorandtiden både vad gäller utveckling och roligheter. Susanne Jämsvi, vi har genom åren både utvecklat och avvecklat pedagogiska praktiker. Våra långa samtal om livet, pedagogisk utveckling, teoretiska frågor och metodologiska bryderier är alltid intellektuellt inspirerande. Må det fortgå. Tack även för korrekturläsning!

Lena Tyrén, utan dig hade jag inte unnat mig alls lika mycket. Tack för alla gapskratt i samband med frustrerade samtal och djupa suckar. Din vänskap är ett befriande stöd. Varmt tack också till resten av 'guldgruppen'; Zahra och Birgitta samt till Lisbeth och Jaana som utökade gänget. Våra skrivarresor är minnen för livet.

Mamma och pappa, tack för att ni alltid tror på och uppmuntrar mig. Petra, min syster – tack för att du finns där med kloka funderingar och inspel.

Hur många är vi nu igen? Resten av 'systrarna' i 'Dammiddagen' tack för ert intresse för avhandlingsarbetet. Men främst tack för alla roligheter och att "vi" är. Tack till alla kollegor, vänner och släktingar som jag av platsbrist inte kan nämna vid namn men som stöttat min utveckling under den här tiden.

Sist, men allra viktigast – min familj. Tack Michael, Sanna och Josefin för ert tålmodiga och kärleksfulla stöd. Michael, som står stadigt och finns där när jag vacklar. Sanna, med de utmanande och insiktsfulla tankarna. Josefin, med varma kramar och förtröstansfulla ord "Det blir bra mamma – då skriver du imorgon istället". Ni betyder allt.

Sjömarken, januari 2014

1. Inledning

Det här avhandlingsarbetet handlar om lärares yrkesskicklighet. I fokus är kompetensutveckling genom kollegial grupphandledning samt lärares 'tal om' sin yrkespraktik. Studien har genomförts i och tillsammans med ett arbetslag på en innerstadsskola dit en ökande mängd elever från förorten sökt sig. Lärarna i arbetslaget sökte utveckla sin yrkesskicklighet genom en specifik modell av kollegial handledning. Lärarnas tal, handlingar och relationer i handledningspraktiken har studerats. De processer som utvecklades under handledningen och de strukturer som främjade och begränsade kompetensutvecklingspraktiken har också undersökts.

Frågeställningen i avhandlingens titel – Vad gör en skicklig lärare? – har drivit det här arbetet framåt. Självklart finns det inte *ett* svar på en komplicerad fråga och frågan kan förstås på åtminstone två olika vis: vad är det som skapar (gör) skickliga lärare alternativt vad gör (hur handlar) en skicklig lärare. Nordänger (2010) poängterar att lärarskicklighet rymmer en enorm komplexitet, att vetenskapens försök att närma sig lärarskicklighet beror på position och att detta bör förstås ur ett perspektiv där allt är i ständig rörelse:

Beroende på position och perspektiv ser vi skilda mönster på stjärnhimlen och kan använda dessa för att orientera oss vidare, trots att vi vet att stjärnornas förhållande till varandra är mera komplicerat än vad dessa mönster visar och trots att vi vet att allt egentligen rör sig. (Nordänger, 2010, s. 63)

Den här avhandlingen söker bidra med aspekter på den komplexitet som är relaterad till lärares yrkesskicklighet.

Pedagogisk skicklighet och lärares yrkesskicklighet liksom lärarskicklighet, uppfattas och används i avhandlingen som likvärdiga och föränderliga begrepp. Innan syftet med avhandlingen presenteras, kontextualiseras lärarskicklighet, kompetensutveckling och handledning i relation till några perspektiv på läraryrket och lärares karriärvägar.

Lärares skicklighet och kompetensutveckling

Att påstå att lärares yrkesskicklighet är väsentligt för elevers skolframgång (Hattie, 2008) och att poängtera vikten av lärares behov av kontinuerlig kompetensutveckling i det som beskrivs som ett allt mer komplext samhälle (Hartman, 2005; Åman, 2011), är att slå in öppna dörrar. Pedagogisk forskning pekar mot att lärares kompetens är en avgörande faktor för skolans och elevernas framgångar, men trots det finns en oenighet kring vad lärarskicklighet är och hur den bäst kan utvecklas (Nordänger, 2010; 2011).

Till exempel belyser Sjöberg (2011, s. 64) att lärares yrkeskunskande i svenska policytexter framställs som en ”fast kärna av essentiella personliga förutsättningar”. Hon poängterar att texterna präglas av essentialistiska kunskapsteorier, där lärare förutom psykologiska kunskaper också behöver vissa relativt snäva ämneskunskaper. Hon menar att en epistemologisk glidning syns i betänkandet om en hållbar lärarutbildning (HUT 07) (SOU 2008:109), från en neoliberal kunskapssyn där sociokulturella och socialkonstruktivistiska teoribildningar dominerar mot en neokonservativ kunskaps- och människorationalitet (Sjöberg, 2011, s. 77). Med andra ord blir lärares pedagogiska skicklighet reducerad till individens förmåga att undervisa och medfödda förmåga att lära. Undervisning och lärande relateras inte till ett vidare samhälleligt och socialt sammanhang.

I dagens mediala debatt finns på samma sätt som i nämnda policytexter en tendens att lärares yrkesskicklighet görs till en instrumentell förmåga. Ord och begrepp som effektivitet, evidens och undervisningseffekter förekommer allt oftare i relation till läraryrket. Public service har sänt TV-program som *Klass 9A* (2008 och 2011) där, som produktionsbolaget uttrycker, ”landets främsta pedagoger” fungerar som rollmodeller i undervisningen och sedan coachar vad som verkar uppfattas som mindre skickliga lärare i klassrummet. Dessutom, vilket Skåreus (2011) belyser, marknadsför serien ett lärarideal från en skolvärld kring sekelskiftet 1900. Skåreus skriver avslutningsvis (2011, s. 139): ”Åter igen individualiseras lärarprofessionen, kunskap paketeras som mätbar och skolans genusordning förblir osynlig.” TV-serien speglar lärares yrkesskicklighet som något kontextlöst relaterad till den enskilda klassrumsundervis-

1. INLEDNING

ningen och till läraren som individ, snarare än att skicklighet förstås som ett komplext samspel mellan individuella förmågor och omgivning (jfr Englund, 1996).

Biesta (2007) problematiserar ord och begrepp som lärareffektivitet, undervisningseffekter och evidens. Han framhåller att evidensbaserad forskning favoriserar en teknokratisk modell som efterfrågar effektivitet. Och poängterar att den evidensbaserade forskningen dock glömmer bort att vad som räknas som effektivitet, beror på vad som bedöms utbildningsmässigt önskvärt (ibid. s. 5).

När lärare själva tillfrågas om yrkesskicklighet betonas att en kompetent lärare kan ”fånga upp” sina elever (Nordäng 2010; 2011). Goda ämneskunskaper och en förmåga att etablera och växla mellan tydliga ramverk är andra aspekter. Skickliga lärare behöver också kunna samarbeta med såväl kollegor som föräldrar och elever. Kollegialitet är därmed en betydelsefull aspekt av yrkesskicklighet som lyfts fram. Lärare poängterar vikten av kollegor som kan stå enade likväl som de kan ”koppla av” och delta i en kollegial gemenskap (Nordäng, 2011, s. 49). Lärarskicklighet förstås då ur ett perspektiv där interaktion med såväl elever som kollegor har betydelse – lärares förmågor kommer till uttryck och utvecklas i samspel med omgivningen. Lärares yrkesskicklighet blir därmed en fråga om betydligt mer än ämneskunskaper och en förmåga till ”effektiv överföring” (Biesta, 2007, s.8) av dessa i en undervisningssituation.

Begreppen yrkesskicklighet och pedagogisk skicklighet förekommer allt oftare relaterat till lärare både inom högre utbildning och i grund- och gymnasieskola. Från och med 1 juli 2013, har det skapats karriärvägar för den enskilda läraren i den svenska skolan. Lärare kan efter meritering tituleras ”förstelärare” eller ”särskilt yrkesskicklig lärare med forskarutbildning” (lektorstjänst). I Skolverkets (2011) kriterier för dessa tjänster ingår begreppet pedagogisk skicklighet, där bland annat förmågan att samverka genom att ta del av andras kunskaper och dela med sig av sina egna ingår som ett kriterium. Även en av de fackliga organisationerna, Lärarnas Riksförbund (2013a), ställer upp kriterier för en särskilt yrkesskicklig lärare. Där framhålls vikten av att kunna kommunicera och samarbeta (med elever, föräldrar och kollegor), och att ha gedigna ämneskunskaper och att kunna anpassa undervisningen efter elever-

nas förutsättningar för att förbättra elevernas studieresultat. En särskilt yrkesskicklig lärare ska dessutom vara intresserad av att utveckla sin egen professionalism.

Pedagogisk skicklighet och yrkesskicklighet används tämligen likvärdigt. Båda begreppen rymmer mer av och en annan slags kompetens, än vad som krävs för enbart undervisningsskicklighet. För att utveckla sin yrkesskicklighet ska alla lärare enligt skollagen delta i och få tid till kompetensutveckling. Huvudmannens ansvar för detta finns inskrivet i skollagen (SFS 2010:800) och en beskrivning av rektors särskilda ansvar återfinns i läroplaner (Skolverket, 2009, 2011). I det kommunala avtalet, Huvudöverenskommelse om lön och allmänna anställningsvillkor (HÖK 12), som gäller fram till och med 31 mars 2016, och som har antagits av Sveriges Kommuner och Landsting samt de två lärarförbundens (Läraryrket & Lärarnas Riksförbund) Samverkansråd, framgår bland annat att riktmärket för kompetensutvecklingstid är 104 timmar per heltidsanställd och verksamhetsår. Kompetensutveckling definieras på följande vis:

Med kompetensutveckling avses insatser som syftar till att utveckla lärares förmåga att skapa goda förutsättningar för elevernas lärande. (HÖK 12: bilaga M, s. 17)

Kompetensutveckling kan ske individuellt likväl som kollektivt. En kollektiv utveckling framskrivs i både internationell och nationell forskning (t.ex. Blossing, 2010; Garet, Porter, Desimone, Birman & Suk Yon, 2001; Opfer & Pedder, 2011; Ohlsson, 2004), som betydelsefull för såväl individens utveckling som för skol- och verksamhetsutveckling. En form av kollektiv utveckling är när lärare går samman och systematiskt reflekterar över sin praktik genom yrkesinriktad handledning (Åberg, 2009). Handledning kan ingå både som en del av en utbildning och som en del av en yrkesutövning. Lauvås & Handal (2001) framhåller att yrkesinriktad handledning kan utgöra en del av organisationsutvecklingen på en arbetsplats. Om handledningen sker i team där olika kompetenser och perspektiv får mötas, kan den gemensamma kompetensen som finns i en organisation utökas (ibid. s. 39). Olika typer av yrkesinriktad handledning, enskilt och/eller i grupp, har sedan 1990-talet varit under framväxt i den

1. INLEDNING

svenska skolan och används för kompetens- och skolutveckling (t.ex. Kroksmark & Åberg, 2007; Lendahls Rosendal & Rönnerman, 2002; Åberg, 2009). I forskning om lärares kollektivt genomförda kompetensutveckling betonas vikten av att lärare deltar i denna frivilligt och gärna på eget initiativ (Garet et al., 2001; McLaughlin & Talbert, 2006). Det gäller även deltagande i handledning (Lauvås & Handal, 2001; Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal, 1997; Åberg, 2009). Maktaspekter och lärarkollegornas inbördes relationer har sällan problematiserats. Sällan belyses lärare som av olika skäl inte vill delta i kollektivet alternativt i kompetensutveckling - men i detta avhandlingsarbete utgör ovillighet och deltagarnas (makt)relationer ett fokus.

Problemområde och utgångspunkt

Forskning om lärarprofessionen och dess utveckling kan delas in i framförallt två ansatser, dels sådan som tar sin utgångspunkt i ett strukturellt perspektiv, dels i ansatser som utgår från ett agentorienterat perspektiv (Persson, 2008). Persson ger exempel på utbildningsforskning från 50-talet och framåt som belyser lärare ur ett strukturellt perspektiv. Hon menar att lärare i denna typ av forskning har framställts som tvångsstyrda av samhället med en reproducerande och implementerande uppgift. Den agentorienterade forskningen har däremot framställt lärare som ”skapande sin egen historia”, där strukturella förutsättningar inte fått särskilt mycket utrymme (ibid. s. 74). Persson lyfter slutligen fram professionsforskning som hon anser har lyckats kombinera ett agent- och strukturperspektiv. Hon påpekar att det är viktigt att lyssna på lärare men att forskningen samtidigt bör belysa den sociala verklighet där också lärare ”har positionerade intressen att försvara” (Persson, 2008, s. 75). Opfer & Pedder (2011) poängterar att en samspelskomplexitet lyser med sin frånvaro i mycket av forskningen om lärares profession och utveckling. De betonar, precis som Biesta (2007), att en process-produktlogik många gånger genomsyrar utbildningsvetenskaplig forskning, vilket leder till en förenkling av sammansatta processer. Opfer & Pedder (2011) efterlyser liksom Persson (2008)

en mer komplex forskning där lärares lärande och utveckling sätts in i sitt sammanhang.

I denna avhandling används både ett strukturellt och ett agentorienterat perspektiv för att undersöka lärares grupphandledningspraktik. Lärarnas tal om sin praktik och sitt yrke, de skickligheter och subjektskonstruktioner (lärarsubjekt) som formas under handledningen kan hänföras till ett agentorienterat perspektiv. Det strukturella perspektivet berör handledningspraktiken och dess praktikarkitekturer. Det vill säga: de externa arrangemang som möjliggör och begränsar kompetensutvecklingspraktiken (jfr Kemmis & Grootenboer, 2008).

Den kollegiala handledningspraktiken och den arkitektur som främjar och begränsar handledningspraktiken är utgångspunkt. Lika fullt förstås lärare som medskapare av såväl praktik som av diskursiva konstruktioner (Foucault, 2000; Kemmis & Grootenboer, 2008; Nicolini, 2013). I avhandlingen antas aspekter av pedagogisk skicklighet utvecklas i en kompetensutvecklingspraktik. Avhandlingens utgångspunkt är att lärare skapar och omskapar lärarskicklighet i, och påverkade av, den praktik de befinner sig i. Praktiken i sig skapas av såväl deltagarna i den aktuella praktiken som av externa arrangemang.

Det finns både nationell och internationell forskning som poängterar att handledning kan utveckla lärares yrkesskicklighet och bidra till förändring av verksamheten (t.ex. Aspfors, 2012; Lauvås & Handal, 2001; Rönnerman, 2005; Åberg, 2009). I litteraturen berörs dock sällan de innehållsliga aspekterna i handledning eller hur dessa uttrycks (Åberg, 2009), vilket studeras i det här arbetet. I forskningsstudier och i litteratur om yrkesinriktad handledning inom det pedagogiska fältet är det framför allt grupphandledning med en extern handledare och med lärare som aktivt har valt att delta som har beforskats. I föreliggande arbete är det kollegial grupphandledning av och med lärare i ett arbetslag, enligt en specifik modell utan någon extern handledare som undersöks. Handledningsmodellen som innebär handledning av och med kollegor – kollegahand-

1. INLEDNING

ledning¹ – är utvecklad av Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal (1997). Den utgörs, precis som annan yrkesrelaterad handledning, av en process där deltagarna arbetar med frågeställningar relaterade till sin profession. Syftet med kollegahandledning är att:

den enskilda lärare som deltar i den skall få hjälp av kolleger att göra sig medveten om och vidareutveckla sin praktikteori om undervisning och sitt arbete som lärare, men också att lärarna som yrkesgrupp skall utveckla sin gemensamma professionella yrkeskunskap, yrkesetik och praktik. (Lauvås et al., 1997, s. 11)

Kollegial grupphandledning kan räknas till den typ av kollektiv kompetensutveckling som strävar efter att uppnå en form av '*teacher learning community*' (TLC) (Fischer, 2013; McLaughlin & Talbert, 2006) eller '*professional learning community*' (PLC) (t.ex. Opfer & Pedder, 2011). I en TLC delar en grupp yrkesverksamma med sig av sina erfarenheter och kunskaper och ett ömsesidigt lärande förväntas ske. Ett implicit antagande i TLC och PLC är deltagarnas frivillighet, goda relationer och deras vilja att dela med sig av sina erfarenheter. Detta är sällan problematiserat i tidigare forskning.

Denna utgångspunkt, frivillighet och goda relationer mellan deltagarna, förutsattes också som en självklarhet i initialskedet i den aktuella studien. Dock visade det sig snart att inte alla lärare i arbetslaget var överens om huruvida de skulle delta i grupphandledning eller inte. Det var rektor som hade initierat idén och som sedan, tillsammans med några av lärarna i arbetslaget, drev på förslaget om kollegial handledning. Majoritetsbeslut genom öppna omröstningar i lärarlaget styrde under det första året (2008/09) beslutet om att använda kollegial handledning som metod för kompetensutveckling. Därefter enades lärarlaget om att fortsätta med handledningen under hela läsåret 2009/10.

¹ Begreppet är myntat från boken *Kollegahandledning i skolan* av Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal (1997). I föreliggande text varvas kollegahandledning och kollegial (grupp)handledning som uttryck för samma sak. Dessutom använder jag PGM - Peer Group Mentoring, framförallt i de engelska artiklarna, för den specifika modell som beskrivs av Lauvås et al (ibid.) och som användes av lärarna i studien. Själva modellen beskrivs utförligt längre fram i avhandlingen på s. 36-37.

Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med avhandlingen är att presentera ett lärarlags kompetensutveckling genom kollegial grupphandledning. Syftet med studien är att analysera vilken kompetensutveckling och vilken lärarskicklighet som görs genom kollegial handledning samt vad som främjar och begränsar utvecklingspraktiken. Både grupphandledningens form och innehåll analyseras med hjälp av följande forskningsfrågor:

- Vilka processer utvecklades genom lärares kollektiva reflekterande kring läraryrket i samband med kollegial handledning?
- Hur konstruerades lärarsubjekt och yrkesskicklighet diskursivt under grupphandledning?
- Hur bidrog externa arrangemang till att forma den specifika handledningspraktiken?

Handledningspraktiken i studien uppfattas både som forskningspraktik och som forskningsobjekt. Som praktik öppnar handledningstillfällena upp en möjlighet för forskaren att ta del av (och delta i) lärares konstruktioner av yrkesskicklighet – genom att fältarbetet utförs med utgångspunkt i en aktionsforskningstradition. Forskningsprocessen kan på så vis bidra till förändringar i den aktuella kontexten samtidigt som den kan leda till en mer generell kunskapsproduktion (t.ex. Carr & Kemmis, 1986; Rönnerman, 2005).

Då detta är en sammanläggningsavhandling återfinns forskningsfrågor och resultat dels i kappan, dels i de artiklar och i det bokkapitel som ingår i avhandlingsarbetet. Den första och den andra frågeställningen åskådliggörs främst i två olika artiklar. I *Peer Group Mentoring – Nine Steps to Heaven?* (Langelotz, 2013a) undersöks de processer som sattes igång under själva handledningspraktiken och som gjorde avtryck också i lärarnas vardagspraktik. I artikeln belyses dels personliga och professionella utvecklingsprocesser, dels disciplinerande och demokratiska processer vilka utvecklas när kollegial handledning i ett arbetslag genomförs under en längre sammanhängande period. Artikeln problematiserar till viss del individen kontra kollektivet och den normativitet som utvecklas under

1. INLEDNING

kollegahandledningen. I den andra artikeln, *Så görs en (o)skicklig lärare* (Langelotz, 2013b), dekonstrueras ett handledningssamtal. Här undersöks hur olika makttekniker opererar i handledningspraktiken samt vilka subjektsskonstruktioner och vilken lärarskicklighet som diskursivt konstrueras i sammanhanget. Dessutom belyses delar av den kollegiala handledningens lokala praktikarkitekturer.

Genom den sista frågeställningen, studeras den kollegiala handledningspraktikens arkitektur. Valet av kompetensutvecklingsmodell i den här studien undersöks relaterat till en folkbildningstradition i bokkapitlet *The practice of Peer Group Mentoring. Traces from Global Changes and Regional Traditions* (Langelotz & Rönnerman, 2014). Däri undersöks också det uttryckta behovet av kompetensutveckling i relation till regionala och globala förändringar. Vidare undersöks hur regionala och globala förändringar kommer till uttryck i och påverkar handledningen. Lärarnas 'sayings', 'doings' och 'relatings' analyseras (Kemmis & Grootenboer, 2008).

Avhandlingens disposition

Efter detta första introducerande kapitel presenteras i kapitel 2 tidigare forskning relevant för studien. Organisering av lärare i arbetslag berörs, därefter fokuseras yrkesskicklighet, lärares kompetensutveckling samt pedagogisk yrkeshandledning. De teoretiska utgångspunkterna presenteras i kapitel 3. I kapitel 4 beskrivs den aktuella skolan och den specifika kompetensutvecklingen kontextualiseras. Metodologi, metod, deltagare och genomförande av fältarbetet samt hur det analytiska arbetet utförts beskrivs i kapitel 5. I kapitel 6 sammanfattas de artiklar och det bokkapitel som utgör en väsentlig del av avhandlingsarbetet. Nedanstående tabell ger en översikt av de olika studierna.

VAD GÖR EN SKICKLIG LÄRARE?

Tabell 1. Delstudierna i avhandlingen

Studie	Fokus	Teoretiskt ramverk	Publikation
1. <i>Teachers' peer group mentoring – Nine steps to heaven?</i>	Processer som utvecklas genom grupphandledning.	Socialkonstruktionism (Burr), makt som produktivt (Foucault)	<i>Education Inquiry</i> vol. 4 (2) 2013, 375-394.
2. <i>Så görs en (o)skicklig lärare.</i>	Subjektskonstruktioner Lärares tal om sin praktik och yrkes(o) skicklighet samt den lokala arkitektur som främjar handledningspraktiken.	Makt och subjektskonstruktioner (Foucault) och practice architectures (Kemmis & Grootenboer)	<i>Pedagogisk Forskning i Sverige. Tema: Skol-utveckling och Ledarskap, 18(3-4) 2013, 258-279.</i>
3. <i>The practice of peer group mentoring. Traces of global changes and regional traditions</i>	Ett makroperspektiv relaterat till en innehållsanalys av kolleghandledningen i studien.	Practice architectures (Kemmis & Grootenboer)	<i>Lost in Practice. Transforming Nordic Educational Action Research.</i> Sense Publisher (2014).

Därefter, i kapitel 7 förs ett reflexivt resonemang kring studiens giltighet och en metaanalys av resultaten görs. Avslutningsvis återfinns de båda artiklarna och bokkapitlet i sin helhet.

2. Tidigare forskning

I följande kapitel belyses forskning som är relevant för studien. Fokus i genomgången är pedagogisk skicklighet och kollektiv kompetensutveckling. Yrkeshandledning belyses i allmänhet och kollegial handledning i synnerhet. Databassökningar har gjorts i Summon, Eric och Google Scholar med hjälp av nyckelord som till exempel 'lärares lärande', 'pedagogisk skicklighet', 'kompetensutveckling' och 'skolutveckling' (och motsvarande engelska begrepp). Dessutom har handböcker, tidigare forskningsöversikter från avhandlingar relaterade till ämnet och artiklar använts. Avslutningsvis görs en sammanfattning där föreliggande studies relevans belyses.

Organisering av lärare i arbetslag

Studien av handledningspraktiken har, som tidigare uppmärksammats, genomförts i och tillsammans med ett lärarlag. För att förstå en specifik praktik måste man 'zooma ut'² och titta på andra praktiker som är relaterade till denna (Nicolini, 2013). Forskningsgenomgången börjar därför med en översiktlig beskrivning av tidigare arbetslagsforskning och skolan som en lärande organisation.

Ohlsson (2004) belyser att lärare i den svenska skolan kan organiseras på olika sätt men att en organisering runt elever är vanligt förekommande. Vidare poängterar han att i läroplanen LGR 69 aktualiserades lärares samarbete i arbetslag som oavsett hur de är sammansatta, är tänkta att stötta både kollektivets och enskilda lärares utveckling. Hargreaves (1998) problematiserar lärares samarbete och menar att en organisering av lärare i arbetslag inte automatiskt leder till samarbete. Även Ohlsson (2004) framhåller att det som diskuteras i arbetslagen ofta är av praktisk karaktär, som till exempel planering av friluftsdagar eller studiebesök. Sällan reflekteras det över undervisning och pedagogiska frågeställningar, trots att just organiseringen i arbetslag rymmer en förväntan om att reflekterande samtal för professionsutveckling ska ske här

² Begreppet utvecklas i avhandlingens teorikapitel s. 41- 42.

(ibid.). Knutas (2008) påpekar att det finns en politisk förväntan om att lärares kompetens och kunskap ska utvecklas i arbetslagen.

Lärare ansvarar med andra ord inte bara för elevernas utbildning utan också till viss del för sin egen och lärarkollektivets lärande och utveckling samt verksamhetsutveckling. Skolan som organisation förväntas således fungera som en lärande organisation.

Drömmen om en lärande organisation är enligt Ohlsson (2004) en av anledningarna till att lärare i den svenska skolan har organiserats i arbetslag sedan länge och då formellt genom läroplanen (LPO -94). Ohlsson (ibid. s. 31) framhåller också att en lärande organisation är något som attraherar såväl praktiker som forskare. På liknande vis poängterar Ellström (1992) att det finns en enighet såväl inom forskarsamhället som i samhällsdebatten om vikten av att gynna lärande i arbetslivet och att för-ena arbete och lärande.

Forskning som fokuserar lärares samarbete och kollegialt lärande och utveckling har genomförts i över trettio år (Aspfors, 2012). Internationellt används termer som *'professional learning communities'* (PLC) och *'teacher learning communities'* (TLC) (se t.ex. Fisher, 2013; McLaughlin & Talbert, 2006; Opfer & Pedder, 2011). Dessa begrepp används då yrkesverksamma (lärare) tillsammans i grupper lär och utvecklar sin praktik. Fischer (2013) gör en litteraturgenomgång över användandet av TLC och definierar begreppet på följande vis (ibid. s. 34):

1. *Shared norms and values – A sense of common values and expectations of and for each other.*
2. *A collective focus on student learning – An undeviating concentration on student learning.*
3. *Teacher collaborative activity – The sharing of expertise and discussion of the development of skills related to instructional practices.*
4. *Deprivatized practice – The sharing and trading of the roles of mentor, advisor, and / or specialist.*
5. *Reflective dialogue – A self-awareness about one's work as a teacher by engaging in in-depth conversations with other teachers about teaching and learning.*

I en TLC delar lärare liknande normer och värderingar och elevernas lärande är i fokus. För att utveckla pedagogisk skicklighet delas kunskaper och erfarenheter genom samarbete och diskussioner. Klassrumspraktiken avprivatiseras och rollen som mentor, rådgivare och/eller specialist ambulerar. Slutligen innebär TLC en ständigt pågående reflexiv dialog

2. TIDIGARE FORSKNING

mellan lärare där undervisning och lärande ingående diskuteras (Fischer, 2013, s. 34 ff.).

Begreppet TLC verkar ha sitt ursprung i Lave & Wengers *'legitimate peripheral participation'* (LPP) och *'community of practice'* som de myntade 1991 i boken *Situated learning*. LPP innebär en lärandeprocess som sker i och genom en praktik. Lärande ses som en social process (snarare än kognitiv), där tillhörighet, engagemang, inkludering och utveckling av yrkesidentiteter ingår som viktiga element (Lave & Wenger, 1991). Wenger (1998) poängterar att *'communities of practice'* inte är något nytt fenomen utan att människor som delar ett specifikt intresse, till exempel på en arbetsplats, alltid har kommit samman och sökt lära av varandra i grupper. De yngre i yrket lär av de äldre men lärandet sker ömsesidigt. Wenger & Trayner (u.å.) definierar begreppet på följande vis: *"Communities of practice are 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."* Vidare poängterar de att lärandet inte behöver vara avsiktligt: *"Note that this definition allows for, but does not assume, intentionality: learning can be the reason the community comes together or an incidental outcome of member's interactions."*

TLC verkar skilja sig från *'communities of practice'* då det ofta är ett specifikt område och lärande inom yrkesverksamheten som fokuseras, som när en grupp lärare arbetar med att utveckla 'bedömning för lärande' (t.ex. McLaughlin & Talbert, 2006; Timperley, 2008). Det är alltså inte det generella lärande för alla inblandade som sker genom att en novis iakttar och lär sig kulturen på en arbetsplats, vilket är det som Lave & Wenger (1991) delvis åsyftar. Organisering av lärare i arbetslag syftar många gånger till att stötta lärares gemensamma lärande i allmänhet snarare än kring ett specifikt syfte (jfr Knutas, 2008; Ohlsson, 2004), vilket kan förstås som en strävan att uppnå *'communities of practice'* och en lärande skolorganisation. Kollegial grupphandledning åsyftar att stötta en avsiktlig professionell utveckling och kan förstås som en strävan mot TLC, dock med ett väsentligt tillägg. Lauvås et al. (1997) betonar vikten av att kritiskt reflektera över såväl sin egen som den omgivande praktiken under handledningsprocessen (se också Handal, 2007). Den kritiska reflektionen lyser med sin frånvaro i beskrivningar av TLC (se t.ex. Fischer, 2013; McLaughlin & Talbert, 2006). McLaughlin & Talbert (2006) menar att det saknas forskning kring hur utveckling av TLC går till. Fischer (2013) poängterar att TLC ofta framskrivs som något positivt för såväl den enskilda läraren som för elever och organisationsutveckling.

Ohlsson (2004) framhåller att det saknas en kritisk granskning vad gäller maktutövning och konflikter i den forskning som fokuserar arbetslag och lärande (i) organisationer. Detta söker som nämnts denna studie bidra med.

Lärarskicklighet

Ett återkommande begrepp i avhandlingsarbetet är lärarskicklighet. Jag har tidigare varit inne på att det är ett begrepp som inte fast går att definiera. Eftersom begrepp förstås och används olika samt förändras över tid, kommer ett första nedslag i hur man talar om och förstår yrkesskicklighet under 1980-talet att göras. Därefter kommer nedslag i 2000-talets första decennium.

Individuell förmåga

I början av 1980-talet presenterade bröderna Dreyfus (1980) en modell som skildrar yrkesskicklighet i fem steg:

/.../ the student normally passes through five developmental stages which we designate novice, competence, proficiency, expertise and mastery. We argue, based on analysis of careful descriptions of skill acquisition, that as the student becomes skilled, he depends less on abstract principles and more on concrete experience. (Dreyfus & Dreyfus, 1980, abstract)

I Lönn Svensson (2007, s. 76) benämns dessa steg på svenska som: nybörjare, avancerad novis, kompetent, skicklig och expertis, vilka används i det följande.

Bröderna utvecklade sin modell då de beforskade pilotstudenters utveckling. De jämför och till viss del likställer piloters lärandeproggression med schackspelares eller språkinlärares framsteg. De menar att yrkesutövare har möjlighet att genomgå denna förändring – från novis till mästare inom alla yrken. Det första och andra steget skildrar en novis som behöver ”fyllas på” med elementära kunskaper inom ämnet/yrket. Den *kompetenta* (steg tre), har enligt modellen börjat samla också erfarenhetsbaserad kunskap men är (ännu) begränsad vad gäller strategier för kunskapsutveckling och i att dra nytta av tidigare erfarenheter. Den kompetenta håller sig till regler och analyser. I det fjärde (skicklig) och femte (mästare/expertis) stadiet spelar intuitionen stor roll för de handlingar som utförs och utövaren behöver inte längre några teorier eller regler att förhålla sig till. Det intuitiva handlandet bygger på att utövaren har tränat

2. TIDIGARE FORSKNING

in en förmåga att handla på ett visst sätt i en given situation (Dreyfus & Dreyfus, 1980), vilket de beskriver på följande vis:

this masterful performance only takes place when the expert, who no longer needs principles, can cease to pay conscious attention to his performance and can let all the mental energy previously used in monitoring his performance go into producing almost instantaneously the appropriate perspective and its associated action. (Dreyfus & Dreyfus 1980, s. 14)

Experten/mästaren/den skickliga, använder alltså sina tidigare erfarenheter utan att först behöva analysera dem.

Dreyfus & Dreyfus mästarmodell har starkt kritiserats från olika håll. Bland annat ifrågasätts den intuitiva kunskapen som de förknippar med yrkesskicklighet. Denna typ av kunskap kan uppfattas som slutna och odemokratisk (Lönn Svensson, 2007).

Kritiken som rör det slutna och odemokratiska blir naturligtvis viktig att förhålla sig till i relation till läraryrket. Om det är så att lärares skicklighet inte går att verbalisera blir lärarexpertens kunskap till viss del odemokratisk, vilket går stick i stäv med svenska lärares demokratiska uppdrag. Således skulle man kunna påstå att en del av lärares yrkesskicklighet innebär förmåga att verbalisera sina (expert)kunskaper. Detta har också uppmärksammats sedan 1990-talet i den svenska skolan då skolan blev målstyrd genom läroplanen, LPO -94 (Skolverket, 2009). Genom det blev lärare tvungna att formulera och synliggöra vilka lärandemål en elev förväntas uppnå, vad och hur läraren bedömer samt hur undervisningen planeras. De intuitiva delarna av kunskapen lever möjligen kvar i det direkta handlandet i klassrummet men måste alltså kunna verbaliseras i sammanhang där planering och bedömning av kunskaper görs.

Bröderna Dreyfus fokuserar framförallt den enskilda individens mästerskap och menar att expertisen kan utvecklas inom vissa yrken, till exempel forskaryrket, utan någon form av praxisgemenskap (Lönn Svensson, 2007). Bröderna Dreyfus använde modellen för att beskriva bland annat yrkesskickliga piloter och bilförare. De relaterar alltså inte sin modell explicit till läraryrket eller yrken som inkluderar komplexa (makt)relationer till andra individer. Därmed kanske en teknisk rationalitet, där skicklighet uppfattas som en kognitiv förmåga kombinerat med intuition, kan vara tillräckligt. Med andra ord verkar bröderna Dreyfus modell inte räcka till för att beskriva lärares yrkesskicklighet. Andra har studerat lärares yrkesskicklighet specifikt.

Drygt 20 år framåt är Kreber (2002) en av dem som studerar skicklighet i läraryrket. Precis som bröderna Dreyfuss graderar Kreber yrkesskicklighet. Hon använder begreppen 'excellent' och 'expert' för de två mest utvecklade stegen av skicklighet. Hon poängterar att den excellenta läraren har gedigen ämneskunskap, kan motivera elever och kan förklara svårigheter etc. Den excellenta läraren är duktig och inspirerande i en undervisningssituation och är medveten om studentens/elevens lärande. Kreber framhåller dessutom att en excellent lärare använder sig av den egna erfarenheten. Hon lyfter Schöns (1983) begrepp 'reflection in action' och 'reflection on action' som en viktig del i excellenta lärares utveckling. Dock använder sig den excellenta läraren, enligt Kreber, inte av explicita teorier om lärande, utan reflekterar ofokuserat och generellt snarare än på ett specifikt problem relaterat till lärande. Det egna framträdandet/undervisningen är fortfarande i fokus.

En lärare som har utvecklats till expert kan däremot, poängterar Kreber (2002, s. 11), förutom ovanstående också använda sig av så kallade "self-regulators". Hos en expert är lärandet, såväl studentens som det egna, i fokus istället för framträdandet. De effektivaste och skickligaste lärarna är troligtvis de som både reflekterar över sin egen praktik och erfarenhet och som förklarar dessa erfarenheter med hjälp av teoretiska antaganden. Kreber har i likhet med bröderna Dreyfus fokus på individen och framhåller här det individuella reflekterandet. Men om man går ytterligare några år framåt i tiden och byter nationell kontext, blir talet om lärarskicklighet relaterat till ett lärarkollektiv. I en studie genomförd med lärare på Kungliga Tekniska Högskolan (KTH) undersöker El Gaidi (2007) lärarskicklighet. Han utgår från dialogseminarier där tio erfarna universitetslärare från kollektivt reflekterar kring läraryrket. Delar av El Gaidis (2007) resonemang och av studiens resultat belyses i det följande.

Kollektivt reflekterande – en aspekt av lärarskicklighet

El Gaidi (2007) förhåller sig till bröderna Dreyfus modell, då han söker skilja på universitetslärares kompetens och skicklighet. Han lyfter fram att kompetensstadiet handlar om ett mekaniskt kunnande medan det som kan betecknas som skicklighet (för lärare) är organiskt (El Gaidi, 2007, s. 72). Skicklighet innefattar en personlig hållning till det mekaniska kunnandet. Han framhåller, precis som Nordänger (2010, 2011), att en förmåga att möta oförutsedda händelser i samband med undervisningen

2. TIDIGARE FORSKNING

tillsammans med gedigna ämneskunskaper och lust till sitt arbete utmärker en skicklig lärare:

Förmågan att anpassa sig till ständigt nya och skiftande situationer, formulera och lösa nya problem, innebär att den skicklige ständigt är i färd med att skapa nya regler. Ett faktum som skarpt skiljer honom från kompetenta lärare som är duktiga just på att följa regler. (El Gaidi, 2007, s. 74)

El Gaidi belyser precis som bröderna Dreyfus (1980), Kreber (2007) och Nordänger (2010, 2011) praktikens betydelse i formandet av lärarskicklighet – genom praktiska erfarenheter och handlingar utvecklas skicklighet genom reflektion över dessa erfarenheter. El Gaidi (2007) poängterar sedan också vikten av att kompetenta lärare tillsammans reflekterar över sin erfarenhetsbaserade kunskap för att på så vis öva upp sin urskilningsförmåga och skicklighet. Precis som Boyer (1990) poängterar El Gaidi (2007) att den skicklige läraren alltid kan fortsätta att utvecklas. Boyer använder begreppet '*scholarship*' där den kontinuerliga utvecklingen poängteras och som enligt Lönn Svensson (2007, s. 77) är en fortsättning utöver mästarlärans nivåer.

El Gaidi (2007) lyfter fram vikten av bildning (ett generellt bildningsbegrepp) samt poängterar betydelsen av ett kollegialt, gemensamt reflekterande för att utveckla ett kollektivt språk och gemensam yrkeskunskap.

Sammanfattningsvis kan sägas att denna tidigare forskning framhåller att en skicklig lärare låter erfarenhet, praktik och teori samspela. En skicklig lärare kan dra nytta av både goda och mindre lyckade undervisningssituationer genom att reflektera över undervisningen och sedan utifrån olika kunskapskällor förhålla sig till hur en eventuell förändring kan komma att se ut. Vidare sätter en skicklig lärare elevernas likväl som sitt eget lärande i centrum, både som objekt och subjekt. Med El Gaidi (2007) bör detta reflekterande också ske kollektivt, genom reflektion tillsammans med kollegor. En skicklig lärare har alltså inte en metod, men däremot förmåga att urskilja det som händer och kan förändra undervisningen utifrån elever och sammanhang (jfr också Nordänger 2010, 2011).

Den skickliga läraren fortsätter alltså kontinuerligt att utveckla(s) genom reflektion, gärna tillsammans med kollegor (jfr Boyer, 1990; El Gaidi, 2007). En skicklig lärare blir med andra ord aldrig färdig, utan förväntas lära hela livet. Läraryrket och pedagogisk skicklighet innebär således förmåga och lust till ett 'livslångt lärande'. Sjöberg (2011, s. 74) framhåller att diskurser om det livslånga och lustfyllda lärandet relaterat

till läraryrket, som det kommer till uttryck i olika policydokument etc., fungerar som en normaliserande diskurs om hur den lärande individen (både lärare och elever) bör vara.

Lärares utveckling av yrkesskicklighet och livslångt lärande understöds bland annat genom kontinuerlig kompetensutveckling, vilken kan ta sig varierande uttryck och genomföras på olika vis, vilket följande avsnitt belyser.

Kontinuerlig och kollektiv utveckling

Kompetensutveckling förstås i avhandlingsarbetet som de formella och informella aktiviteter som lärare engagerar sig i under sin karriär för att förbättra den pedagogiska förmågan – för att utveckla yrkesskicklighet (Wermke, 2013, s. 21). Lärare i Sverige har ända sedan slutet av 1800-talet haft möjlighet till formell kompetensutveckling, bland annat genom *Pedagogiska skrifter* utgivna av Sveriges allmänna folkskolläraryrkesförbund (SAF). Denna utgivning existerar ännu. Tanken med tidsskriften var redan från början att lärare skulle kunna ta del av och förkovra sig genom pedagogisk litteratur och skriftserien innehöll ofta översättningar av utländska arbeten (SAF, u.å.).

I internationella (engelskspråkiga) sammanhang används begreppet '*continuing professional development*' (CPD), vilket här används som förkortning också för det svenska begreppet.

Kompetensutveckling som sker i ett formellt sammanhang, vilket är avhandlingens fokus, är organiserat och har ett i förväg formulerat syfte, till skillnad från informella sammanhang där exempelvis spontana samtal mellan lärare eller egen utvärdering och reflektion bidrar till kompetensutveckling.

Att lärare ska bidra till skolutveckling samt att lärare kollektivt kan (ska) lära av varandra och utveckla sin profession genom samarbete kring undervisning och genom reflekterande samtal, verkar vara en framväxande diskurs. Den återfinns i olika styrdokument, vilket Sjöberg (2011) illustrerar. Diskursen återkommer också i och i såväl nationell som internationell forskningslitteratur. Åberg (2009) poängterar att utveckling av undervisning och pedagogik handlar om mer än själva görandet i klassrummet. Hon menar att den tekniska kontrollen av lärares arbete inte är det väsentliga utan att lärare måste ges möjlighet att utvecklas professionellt tillsammans med andra, till exempel genom handledning och i reflekterande samtal kring professionen (ibid. s. 195).

2. TIDIGARE FORSKNING

Också Connell (2009) påpekar att duktiga lärare och god undervisning inte kan lyftas ur sitt sammanhang, utan är beroende av mer än den enskilda lärarens undervisningstekniska förmågor. Hon poängterar att lärares samarbete är en del av det som kan bidra till god undervisning och goda (skickliga) lärare. I en storskalig amerikansk studie som undersöker över 1000 lärares upplevelser av kompetensutveckling, dras slutsatsen att utvecklingen är som mest verksam då den sker kollektivt, över tid och tillsammans med lärare från samma skola och/eller som arbetar i samma arbetslag eller inom samma ämne (Garet, Porter, Desimone, Birman & Suk Yon, 2001). Samarbete och vikten av lärarkollektivets gemensamma utveckling poängteras också av Kroksmark (2010), Opfer & Pedder (2011) och Wermke (2013).

Opfer & Pedder (2011) framhåller i en forskningsöversikt kring lärares lärande och professionella utveckling att det som saknas är forskning som visar på komplexiteten i samspelet mellan lärare-skola-lärandeaktivitet. De belyser att tidigare forskningsresultat många gånger styrts av en process-produktlogik, vilket inte kan förklara eller belysa de komplexa processer som sätts igång, under vilka omständigheter, varför och hur lärare lär (ibid. s. 378). 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. Därmed har fokus i mycket av forskningen legat på att undersöka effektiva lärandeaktiviteter för lärare (ibid. s. 384). I sin forskningsöversikt belyser Opfer & Pedder (2011) den skolutvecklande och samarbetsinriktade forskningen. De nämner förutom McLaughlin & Talbert (2006) bland annat Cochran-Smith & Lytle (1999) och Little (1990). De framhåller att Littles forskning kring lärares samarbete i samband med professionsutveckling visar på en komplexitet. För mycket samarbete och lärande är kvävande, för lite samarbete hämmar tillväxten och utvecklingen (Opfer & Pedder, 2011, s. 386).

Goda relationer mellan lärare verkar tas för givet och problematiseras sällan i den litteratur som berör lärares kollektiva professionella utveckling. Däremot betonas vikten av att alla delar visionen om en professionsutveckling som stödjer elevernas lärande och utveckling (t.ex. Kiefer Hipp, Bumpers Huffman, Pankake & Olivier, 2008; McLaughlin & Talbert, 2006; Timperley, 2008). Många gånger poängteras också att det inte går att tvinga fram den här typen av samarbete (Lauvås et al.,

1997; McLaughlin & Talbert, 2006). Såväl komplexiteten skola-lärare-utveckling samt maktrelationer studeras i föreliggande studie.

Olika modeller för kompetensutveckling

Även om fokus i studien, precis som i ovannämnda forskningsgenomgång (Opfer & Pedder, 2011), är samarbetsinriktad utveckling finns det andra modeller. Kennedy (2005) har identifierat nio olika nyckelmodeller. De är sedan klassificerade utifrån sin kapacitet att stödja professionell självständighet och förändringar i praktiken. Klassificeringen kan användas som ett ramverk för att analysera kompetensutvecklingsinsatser och vilken typ av kunskap och utveckling som möjliggörs. Följande nyckelmodeller har identifierats (Kennedys engelska klassificering inom parentes efter min svenska översättning):

- fortbildning (training);
- formellt meriterande (award-bearing);
- brist (deficit);
- pilot (cascade);
- normbaserad (standards-based);
- coaching/handledning/mentorskap (coaching/mentoring);
- lärandegemenskap (community of practice);
- aktionsforskning (action research);
- omvandlande/transformativ (transformative).

(Kennedy, 2005, s. 236-237)

Kennedy gör en grundlig genomgång av samtliga modeller. Här sammanfattas kort vad som utmärker några av dem. Eftersom Kennedys kategoriseringar av lärares kontinuerliga kompetensutveckling (CPD) är genomförd i en skotsk kontext, blir vissa av kategoriseringarna något underliga att översätta till svenska, både språkligt och kontextuellt. Därför har jag sökt relatera några av modellerna till svenska exempel på kompetensutvecklingsinsatser. Modellerna verkar också till viss del glida in i varandra och får förstås som analytiska kategorier snarare än en välavgränsad beskrivning, vilket också Kennedy poängterar.

Fortbildning (*training*) är ett begrepp som användes tidigare i Sverige men som verkar återintroduceras från politiskt håll. Enligt Kennedy (2005, s. 237) bygger denna modell på en teknisk syn på lärares kunskap. Utgångspunkten i den här typen av CPD är att lärare ska lära sig om, alternativt tränas i, specifika moment, som de sedan kan redovisa att de

2. TIDIGARE FORSKNING

lärt sig. Deltagarna lyssnar passivt på en expert, som redovisar vad och hur något ska göras. Detta görs också oftast kontextlöst (ibid.). Kompetensutvecklingen relaterar alltså inte till den specifika praktik som lärarna kommer ifrån, utan har en mer allmän representation av skolan.

Den formellt meriterande (*'award-bearing'*) formen av lärares CPD pågår oftast i eller tillsammans med universiteten. Den syftar till att lärarna utökar sin formella kompetens (Kennedy, 2005). I en svensk kontext kan detta kanske förstås som de nationella satsningar som till exempel Matematiklyftet (Skolverket, 2013) eller Mångfaldssatsningen (Sandahl, 2009), som Skolverket på uppdrag av regeringen initierat. Enskilda skolor kan ansöka om att få del av de resurser som avsatts åt det specifika ändamålet. Hur kompetensutvecklingsinsatsen sedan genomförs kan skilja sig mellan skolor och beroende på projekt.

Brist-modellen (*'deficit'*) utgår från att lärares prestationer enbart är relaterade till den enskilda individen och bortser från organisations- och ledningspraktikers inverkan i klassrummet. Kollektivets och sammanhangets betydelse förringas och läraren blir den skyldiga om eleverna inte lyckas. Många gånger bidrar modellen till en mekanisk förståelse av undervisningspraktiken, vilken inte heller sätts in i en vidare kontext (Kennedy, 2005). Tidigare nämnda tv-serie, *Klass 9 A*, bygger på denna logik.

Pilotmodellen (*'cascade'*) bygger på att utvalda lärare på en skola deltar i CPD för att sedan dela med sig av de nyvunna kunskaperna till kollegor (Kennedy, 2005). Ett svenskt exempel på detta är när det målrelaterade betygssystemet implementerades i början av 1990-talet. Borås Kommun genomförde ett projekt (Betyg & Bedömning), där rektorer och så kallade lärarpiloter utsågs att delta i en kollektiv kompetensutvecklingsinsats som rörde betygssättning och bedömning. Dessa piloter skulle sedan tillsammans med rektorerna implementera detta på respektive grundskola.

I ovan beskrivna modeller ses ofta kunskap som något tekniskt och överförbart mellan individer, menar Kennedy. Hon poängterar att i flera av de andra modellerna kan kunskap förstås som förhandlingsbar och något som görs mellan deltagare i en praktik.

I det följande skildras ytterligare några av de modeller för lärares professionella utveckling som Kennedy beskriver. Dessa beskrivs mer ingående och i relation till annan forskning, då de ligger nära den kompetensutvecklingspraktik som är studiens fokus. Mest utrymme ges således

handledning/mentor/coaching modellen men först ett kort stycke om aktionsforskning som kompetensutvecklingsmodell.

Aktionsforskning som kompetensutveckling

Aktionsforskning kan användas både som individuell kompetensutveckling för lärare och för att stödja skolutveckling (Somekh & Zeichner, 2009; Olin, 2009; Tyrén, 2013). Internationellt, exempelvis i England, har aktionsforskning använts som individuell kompetensutvecklingsmodell i många decennier och har sedan 1990-talet också använts som modell i svenska skolsammanhang (Rönnerman, 2004, 2012). Stenhouse hade redan på 60-talet en vision om att alla lärare skulle bedriva aktionsforskning i det egna klassrummet, för att sedan bidra med resultaten till politiker och utveckling av praktiken (Somekh & Zeichner, 2009). Stenhouse idé bygger framförallt på den enskilda lärarens utvecklings- och forskningsarbete i det egna klassrummet utan någon universitetsforskare inblandad.

I en svensk³ skolkontext finns en tradition av att aktionsforskning genomförs tillsammans med forskare oftast från universitetet, med 'praktikernas'⁴ (lärarnas) utveckling och förändring (transformation) som utgångspunkt (Gannerud & Rönnerman, 2006; Rönnerman, 2004, 2012). Rönnerman (2004, s. 28) belyser att statliga satsningar från Skolverket under 1990-talet betonade samverkan med högskolan för att erhålla medel. Erfarenheter från dessa projekt visar att handledning kom att bli ett centralt begrepp och en form för aktionsforskande samarbete mellan forskare och 'praktiker' (ibid.). Tyrén (2013) beskriver ett aktionsforskningsprojekt som skedde dels i de individuella lärarnas klassrum, dels i lärarkollegiet och i samarbete med en forskare.

Aktionsforskning kan således genomföras både med och utan forskare. Men forskningen ska ta sin utgångspunkt i den aktuella verksamheten för att bidra till förändringar i den, vilket exempelvis Gannerud & Rönnerman (2006) betonar.

³ Samarbete mellan lärare och forskare finns också i mängder av andra skolkontexter t.ex. i Grekland och i USA (se Avgitidou, 2009; Arhar, Niesz, Brossmann, Koebley, O'Brien, Loe & Black, 2013).

⁴ Jag använder 'praktiker' inom citationstecken då jag anser att också forskare är en praktiker. Dessutom underlättar det förhoppningsvis läsningen om praktiker (verksamheter) och 'praktiker' (utövare) skiljs åt med hjälp av citationstecken.

2. TIDIGARE FORSKNING

Kennedy (2005) understryker att både kollegial handledning och aktionsforskning har potential att transformera en praktik och utveckla lärares autonomi. Dock kräver det att deltagarna har utvecklade kommunikativa förmågor. Eller som Kennedy (s. 243) uttrycker: *"In order for the coaching/mentoring model of CPD to be successful, participants must have well-developed interpersonal communication skills"*.

Kennedy uttrycker detta i relation till aktionsforskning, men det gäller troligtvis för alla typer av kompetensutveckling som involverar mer än en person och med en transformativ ambition. Vad utvecklade kommunikativa förmågor innebär definieras dock inte närmare. Vidare poängterar Kennedy vikten av ett kritiskt perspektiv och en medvetenhet om maktrelationer i all typ av kompetenshöjande insatser om den ska kunna leda till förändringar i utbildningspraktiken.

Handledning som kompetensutveckling

Kennedy (2005) lyfter fram variationen som ryms inom coaching/handledning/mentorskap. Dels skiljer sig filosofiska och epistemologiska utgångspunkter åt, dels är det skillnad på hur handledningen genomförs och vilka som är involverade (Kennedy, 2005). Mentorskap och coaching är begrepp som används i samband med olika former av handledning, poängterar Lauvås & Handal (2001). I Sverige är mentorsbegreppet högaktuellt då nyutexaminerade lärare under sitt första verksamma år ska ha tillgång till och handledas av en mentor i form av en erfaren kollega (Skolverket, 2011b), vilket också är aktuellt i Skottland sedan några år tillbaka (Kennedy, 2005). Mentorskap för nya lärare är också något som har studerats och är under utveckling i Finland (Aspfors, 2012).

Svårigheten med att definiera begreppet handledning betonar Lindén (2005, s. 12), beror på att det används i vitt skilda sammanhang och att såväl mål som process skiljer sig åt. Också Lendahls Rosendahl & Rönnerman (2002, s. 27) belyser att handledning av och med professionella kan ta sig olika uttryck och antingen fokusera tänkandet om den egna praktiken (reflektionen) för att öka förståelsen för densamma eller så kan handlingar i den egna praktiken fokuseras med inriktning på att förändra praktiken.

Lindén (2005) lyfter fram tre drag som är utmärkande för all yrkeshandledning: två eller ett fåtal personer i en organiserad verksamhet är inblandade; den bedrivs i skärningspunkten mellan teoretiskt och

praktiskt kunnande och huvudsyftet är lärande och kompetensutveckling. Vidare beskriver hon handledning i form av en triangel där hörnstenarna består av handledare, handledd och verksamhetens föremål (uppgift). I utbildnings- och vårdsammanhang pratar man också om en applikand – den tredje part (eleven eller vårdtagaren) – som indirekt påverkar och påverkas av handledningen. Enligt Lindén (2005) skiljer sig uppgiftsinriktad och applikandinriktad handledning i komplexitet vad gäller psykologiska faktorer och etiska dimensioner. Lindén definierar begreppet applikand som den tredje icke närvarande part som ”utreds eller behandlas” under handledningen (ibid. s. 14). Om en lärare i en handledningssituation undrar över hur en elev ska undervisas blir således eleven applikand. Eleven blir den som utreds och de förslag på lösningar som kommer till stånd under handledningen ska tillämpas på eleven.

Handledningstraditionen har två institutionella rötter – lärlings-traditionen och psykoterapitraditionen. Här kommer inte psykoterapitraditionen att utvecklas närmare, även om det finns parallella processer som liknar varandra. Handledning som kompetensutveckling för lärare, handlar många gånger om färdighetsutveckling och härstammar från lärlingstraditionen (Högberg, 2005; Kennedy, 2005). Handal (2007) poängterar att lärlingstraditionen och hela idén om *'apprenticeship learning'* präglas av ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Han menar att handledaren då förstås som en 'guru' eller en rollmodell och att det handlar för novisen om att härma för att uppnå en god praktik. Ett lärande på handlingsnivå sker genom att en novis deltar i och observerar yrkesgemenskaper samt imiterar och korrigeras av mer erfarna yrkesutövare. Nackdelen är, påpekar Handal, att praktiken därmed kan stagnera då den inte ifrågasätts. Han fortsätter med att beskriva handledning där handledaren kan förstås som en 'kritisk vän' och där en kritisk reflektion före och efter yrkesutövningen (till exempel undervisningen), bidrar till att utveckla de inblandades praxisteori. Han betonar att om handledaren förstås som 'guru' måste denne vara en god yrkesutövare medan handledaren som 'kritisk vän' måste ha kompetenser som analytiker och goda teoretiska kunskaper. Det optimala fortsätter han vore en handledare som kan kombinera dessa förmågor (Handal, 2007, s. 23). Dessa tankar återfinns också i den kollegiala grupphandledningsmodell utvecklad av Lauvås et al. (1997) som användes av lärarna i föreliggande studie. Lauvås et al. poängterar betydelsen av en kritisk reflektion mellan jämlika kollegor framför träning av färdigheter och råd av en experthandledare.

2. TIDIGARE FORSKNING

Åberg (2009) utgår ifrån en traditionell definition av handledning där det finns en i förväg bestämd handledare – oavsett om denna handledare är extern (t.ex. en terapeut) eller intern (exempelvis en specialpedagog eller rektor). Hon definierar tre olika huvudtyper av grupphandledning av lärare: den verksamhetsinriktade, den professionsutvecklande och den personalstödjande. De tre handledningsinriktningarna är relaterade till rektorernas kontextbundna förståelse och behov, då rektor har en central funktion för grupphandlednings framväxt och organisation. Inriktningarna skiljer sig både innehållsmässigt och strukturellt.

I den verksamhetsinriktade handledningen kan till exempel rektor fungera som handledare. Handledningen är obligatorisk för lärarna och fokuserar konkreta förbättringar eller förändringar i verksamheten (Åberg, 2009, s. 159). Åberg lyfter vidare fram att den verksamhetsinriktade handledningen bör förstås utifrån ett ledarperspektiv och utifrån organisationens behov av ökad måluppfyllelse och effektiv implementering av reformer och nya pedagogiska metoder (ibid. s. 170 ff.).

Syftet med den professionsutvecklande handledning är: ”/.../ att starta processer som leder till personlig och professionell utveckling, att stärka lärarrollen, att vidga vyer och att motverka stagnation.” (Åberg, 2009, s. 161). Denna typ av handledning bör vara frivillig och handledaren bör enligt Åberg komma utifrån med en annan professionell bakgrund än lärare men med en kulturell kännedom om skolan. Denna syn på handledning återfinns också inom vården. Deltagarnas egna initiativ styr innehåll och utformning av en professionsutvecklande handledning. Ett erfarenhetsbaserat lärande är i fokus. Handledarens roll är av stor betydelse för att utmana deltagarna och belysa nya perspektiv. Det handlar om att utveckla ett gemensamt språk och en utvidgad förståelse för och i ett komplext yrke, i en organisation med emellanåt oklara mål menar Åberg (2009).

Den tredje personalstödjande handledningen är inte lika lätt att avgränsa från de andra typerna men den är främst inriktad på att hjälpa lärare att klargöra sitt uppdrag, sätta yrkesmässiga gränser och stötta lärares självförtroende etc. (ibid. s. 183). Denna typ av handledning kan kategoriseras till den inriktning som Högberg (2005, s. 214) definierar som ett psykologiskt fenomen där handledningen blir mer terapeutinriktad.

Precis som Handal (2007) och Kennedy (2005) framhåller Lindén (2005) att olika pedagogiska strategier och antaganden syns ligga till

grund för hur handledning bedrivs och utformas. Dessa olika strategier tar sig som nämnts bland annat uttryck i handledarens funktion men också i deltagarnas olika roller och funktioner. Näslund (2004) kategoriserar fyra olika typer av grupphandledning med inspiration från Proctor (2000). I dessa exempel på grupphandledning tas utgångspunkten i ett reflekterande över och samtalande om yrket. Handledarens och de handleddas uppgifter varierar beroende på vilken typ av grupphandledning som ligger för handen.

- Handledaren kan vägleda individuellt i grupp – handledning i en grupp.
- De handledda fungerar som medhandledare – handledning med gruppen.
- Handledaren delar på handledningsuppgiften med andra handledare – handledning av gruppen.
- I den sista typen av grupphandledning delar alla lika på allt arbete – kamratlig grupphandledning.

Denna fjärde variant är inte att betrakta som handledning utan kan enligt Näslund (2004, s. 41) kallas för ett ”gemensamt konsultationsarbete”.

Kompetensutvecklingsmodell i studien

I föreliggande studie användes en specifik modell för hur det kollegiala handledningssamtalet skulle genomföras. Lärarna hade som nämnts haft en kompetensutvecklingsdag som berörde olika typer av handledning. Tillsammans med rektor valdes nedanstående modell. Den presenterades för deltagarna (lärarna) av en extern handledare vid det första handledningstillfället i arbetslaget i september 2008. Följande nio steg beskriver handledningsprocessen:

1. Varvet (”rundan”) varje deltagare presenterar sitt problem.
2. Gruppdeltagarna väljer ett problem att fördjupa.
3. En samtalsledare (moderator) och protokollförare utses.
4. Problemägaren berättar närmare om problemet. Inga frågor.
5. Varvet, en fråga vardera tills alla frågor är ställda, ev. flera varv.
6. Var och en formulerar sin syn på vad som är problemet, skriv först och berätta sedan.
7. Runda med råd från kollegor, ett råd per person varje varv.
8. Problemägaren redogör för vad hon kan tänkas göra åt problemet, alt. reflekterar över de råd som givits.

2. TIDIGARE FORSKNING

9. Summera (moderatorn) och reflektera över vad som behövs för att nästa gång ska bli mer givande. (jfr Lauvås et al. 1997, s. 68 -71)

Beskrivningen är en förkortad variant av den modell för kollegial handledning som beskrivs i tidigare nämnda bok *Kollegahandledning i skolan* (Lauvås et al., 1997). Vid en första anblick skulle man kunna definiera modellen för det Näslund (2004) betecknar som gemensamt konsultationsarbete eller kamratlig grupphandledning, där alla delar lika på allt arbete. Vid en noggrannare analys verkar dock kollegahandledning vara en form av handledning som blandar de fyra typerna av grupphandledning som Näslund kategoriserar. Alla deltagare kan fungera som handledare eller handledd beroende på vems problem som väljs ut. Lauvås et al. (1997) poängterar att problemen inte ska diskuteras i allmänhet utan problemägaren ska handledas av de andra deltagarna. Alla kan också fungera som moderator och Lauvås et al. uppmuntrar till att deltagarna alternerar rollerna. De poängterar också tystnadsplikten och att det innehåll som behandlas under handledningen ska stanna i gruppen. Handledningen sker således i, med och av gruppen (jfr Näslund, 2004). Gjems (2007) belyser att både handledare, den handledde och övriga deltagare i en grupphandledning medverkar i en social praktik där alla kan ta del av den kunskap som konstrueras (ibid. s. 182). Kennedy (2005) poängterar att det kan finnas hierarkiska strukturer i en kollegial handledningssituation då en erfaren mentor handleder en novis. Likväl kan handledning också ske mellan jämlika kollegor menar hon. Lauvås et al (1997) poängterar att handledning mellan kollegor bygger på att det är likvärdiga yrkesutövare som handleder varandra. Kritiska vänner som ger och får råd och konstruerar en gemensam förståelse för yrket:

Poängen är att medvetandegöra och vidareutveckla den enskilda lärarens praktikteori om undervisning och lärararbete, samtidigt som lärarna som kollegagrupp utvecklar sin gemensamma yrkeskunskap, yrkesetik och yrkespraktik. Därför är nyckelord som reflektion, gemenskap och utforskande kännetecken i den här formen av handledning. (Lauvås et al., 1997, s. 13)

Vidare poängteras vikten av att lärare kritiskt värderar yrkeskunskapen (Lauvås et al., 1997, s. 25). De framhåller betydelsen av att kollegial grupphandledning genomförs i en ny gruppkonstellation och inte i existerande arbetslag. De menar att mycket tas för givet i en grupp där man arbetat tillsammans under en längre tid. Och att risken finns att handledningstiden används till omedelbara behov som kan uppträda i ett arbets-

lag (jfr också Ohlsson, 2004). Lauvås et al. (1997) problematiserar inte närmare makt, jämlikhet eller relationer mellan det som benämns som jämlika kollegor.

Föreliggande studies relevans

Genomgången av tidigare forskning visar att det saknas studier som contextualiserar lärares kompetensutveckling och yrkesskicklighet i ett vidare sammanhang. Wermke (2013) framhåller vikten av att sätta in kompetensutveckling i en historisk och nationell kontext, vilket görs i denna avhandling. Bland annat belyses här en nordisk folkbildningstradition med utgångspunkt i en svensk tradition av studiecirklar, i relation till den aktuella praktiken (se Langelotz & Rönnerman, 2014). Vidare belyses också globala och lokala arrangemang som bidrar till att forma den aktuella handledningspraktiken.

Det saknas forskning som illustrerar olika maktaspekter i lärande organisationer (t.ex. Nixon & Murr, 2006; Ohlsson, 2004). Kollegial handledning och lärares kollektiva kompetensutveckling beskrivs ofta som något positivt för individer och kollektiv (se t.ex. Lauvås et al., 1997; McLaughlin & Talbert, 2006; Åman, 2011). I det här arbetet studeras och problematiseras olika maktaspekter i form av exempelvis disciplinerande samarbetsdiskurser och relationer.

Mycket av forskningslitteraturen belyser endera lärarens eller exempelvis policytexters konstruktioner av yrkesskicklighet (t.ex. Nordänger, 2011; Sjöberg, 2011). Forskning som kombinerar ett agentorienterat och ett strukturellt perspektiv behövs menar bland andra Persson (2008). I det här arbetet förstås yrkesskicklighet som något som blir till i och genom en praktik, vilken är konstruerad av såväl individer (t.ex. lärare) som externa arrangemang (t.ex. policytexter), således tas både ett strukturellt och ett agentorienterat perspektiv i studien. Ideologiska ställningstaganden och en polarisering vad gäller kompetensutveckling, synes många gånger prägla forskningen (se t.ex. Kennedy, 2005). I detta avhandlingsarbete belyses både handledningspraktikens styrkor och svagheter genom att praktiken studeras utifrån varierande perspektiv och analyseras med hjälp av olika teorier, vilket illustreras i nästkommande kapitel.

3. Teori

I det här kapitlet presenteras de ontologiska, epistemologiska och teoretiska utgångspunkterna i avhandlingen.

I den frågeställning som har givit drivkraft åt avhandlingsarbetet – 'Vad gör en skicklig lärare?' – avslöjas delar av den ontologiska uppfattning som studien bygger på. Frågeställningen kan, som tidigare nämnts, förstås på minst två olika vis: Vad är det som gör (konstruerar) skickliga lärare? Eller med andra ord, vilka praktiker bidrar till att utveckla lärarskicklighet? Samt vad gör (hur agerar) en skicklig lärare? Ordleken bygger följaktligen på en uppfattning om att den sociala verkligheten formar och (om)formas i språket och genom handlingar, verbala likväl som ickeverbala, och att verkligheten kan uppfattas olika och vara på ett annat vis (t.ex. Burr, 2003; Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Valet av forskningsmetod, att ta del av lärares 'tal om' sin praktik, profession och yrkesskicklighet, i stället för att till exempel studera handlingar i undervisningspraktiken, implicerar också en föreställning om att språket bidrar till att utveckla förståelse och kunskap. Utgångspunkten i avhandlingen, att såväl språk som kunskap och den sociala verkligheten i form av professionella praktiker intimt hänger samman och är föränderliga, återfinns inom socialkonstruktionismen.

Det finns några filosofiska grundantaganden som man med ett socialkonstruktionistiskt perspektiv måste utgå ifrån framhåller Burr (2003, s. 2). Hon belyser fyra antaganden som ligger till grund för en socialkonstruktionistisk förståelse av kunskapsbildning och som hämtat näring ur en poststrukturalistisk tradition. För det första poängterar Burr att socialkonstruktionismen uppmanar till misstänksamhet mot egna för-givet-taganden om hur världen "naturligt" verkar vara. En kritisk hållning till alla typer av kunskap är av vikt. Det finns inte någon objektiv sanning. Hon menar att det "naturliga" alltid kan ifrågasättas, vändas och vridas på. Vidare framhåller Burr att förståelsen av omvärlden är historiskt och kulturellt betingat. Den förståelse av världen och den specifika kunskap som finns i en viss kultur vid en viss tidpunkt är inte mer i närheten av sanningen än någon annans. För det tredje konstrueras all kunskap av och mellan människor genom (vardaglig) interaktion. Därmed är social interaktion och framförallt språket centralt i en socialkonstruktionistisk

ansats. I och genom språket byggs och förkastas gemensamma sanningar. En kamp och förhandling mellan det som för tillfället uppfattas som sant och falskt är ständig närvarande. Avslutningsvis belyser Burr att den förhandlade kunskapen leder till olika handlingar. Beskrivningar och konstruktioner av världen medför därmed sociala mönster och handlingar samtidigt som andra handlingar exkluderas (Burr 2003, s. 4-5).

Med detta blir det angeläget att undersöka den språkliga praktiken under och i relation till den kollegiala handledningen. I delar av det konkreta analytiska forskningsarbetet tas ett diskursanalytiskt avstamp för att 'zooma in' (Nicolini, 2013) den aktuella praktiken (se Langelotz, 2013b). I avhandlingen förstås kompetensutveckling och kollegial handledning som professionella praktiker. I det följande utvecklas några praktikteoretiska resonemang. Därefter beskrivs hur begrepp som diskurser och makt främst med utgångspunkt i några av Foucaults arbeten, haft betydelse och använts i analysarbetet.

Praktikteori

Praktikteorier hämtar sin näring från flera olika traditioner, sammanlänkade av historiska och konceptuella likheter och någon universell praktikteori existerar inte, poängterar Nicolini (2013). På liknande vis resonerar Kemmis (2010b). Han belyser även svårigheten med att definiera samt skilja en social praktik från en professionell praktik. Nicolini (2013, s. 227), framhåller att en praktik per definition alltid är social eftersom det bara är i den dimensionen som moral, mening och normativitet kan upprätthållas. Begreppet 'social praktik' utgör således en tautologi enligt Nicolini (ibid.). Social kommer inte heller här att användas som epitet till en praktik, utan en praktik förstås inkludera social interaktion. En professionell praktik uppfattas i avhandlingen som en praktik som försiggår i ett yrkesrelaterat sammanhang.

En praktik utgörs inte av en enskild persons handlingar eller enskilda händelser utan den konstitueras i pågående regimer av aktivitet, menar Nicolini (2013). Liksom Giddens (1979, 1984) beskriver Nicolini individens handlingar som rationella (för den individen, i den stunden). Handlingar i en praktik är även normgivande poängterar han. Med andra ord utgår Nicolini från ett perspektiv som inkluderar individens moraliska handlingar och interaktion mellan människor. Han menar också att dessa handlingar ingår i en återkommande aktivitet.

3. TEORI

Praktiker relaterade till läraryrket kan vara undervisning, men också till exempel olika former av möten som lärarlagsmöten eller föräldramöten. Det kan som i det här fallet vara kompetensutveckling, i form av kollegial handledning. En praktik hänger alltså samman med flera praktiker. I dessa praktiker finns det uttalade antaganden och förväntningar om vad som kan sägas och göras. Förhandlingar mellan deltagarna i en praktik kan leda till små förskjutningar som gör att praktiken hela tiden är föränderlig. Läraryrkets praktiker är också en del av en större utbildningspraktik som är politiskt styrd – både lokala, regionala och globala beslut ger avtryck i praktikerna (jfr Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis, 2009, 2010b; Langelotz & Rönnerman, 2014; Nicolini 2013). En praktik förstås således här som diskursivt, socialt, ekonomiskt, politiskt och historiskt konstituerad och situerad och därtill konstituerande (Kemmis, 2010b).

Både Kemmis (2010b) och Nicolini (2013) tar avstamp i 'de gamla grekerna', främst Aristoteles, via Heidegger och Marx, när de diskuterar praktikbegreppet. Båda poängterar också vikten av att använda praktikteori(er) pluralistiskt. Nicolini anser att det inte finns någon poäng med att vända sig till en '*grand theory*', då man studerar en praktik: "*Much is to be gained if we appreciate both the similarities and differences among practice theories, and if we make such differences work for us.*" (Nicolini 2013, s. 1)

Nicolini (2013, s. 213ff) lyfter fram 'verktygslådekonceptet' och menar att en blandning av olika praktikteorier kan hjälpa forskaren framåt. Han använder metaforerna '*zooming in*' och '*zooming out*', då han poängterar vikten av att studera en praktik utifrån olika teoretiska perspektiv. Praktiken '*zooms in*' genom att man undersöker genomförandet av praktiken. Forskaren kan på olika sätt delta i den aktuella praktiken. Forskarens fokus är 'praktikernas' (språkliga) handlingar. Till exempel kan forskaren undersöka vad som sägs, till vem, hur det sägs, vad som genereras och vilka strategier som används för att 'praktikerna' ska kunna genomföra praktiken (ibid. s. 221).

En praktik existerar alltså endast i och genom handlingar, såväl språkliga som ickeverbala. En undervisningspraktik kräver med andra ord att någon undervisar, och att någon mer deltar i undervisningen. En handledningspraktik innehåller handlingar som exempelvis berättande, lyssnande och rådgivning. Inzoomningen av en praktik kan således innebära ett agentorienterat perspektiv där individernas handlingar undersöks. Nicolini (2013) framhåller att inzoomningen också kan gälla vilka

artefakter, såväl materiella (som till exempel en kateder) som symboliska (till exempel policydokument) som möjliggör och formar praktiken. En praktik har både en materiell och en diskursiv dimension (ibid. s. 223). I föreliggande avhandlingsarbete utgör den specifika handledningsmodell som lärarna använde en sådan artefakt som både kan analyseras som form men också utifrån dess diskursiva innehåll. Modellen blir därmed både en materiell och en symbolisk artefakt.

Nicolini belyser att för att få en fördjupad förståelse behöver forskaren också 'zooma ut' och undersöka en praktiks förbindelser till andra praktiker och också i tid och i rum. En praktik kan bara studeras relationellt – för att förstå vad som händer här och nu måste vi också förstå vad som händer "next door", poängterar han (ibid. s. 229). Således blir de strukturer och de processer som bidrar till att hålla dessa förbindelser på plats av intresse att undersöka. Genom en utzoomning kan frågor kring vilka effekter eller resultat från en praktik som överförs till andra praktiker studeras, hur praktiker hänger ihop med andra samt på vilka sätt en praktik reproducerar olika arrangemang (jfr Langelotz, 2013a).

På liknande vis resonerar Kemmis (2010a) även om han inte använder in- och utzoomningsbegreppet. Han menar att man måste undersöka en praktiks historiska kontext och dess arkitektur om man ska kunna förstå och förändra en praktik. Teorin om praktikarkitekturer utvecklas i det följande.

Praktikarkitekturer

I teorin om *practice architectures* blir inspirationen från Schatzki tydlig. Kemmis & Grootenboer (2008) använder Schatzkis termer '*sayings*' och '*doings*' men lägger till '*relatings*' för att analysera och förstå en praktik. De engelska orden *sayings*, *doings* och *relatings* kommer liksom *practice architectures* att varvat med svenskans motsvarigheter användas som termer i avhandlingen. Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer & Bristol (2014, s. 7) definierar en praktik på följande vis:

A practice is a form of socially established cooperative human activity in which characteristic arrangements of actions and activities (*doings*) are comprehensible in terms of arrangements of relevant ideas in characteristic discourses (*sayings*), and when the people and objects involved are distributed in characteristic arrangements of relationships (*relatings*), and when this complex of sayings, doings and relatings 'hangs together' in a distinctive project. (Kemmis et al., 2014, s. 7).

3. TEORI

Kemmis et al. (2014) belyser att när specifika handlingar och diskurser (*doings* och *sayings*) och relationer (*relatings*) hänger ihop (*hangs together*) på ett specifikt sätt i ett specificerat projekt karaktäriserar det en särskild praktik. De tar utbildningspraktiken som exempel där en lärares läsundervisning kan utgöra ett av många projekt som genomförs. De menar vidare att en praktik skapas och är skapat i en praktikarkitektur, praktikens specifika *sayings*, *doings* och *relatings* hänger ihop i projekt som i sin tur formar och är format av praktikens traditioner. Arkitekturen utgörs av tre arrangemang eller strukturer. Kemmis⁵ använder arrangemang istället för struktur, då han menar att arrangemang inte framstår som lika bestämd som en struktur. Här används struktur och arrangemang som likvärdiga begrepp. Dessa tre strukturer existerar i tre dimensioner och konstituerar försvårande eller främjande förutsättningar för och i den aktuella praktiken:

- Kulturellt-diskursiva arrangemang (i språket, i en semantisk dimension), de resurser som möjliggör ett specifikt språk i eller om den aktuella praktiken: dessa arrangemang möjliggör och hindrar det specifika talet i praktiken.
- Materiellt-ekonomiska arrangemang (i arbete och handling, i en fysisk dimension), de resurser som möjliggör handling (activities) i enlighet med praktiken; dessa arrangemang möjliggör och hindrar handlingar (*doings*) i en praktik.
- Social-politiska arrangemang (i solidaritet och makt, i en social dimension), de resurser som möjliggör sociala relationer mellan individer men också mellan individer och artefakter i en praktik; dessa arrangemang möjliggör och hindrar relationerna i en praktik.

(Kemmis et al., 2014, s. 7-8).

Dessa strukturer är närvarande i en praktik i deltagarnas tal (*sayings*), handlingar (*doings*) och i deras relationer (*relatings*). Aspfors (2012, s. 40) framhåller att en metafor som 'arkitektur' kan verka statisk: som en gammal byggnad som är mer eller mindre oföränderlig. Kemmis et al. (2014) poängterar dock dynamiken i praktikteorin. En praktik och dess praktikarkitekturer förändras och påverkar varandra i ett ömsesidigt samspel - genom strukturella förutsättningar och begränsningar samt genom de individer som verkar i en praktik.

⁵ Personlig kommunikation Gold Coast, Australien i december 2012.

Analytiska begrepp – diskurser, subjekt och makt

Med en epistemologisk utgångspunkt att kunskap skapas genom interaktion blir språket som formar och formas i en praktik centralt att undersöka. Med hänvisning till Heidegger och språket som 'the house of being' poängterar Nicolini (2013, s. 37) följande:

Language and language practices are therefore a critical aspect of everydayness, and only by questioning our language practices can we open a clearing through which we can experience potentially different ways of experiencing and acting in the world. (Nicolini, 2013, s. 37)

I avhandlingen kombineras teorier från en diskursanalytisk tradition med teoribildningen kring praktikarkitekturer. Avhandlingsarbetet tar som sagt utgångspunkt i de ontologiska och epistemologiska antaganden som återfinns inom socialkonstruktionism, och där diskursanalys kan vara ett av flera angreppssätt (Winther Jørgensen & Phillips, 1999).

Diskurs förstås här som "ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller utsnitt av världen) och som kunde ha varit annorlunda" (Winther Jørgensen & Phillips 1999, s. 7). För att analysera några av de diskurser som bidrar till att konstruera lärarnas kompetensutveckling i den här studien, används begreppsliga verktyg från Foucault.

Johansson (2002, s. 10) och Nilsson (2008, s. 14) framhåller att Foucault menade att han tillhandahöll en metodologisk och analytisk verktygslåda som andra kan låna ur. I det följande belyses hur begrepp som diskurser, subjekt och makt förstås som användbara i en analys av en kollegial handledningspraktik.

Foucault belyser det lingvistiska inflytandet i diskursbegreppet men också praktikers betydelse i diskurserna (Foucault, 1993, 2012). Det senare är av intresse i den här studien. Foucault tar den medicinska diskursen som exempel och menar att den formas i en praktisk verksamhet. Därmed kan inte det som ses som medicinsk kunskap skiljas från läkarna eftersom de har status att definiera och artikulera diskursen. De professionella blir således viktiga diskursbärare (Foucault, 2012). Diskurser ses här vilket, Foucault (1993) poängterar, som dynamiska system. Förskjutningar i en diskurs görs både i en viss praktik genom handlingar och i tal men också utanför den aktuella praktiken. Diskurser är, poängterar Foucault (1993), reglerade av maktförhållanden. Makt är en mångfald av styrkeförhållanden som reglerar relationer mellan människor och mellan stat och individ (Foucault, 2000).

3. TEORI

Foucaults framskrivning av makt i relation till subjekt gör maktbegreppet relationellt. Maktrelationer florerar i alla sociala sammanhang, menar Foucault (2000, s. 345). Vidare poängterar Foucault att makt är produktivt i den bemärkelsen att makt producerar till exempel kunskap och subjekt.

Följande tre maktteknologier är, enligt Foucault (t.ex. 2000; 2002a; 2002b), avgörande för subjektsskonstruktioner:

- vetenskaplighet och institutionalisering
- kategorisering, normalisering och åtskiljning i olika praktiker
- aktivt av individen själv genom att hon tenderar att överta de (externa) kategoriseringar som skapas i en praktik och använder dessa i positioneringen av sig själv som subjekt

Konstruktioner av lärarsubjekt kan således till viss del påverkas av skilda forskningspraktiker – där lärares skicklighet undersöks och definieras i olika studier. Forskning bidrar, tillsammans med exempelvis massmedial påverkan, att skapa diskurser om lärarskicklighet. När lärare sedan handleder varandra kan lärares handlingar kategoriseras, normaliseras och åtskiljas i relation till dessa diskurser och till vad som för närvarande anses som rätt handlande. Lärarskicklighet och subjekt konstrueras diskursivt. Sedan kan lärare positionera sig själva och varandra som skickliga visavi oskickliga utifrån de kategoriseringar som både görs och reproduceras i en kompetensutvecklingspraktik (jfr Langelotz, 2013b). Med Kemmis & Grootenboer (2008, s. 39) kan vetenskaplighet och institutionalisering förstås som meta-praktiker. En meta-praktik som till exempel policys eller utbildningsforskning bidrar till att forma en undervisningspraktik.

I och med att Foucault menar att individen delvis också positionerar sig själv som subjekt, kan individen på så vis förstås som ett subjekt med ett (visst) agentskap – ett subjekt med möjlighet och skyldighet att agera. Biesta (2003) poängterar att det bara är i handlandet som subjektivitet – att vara och bli subjekt är möjligt:

Istället handlar den utbildningsmässiga frågan om hur vi är subjekt, samtidigt som vi inte är det, eftersom att vara ett subjekt inte är något som vi kan äga – subjektiviteten finns enbart i handlandet, i vår samvaro där vi handlar *tillsammans* med andra. (Biesta, 2003, s. 76)

Med Biesta blir således lärares möjligheter att handla tillsammans med andra av intresse att studera. Hammarén & Johansson (2009, s. 116-117) framhåller att individens identitet är skapad inom sociala strukturer som

påverkar individen men som också möjliggör handlande. Individer kan omformulera förutsättningarna och subjektet är varken determinerat eller helt fritt. På liknande vis betonas individens och praktikens ömsesidiga påverkan i teoribildningen kring praktikarkitekturer (Kemmis & Grootenboer, 2008, s. 51). Med detta blir de professionella, till exempel lärare, inte bara diskursbärare utan också diskurs- och praktikarkitekter - om än starkt påverkade av redan rådande diskurser och andra arrangemang. Lärare bidrar till (diskursiva) konstruktioner om och i olika utbildningspraktiker⁶. På så vis blir lärares tal om sin praktik och yrkesskicklighet, deras konstruktioner, handlingar och positioneringar av sig själva och andra i en kompetensutvecklingspraktik centralt att undersöka.

Makt, menar Foucault (2000), finns alltid som en möjlighet där människor interagerar. Därmed blir maktaspekter av vikt i en analys av en professionell praktik, då en praktik alltid görs och ingår i en relation till någon och något (Foucault, 2000; Kemmis & Grootenboer, 2008; Nicolini, 2013). I analyserna av den kollegiala handledningspraktiken, skildras framförallt två av de makttekniker som Foucault ger exempel på; disciplinering och bekännelse (Langelotz, 2013a; Langelotz, 2013b).

Foucault (2004) beskriver hur fängelsers arkitektur samt kontroll och disciplinering genom ständig övervakning av interner bidrar till att individerna också i ensamhet disciplinerar sig själva, eftersom de inte vet om, när och hur de är observerade. Självdisciplinering blir på så vis en maktstrategi. Till hjälp i analysen av individens självdisciplinering använder Foucault Benthams metafor 'Panoptikon'; det allseende ögat. I form av ett övervakningstorn mitt i fängelsebyggnaden kontrollerades ständigt fångarna; den fysiska arkitekturen bidrog på så vis till självdisciplinering och kontroll. Den fysiska arkitekturen och artefakter ges också betydelse i olika praktikteorier (Nicolini, 2013). Den synliggörs i teorin om praktikarkitekturer som en del av de externa arrangemang (materiellt-ekonomiska) som möjliggör eller begränsar en praktik (Kemmis & Grootenboer, 2008). Foucault (2002a) menar att den disciplinära makten arbetar med hjälp av små korrigeringar, tillsägelser och instruktioner, men också med belöningar och uppmuntran. Handledningsmodellen i

⁶ Huruvida lärare innehar denna status (just nu) kan möjligen diskuteras då lärarprofessionen, och vad som kan tänkas vara lärarskicklighet, artikuleras och definieras i mängder av olika sammanhang och under starkt inflytande av ekonomiska intressen (OECD-rapporter etc.).

3. TEORI

föreliggande studie kan förstås som en artefakt som tillsammans med samhälleliga diskurser och lärarnas korrigeringar av sig själva och varandra, bidrar till självdisciplinering (jfr Langelotz, 2013b).

En annan maktteknik är bekännelsen, vilken Foucault (2000, 2002a) kallar för en pastoral maktteknik. Den pastorala maktens ursprung, som är mycket äldre än disciplineringstekniken, är enligt Foucault den kristna religionen och (den katolska) kyrkan, där prästen kontrollerar individerna genom löftet om frälsning genom bikten – bekännelsen. Foucault (2002a, s. 76 ff) menar att bekännelsekravet och erkännandet av olika handlingar har blivit så internaliserat att man inte längre uppfattar det som maktutövning. Han kallar människan 'ett bekännelsedjur'. Han ger exempel på praktiker och situationer där bekännelsen är en självklar del; så är det i kärleksrelationer, i pedagogiken, i rättsväsendet etc. (ibid.). I den kollegiala handledningspraktiken blir bekännelseakten påtaglig då handledningsmodellen utgår från att deltagarna (lärare) ska ha sina egna professionella handlingar som utgångspunkt och ge exempel på – bekänna – hur de agerat eller inte agerat i olika undervisningssituationer (Langelotz, 2013b).

Bekännelseritualen sker alltid i en maktrelation där bekännelsen värderas, straffas, förlåts, döms eller försonas. Denna ritual åstadkommer förändringar hos den som bekänner, då den kan rena, befria och/eller avlasta honom (Foucault 2002a, s. 79). I bekännelseakten formas följaktligen aktiva subjekt genom 'bekännarens' sanningssökande och bekräftelsebehov, samtidigt som subjekten också konstrueras och konstruerar sig själva genom mottagarens respons.

Foucault (2002b, s. 47ff) utvecklar diskursen om individens behov av bekännelse och vägledning i *Omsorgen om sig*. Han belyser däri att ända sedan den grekiska och romerska antiken har filosofer framhållit nödvändigheten av att ta hand om sig själv på olika vis. Förutom att fysiskt sköta sig bör människan ta hand om sin själ och psykiska utveckling. I detta ingår självbehärskning och vägledande samtal. Foucault (2002b, s. 51) menar att det i Marcus Aurelius texter finns exempel på hur man kan uppnå sinnesnärvaro. Detta kan åstadkommas genom "samtal med en förtrogen, med vänner med en vägledare eller rådgivare." (ibid.). Till en förtrogen ska man be om råd och ge råd. Också att ge råd är en utvecklande övning då den som har den uppfostrande rollen på så vis påminns om det som är av vikt. Foucault belyser hur denna självomsorg vävs samman med kommunikation med andra och att det är en social

övning (ibid.). Vidare framhåller han att 'omsorgen om sig själv', där vägledning utgör en viktig aspekt, ofta har formats inom mer eller mindre institutionaliserade strukturer.

Omsorgen om sig inkluderar således en andlig men också en världslig rådgivning. Den handledning och rådgivning som efterfrågades av de gamla grekerna och romarna kan liknas vid dagens efterfrågan av professionell handledning för lärare. Handledning med en extern rådgivare och handledning mellan kollegor är således intet nytt under solen och kan diskursivt spåras till disciplinerande diskurser där ett moraliskt subjekt formas genom bekännelse och/eller rådgivning. Dock kan det vara av vikt att studera hur olika makttekniker opererar samt hur de påverkar dagens lärare att söka råd och lämna bekännelser om sin professionella utveckling.

Utgångspunkten i studien är sammanfattningsvis att en praktik, till exempel en kompetensutvecklingspraktik, bara kan förstås genom att man studerar både dess praktikarkitekturer – de arrangemang som främjar och begränsar praktiken – och 'praktikernas' tal, handlingar och relationer som utgör den aktuella praktiken. För att 'zooma in' praktiken och analysera tal, handlingar och relationer, behövs analytiska verktyg. Här har bland annat begrepp från Foucault använts i analyserna, både i 'utzoomningen' och i 'inzoomningen'. En praktik skapas och omskapas i ett ömsidigt samspel med andra praktiker samt med de individer som utövar praktiken (jfr Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis et al., 2014; Nicolini, 2013). I nästa kapitel görs följaktligen en kontextualisering av skolan och kompetensutvecklingen i studien genom en 'utzoomning' till andra praktiker och en första 'inzoomning' av handledningspraktiken.

4. Skolan i studien

I detta kapitel ges en närmare bakgrundsbeskrivning av skolan i studien och i vilket sammanhang som beslutet om kollegial handledning som kompetensutvecklingspraktik växte fram. Beskrivningen av skolan relateras till tidigare forskning och 'zoomas ut' (Nicolin, 2013). Detta för att synliggöra hur nationella förändringar ger avtryck i lokala praktiker, då en specifik praktik inte kan förstås utan att den relateras till ett sammanhang (jfr Kemmis, 2010; Nicolini, 2013). Därefter beskrivs hur handledningen genomfördes.

En praktik i förändring

Valfrihetsreformen inom den obligatoriska skolan i Sverige (Prop. 1991/92) medför att elever har rätt att välja en annan skola (kommunal eller fristående) än den som ligger i närområdet. Det har bland annat inneburit att barn och ungdomar från så kallade mångkulturella förorter väljer att studera i innerstadsskolor, medan elever från innerstadens upptagningsområden allt mer verkar flytta till fristående skolor (jfr Beach & Sernhede, 2011; Bunar & Kallstenius, 2006). Kallstenius (2010) lyfter fram flera faktorer som får eleverna att lämna den närliggande skolan till förmån för innerstadsskolorna. Förortselever och deras föräldrar söker sig till innerstaden, inte på grund av att det är en bättre pedagogik/skola, utan snarare för att den är 'svensk' med en majoritet av 'svenska' elever.

Elevers bakgrundshistoria och erfarenheter i en globaliserad värld skiftar och elevgrupperna blir också allt mer kunskapsmässigt heterogena. Tidigare har innerstadsskolans elever ofta kommit från socioekonomiskt starka hem. Lärare och elever har haft liknande sociala bakgrunder (Nordenstam & Wallin, 2002). Detta gällde också för lärare och elever i den aktuella skolan i studien. Den här skolan beskrevs av rektor som en innerstadsskola, vilken under senare år hade fått en ökad inflyttning av elever från så kallade förortsområden⁷. Detta innebar ett ökat

⁷ Denna beskrivning gavs också av ett par av de lärare som hade lång erfarenhet från den aktuella skolan. Beskrivningen gavs som en förklaring till en del av de problem som de upplevde i undervisningen.

antal flerspråkiga elever med utländsk bakgrund⁸ och med svenska som andraspråk. Andelen elever som inte nådde kunskapsmålen för åk 9 hade ökat, vilket bekymrade både rektor och lärare. Tidigare hade skolan präglats av en majoritet av enspråkiga elever med svenska som modersmål och med en liknande socioekonomisk bakgrund – välutbildade föräldrar boende i innerstaden. Flertalet av lärarna på skolan hade endast lite undervisningserfarenhet av det som de kallade för ”en ny elevgrupp från förorten”. Några av lärarna i studien uttryckte att de saknade ”verktyg” för att möta och undervisa elever från en annan (skol)kultur än vad de var vana vid. Eleverna hade inte bara skilda nationella bakgrunder (eller påbrå), utan kom också med erfarenheter från olika skolor, ibland med en uttalad pedagogisk profil som skilde sig från den aktuella skolan, vilket framhölls som en försvårande omständighet i undervisningen.

Den föreställning som lärarna och rektor ger uttryck för, om ungdomar från förorten som ’den andre’ (den som inte är som ’vi’ se t.ex. Kamali, 2006), är inget nytt. I media presenteras ofta en stigmatiserande bild av misslyckande förknippat med såväl platsen (förorten) som av de människor som bor där (Schwartz, 2013). Vidare belyser Schwartz att det finns en föreställning om ett behov av en särskild pedagogik, till exempel Monroepedagogik, för denna elevgrupp som ofta också homogeniseras. Bunar & Kallstenius (2006) framhåller dock att innerstadsskolans lärare många gånger saknar erfarenhet, kunskap och kompetens att pedagogiskt arbeta med ’mångkulturella’ elever. Lärare är ofta utbildade i ett system där skolan och dess elever uppfattats som homogen (Nordenstam & Wallin, 2002). Många lärare saknar kunskaper i att undervisa elever med svenska som andraspråk. I början av 2000-talet uppmärksammades detta i politiska sammanhang och myndigheten för skolutveckling (MSU) fick i uppdrag av regeringen att under 2006 och 2007 satsa extra resurser till skolor och kommuner med låg måluppfyllelse. Dessa resurser skulle användas både till dialogsamtal med kommunerna för att utröna vilket stöd de ansåg sig behöva och också till extrainsatt personal och utbildning av lärare på skolorna i dessa kommuner. Prioriterad områden var ”språkutveckling för elever med utländsk bakgrund (antingen svenska, svenska som andraspråk, modersmålsundervisning), insatser för läsutveckling och ämnesundervisning på modersmålet för elever med utländsk bakgrund”

⁸ Huruvida denna definition stämmer med SCB:s definition om utländsk bakgrund framgår inte.

4. SKOLAN I STUDIEN

(Sandahl, 2009, s. 15). Denna satsning kom att kallas Mångfalds-satsningen (Sandahl, 2009).

Skolan i studien tog del i mångfaldssatsningen, vilket bland annat innebar ökade ekonomiska resurser under ett par år. Detta stöd tog sig här exempelvis uttryck i projektanställda ”språkstödjare” (både modersmåls lärare och lärare i svenska och svenska som andraspråk) samt kompetensutveckling för dessa personer.

Med valfrihetsreformen och därmed påföljande elevströmningar mellan bostadsområden ställdes det nya krav på kunskaper och förståelse relaterade till undervisningen och mötet med eleverna på den aktuella skolan menade några av lärarna och rektor. En förändrad undervisnings-situation, där en del av lärarna uttryckte maktlöshet, medförde ett behov av att utveckla och förändra praktiken.

Kollegial handledning i ett av arbetslagen

En kompetensutvecklingsdag med handledning i fokus genomfördes i maj 2008 för personalen på den aktuella skolan. Rektor och en del av lärarna hade tidigare erfarenheter av kollegial handledning. Lärare och skolledning tog del av en föreläsning om och prövade praktiskt hur kollegial gruppHandledning kan gå till. Satsningen på kollegialHandledning för lärarna kan förstås som en sorts fortsättning på mångfaldsprojektet, då den ”nya elevgruppen” bidrog till frustration och en känsla av otillräcklighet bland lärarna. Majoriteten av lärarna i ett av arbetslagen som undervisade elever i år 4 – 9, tyckte i samråd med rektor att kollegial gruppHandledning var något man till hösten 2008 ville arbeta med som kompetensutvecklande insats.

Rektor i studien menade att handledningen skulle stimulera enskilda lärare att förbättra klassrumssituationen. Han uttryckte sin frustration över att ”vissa elever lyckas i vissa klassrum men inte i andra”⁹, och poängterade att de lärare som ”lyckas” med dessa elever måste dela med sig av sin kunskap till de kollegor som ”misslyckas”. Rektor poängterade vikten av att alla lärare bidrog till skolutveckling. Han betonade med andra ord det Åberg (2009) kallar verksamhetsinriktad handledning samtidigt som den pedagogiska och professionella utvecklingen, speciellt för

⁹ Maj 2008, vad ”lyckas” respektive ”misslyckas” betyder i detta sammanhang är oklart men det relaterades i högre grad till lärarnas undervisning än till enskilda elevers förmågor.

några av lärarna, betonades. På skolan arbetade många lärare med lång yrkeserfarenhet men många gånger ringa erfarenhet av den ”nya elevgruppen”. I det aktuella arbetslaget fanns dock två lärare med lång undervisningserfarenhet av och utbildning i ämnet svenska som andraspråk. Huruvida det var deras specialkompetens som efterfrågades uttrycktes aldrig. Däremot menade rektor att lärarna kunde utbyta erfarenheter under handledning och på så sätt stötta varandras professionella utveckling.

I september 2008 beslutade så arbetslaget tillsammans med rektor att pröva en specifik grupphandledningsmetod – kollegahandledning – som kompetensutvecklingsmodell. Vid detta tillfälle mötte jag arbetslaget för första gången. Det bestämdes också att jag som blivande¹⁰ doktorand i pedagogiskt arbete skulle få närvara under handledningstillfällena. Jag hade till denna gång i samråd med rektor tagit med litteratur om handledning bland annat *Kollegahandledning i skolan* av Lauvås et al. (1997), där den modell som lärarna tänkte använda finns utförligt beskriven. Rektor beslutade att köpa in tre exemplar till arbetslaget som teoretiskt underlag till det praktiska arbetet.

Vid det första handledningstillfället i arbetslaget deltog den handledare/konsult som tidigare genomfört utbildningsdagen, för att introducera nämnda handledningsmodell (se s. 36-37), i nio steg med tydlig inspiration av Lauvås et al. (1997). Dock saknades den teoretiska förankringen och förklaringar till de olika stegen i den beskrivning som konsulten tillhandahöll. Vid detta första tillfälle hade en av lärarna bakat en kaka. Handledaren avvisade bryskt inbjudan att smaka och menade att handledningen måste förstås som arbete och inte en fikastund. Den externa handledaren poängterade att kollegial handledning enligt modellen ska förstås som ”lärande samtal” där alla lär.

Handledningsprocessen

Under kollegahandledningen användes den tidigare beskrivna nio-stegsmodellen för handledningssamtalet, med tydliga regler om vem och i vilken turordning man talar med varandra. Ett timeout-tecken fick an-

¹⁰ Jag är anställd som lärare (adjunkt) på Högskolan i Borås sedan 2004 och antogs till forskarutbildningen januari 2009. I samband med ett uppdrag för skolverket som ingick i Mångfaldssatsningen, träffade jag rektor i maj 2008 och fick då höra talas om arbetslaget och deras planerade kompetensutvecklingsatsning.

4. SKOLAN I STUDIEN

vändas av alla deltagare för att stoppa samtalet, för att möjliggöra en metakommunikation. Det vill säga att man pratar om själva samtalet och på det sätt man kommunicerar, därmed lämnas sakfrågan för en stund (Lauvås & Handal 2001, s. 300). Vid varje tillfälle fokuserades en frågeställning eller ett problem som hade valts ut efter en ”runda”, där var och en fick lämna förslag på problem/utmaning. Således blev en av deltagarna problemägare och den som skulle handledas individuellt. Med Näslunds (2004) definition; enskild handledning *i* gruppen. En samtalsledare utsågs vid varje tillfälle som såg till att metoden följdes. Själva modellen och tillvägagångssättet påbjuder såväl den utsedde moderatoren som de andra deltagarna att handleda problemägaren. Enligt Näslunds (2004) beskrivning kan moderatoren här förstås som en ”handledare som arbetar så att de handledda fungerar som medhandledare” (ibid. s. 41) – handledning *med* gruppen. Det var deltagarnas yrkesrelaterade frågeställningar om undervisningen, ”svåra” elever, samarbete eller organisatoriska problem som var i fokus i den här studien. Deltagarnas förståelse för ett specifikt problem ska genom metoden fördjupas genom att man söker ställa frågor om problemet ur olika perspektiv (Lauvås et al., 1997). Slutligen ges råd, handledning, från respektive deltagare till hur problemet kan lösas/förstås. Handledningen sker *av* gruppen – och deltagarna är en av flera handledare.

Den kollegiala handledningen i studien skedde alltså både *i*, *med* och *av* gruppen. Deltagarna i kollegahandledningen visste inte på förhand vem som skulle vara sessionens handledare, dock kunde (skulle) alla bli handledda genom de råd och nya perspektiv som synliggjordes. Det skedde en ömsesidig handledning där alla kunde fungera som handledare och handledda. De råd som gavs till problemägaren kan också förstås som råd till var och en som deltog (jfr Gjems, 2007).

Under det första läsåret genomförde lärarna i arbetslaget öppna omröstningar efter vart tredje tillfälle för att bestämma huruvida de skulle fortsätta med handledningen. Två lärare röstade nej vid samtliga tillfällen. De deltog trots det i handledningen då de som de uttryckte var tvungna att rätta sig efter ett majoritetsbeslut (se Langelotz, 2013a). Dessa lärare deltog aktivt under handledningssamtalen trots sin tveksamhet till dess betydelse. Efter det första året kom den kärngrupp som kom att delta under minst två år fram till att fortsätta med handledningen under hela nästkommande läsåret (09/10). En av de tidigare tveksamma lärarna ingick i denna kärngrupp. Den andre tveksamma läraren avslutade sin projekt-

anställning våren 2009. När jag var i kontakt med arbetslaget våren 2011 för att göra de sista individuella intervjuerna med lärarna hade arbetslaget slutat med grupphandledning. Detta menade man berodde på den turbulenta situation de hade befunnit sig i under flera månader på grund av att rektor hade avslutat sin tjänst på skolan.

Handledning som aktion – aktionsforskning?

Den kollegiala handledningen kan här förstås som en aktion – en handling för att söka förbättra praktiken (jfr Kennedy, 2005; Rönnerman, 2005). Både lärare och rektor hade identifierat nya problem i det dagliga arbetet och hade en önskan om att förändra undervisningspraktiken. Handledningen implementerades i syfte att utveckla lärarnas pedagogiska skicklighet. Kontinuerliga utvärderingar av handledningen genomfördes, vilket ledde till förändringar både i handledningspraktiken men också enligt lärarna i deras vardagspraktiker (Langelotz, 2013a). Denna process ligger nära olika aktionsforskningsprocesser som beskrivs i empiriska studier (t.ex. Tyrén, 2013). För att kunna förändra en (utbildnings)praktik menar Kemmis (2010a) att det måste ske inifrån – 'praktiker' själva måste initiera, delta i och bidra till förändringsarbetet. Aktionsforskning handlar om att kritiskt reflektera över sina handlingar och den praktik man verkar i. Carr & Kemmis framhåller, vikten av ett kritiskt perspektiv på den verksamhet man deltar i och bedriver.

Action research is simply a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out. (Carr & Kemmis 1986, s. 162)

På samma sätt belyser Lauvås et al. (1997) vikten av att under kollegial handledning förhålla sig kritisk till såväl den egna undervisningen som det sammanhang man är en del av. Kennedy (2005) belyser att både handledning och aktionsforskning är kompetensutvecklingspraktiker med en transformativ kapacitet. I den här studien tangerar handledningspraktiken och aktionsforskning varandra. Dels genom de transformativa ambitioner som genomsyrar respektive praktik, dels genom de metodologiska ställningstaganden som växte fram i samband med studiens genomförande, vilket illustreras i följande kapitel.

5. Metod

Förståelsen för och tillvägagångssättet i det praktiska forskningsarbetet i avhandlingsarbetet har förändrats över tid. Därför förs i detta kapitel ett reflekterande resonemang kring metod och genomförandet. Jag har brottats med traditionella föreställningar om hur forskning ska genomföras och inledde fältarbetet som en extern observatör. Men med utgångspunkt i tidigare nämnda epistemologiska och ontologiska utgångspunkter, blev ett objektiviserande utifrånperspektiv omöjligt i den del av forskningsarbetet som genomfördes i lärarnas handledningspraktik. Det blev viktigt för mig att inta en ”subjekt-subjekt relation” (Gannerud & Rönnerman 2005, s. 43), då kunskap utvecklas relationellt (Burr, 2003) och eftersom olika praktiker intimt hänger samman (Kemmis & Grootenboer, 2008). Inom en aktionsforskningstradition fann jag ett sätt att metodologiskt förhålla mig till, och i, forskningsarbetet som blev möjligt att kombinera med dessa premisser.

I det följande beskrivs först i korthet aktionsforskning och några grundläggande antaganden inom delar av traditionen belyses. Därefter förs ett resonemang om dess praktiska betydelse i genomförande av och analysarbete i den här studien. Resonemanget varvas med etiska reflektioner och ställningstaganden.

Aktionsforskning – en metodologisk utgångspunkt

Aktionsforskning har tidigare nämnts i relation till lärares kompetensutveckling. I det följande belyses det som forskningsmetodologi. Aktionsforskning återfinns inom flera olika samhällsvetenskapliga discipliner som till exempel vårdvetenskap, arbetsvetenskap och data- och affärsvetenskap. Oavsett inom vilken vetenskaplig tradition man utövar aktionsforskning finner man i litteraturen referenser till Kurt Lewin, socialpsykolog i USA på 1940-talet, som räknas till aktionsforskningens grundare. Lewin intresserade sig för sociala handlingar (Rönnerman, 2004). Aktionsforskningsprocessen brukar beskrivas i form av en spiral (se t.ex. McNiff, 2013, s. 66). Processen inleds med en identifiering av ett problem i en praktik, en (ny) handling planeras utifrån (egna) tidigare erfarenheter, den genomförs, reflekteras över och värderas.

Kemmis & McTaggart (2007) poängterar att aktionsforskningsprocessen inte behöver starta i identifieringsfasen utan mycket väl kan starta med att man redan har prövat en handling. Processen inleds då med en kritisk reflektion, ofta tillsammans med andra, över denna handling. De menar att det inte finns en tydlig början eller något slut. En del aktionsforskare menar att denna process kan vara individuell medan andra hävdar vikten av att reflektionen över praktiken görs kollektivt (ibid.).

Gemensamt för de olika disciplinerna där aktionsforskning används är att man poängterar ett dubbelt intresse. Såväl praktik som teori är i fokus och man vill genom samarbete och olika aktioner, förändra och förbättra praktiken (Cronholm & Goldkuhl, 2004; Kemmis 2008; Rönnerman 2004, 2012; Somekh & Zeichner, 2009). Rönnerman (2012) belyser att inom det utbildningsvetenskapliga fältet har aktionsforskning länge varit vanligt förekommande i länder som till exempel USA, Australien och England. Något senare har denna tradition gjort sig gällande också i en svensk utbildningskontext. Aktionsforskning används som tidigare nämnts både som kompetensutveckling i olika skolutvecklings-sammanhang och också som metodologisk utgångspunkt i forskningsprocesser (Olin, 2009; Tyrén, 2013; Wennergren, 2007).

Aktionsforskning, deltagarorienterad forskning och interaktiv forskning är några av de benämningar som florerar inom den typ av forskning som på olika vis, under själva forskningsprocessen, aktivt inkluderar de individer som ingår i forskningsprojektet. Den mångfald av olika teoretiska och metodologiska perspektiv som rymts inom det som ibland beskrivs som en 'aktionsforskningsfamilj' ses av många som aktionsforskningens styrka (t.ex. Noffke, 2009; Reason & Bradbury, 2008). Somekh & Zeichner (2009) framhåller den gemensamma strävan mot förändring i praktiken som genomsyrar många aktionsforskningsprojekt, samtidigt som de poängterar att det inte finns någon universell aktionsforskning.

Många studier genomsyras av ett epistemologiskt antagande om att kunskap och förändring skapas i ett socialt sammanhang (t.ex. McNiff, 2013). Erfarenhet förstås som lärandets ursprung, vilket exempelvis Winter framhåller (1989). Gannerud och Rönnerman (2006, s. 43) uttrycker med hjälp av Hollingworth och Socket följande om erfarenhetskunskap samtidigt som de gör ett ideologiskt ställningstagande: "Praktikers erfarenhetskunskap skall då vara en central kunskapskälla,

5. METOD

och i en demokratisk process är ingen kunskap privilegierad” (Gannerud & Rönnerman, 2006, s. 43). Forskningsresultat och kunskapsanspråk stärks genom att forskare och ’praktiker’ samarbetar (t.ex. Olin, 2009; Tyrén, 2013).

Det finns ideologiska och normativa utgångspunkter i mycket av den litteratur som berör aktionsforskning, där till exempel demokrati, emancipation och kommunikativa utrymmen är något som betonas som fundamentalt (t.ex. Carr & Kemmis, 1986; Kemmis & McTaggart, 2007; Noffke, 2009). Ideologi förstås här i allmän betydelse, vilket beskrivs i Nationalencyklopedin (u.å.) på följande vis:

En ideologi i denna mening utgör en någorlunda sammanhängande enhet, vilken innehåller såväl antaganden om verklighetens beskaffenhet som värderingar och handlingsnormer. Att vara anhängare av en ideologi betyder alltså att man accepterar dess verklighetsbeskrivning, delar dess grundläggande värderingar och stöder dess handlingsprogram.

’*Critical Participatory Action Research*’ (PAR) är starkt ideologiskt framskrivet och beskrivs av Kemmis & McTaggart (2007, s. 277) på följande vis:

Participatory action research offers an opportunity to create forums in which people can join one another as coparticipants in the struggle to remake the practices in which they interact - forums in which rationality and democracy can be pursued together without an artificial separation ultimately hostile to both. (Kemmis & McTaggart, 2007, s. 277)

De framhåller med andra ord att PAR bidrar med en möjlighet att utveckla en praktik eller ett forum där individer tillsammans kan utveckla kunskap och förändra den praktik där de interagerar: ett forum där man kan finna både rationalitet och demokrati. De menar att strävan efter detta forum liknar den process som Habermas beskriver som ”*opening communicative space*” (Kemmis & McTaggart, 2007, s. 277). Ett ’kommunikativt utrymme’ bygger på ömsesidighet, delaktighet och en önskan om att förändra utbildningspraktiken (Heron, 1996; Kemmis, 2001; Noffke, 2009), genom ett kritiskt perspektiv på den praktik man deltar i (t.ex. Carr & Kemmis, 1986).

Rönnerman, Salo och Furu (2008, s. 275) benämner det kommunikativa utrymme som kan skapas då forskare och lärare samarbetar för en ”kollaborativ arena för professionell utveckling”. De belyser aktionsforskningsprojekt där lärare och forskare samarbetar. De poängterar att

samarbete mellan 'praktiker' och forskare i en 'kollaborativ aktionsforskningsprocess' kan bidra till såväl förändringar i praktiken som till professionell utveckling. De framhåller en nordisk folkbildningstradition i form av till exempel studiecirklar som betydelsefull för utveckling av aktionsforskning i en nordisk kontext:

Based on the principles of study circles which involve collaborative inquiry into individual and collective actions taking place simultaneously in an organizational and societal setting, professional development serves both school development and enables professional learning. (Rönnerman et al., 2008, s. 276)

Många forskare poängterar också vikten av att aktionsforskningsstudier bidrar till emancipation och social rättvisa (Carr & Kemmis, 1986; McNiff, 2013; Somekh & Zeichner, 2009). Det poängteras att om man vill åstadkomma förändring måste denna ske hos de berörda aktörerna (Carr, 2007). Det innebär således att forskning ska bidra till förändring i den aktuella verksamheten (och inte bara studera den) – därmed blir också forskaren och dennes handlande en del av undersökningen. Dessa epistemologiska och ideologiska utgångspunkter har spelat roll i föreliggande arbete och problematiseras i relation till analysarbetet.

Aktionsforskning i studien

I det följande beskrivs och problematiseras hur det metodologiska valet har tagit sig uttryck i den del av forskningsarbetet som främst har genomförts i lärarnas praktik. Först görs en beskrivning av deltagarna i studien. Därefter följer dataproduktion och hur analysarbetet genomförts. Avsnittet varvas med etiska resonemang kring forskning i allmänhet och aktionsforskning i synnerhet.

Deltagare och anonymitet

Lärarna i det arbetslag som deltog i studien undervisade i de flesta av grundskolans ämnen och en av lärarna hade även specialpedagogisk kompetens. De undervisade främst elever i år 7-9 men såväl läraren i hemkunskap som i slöjdämnet undervisade elever från år 4 och uppåt. Alla lärarna undervisade de flesta av arbetslagets elever – lagets gemensamma nämnare var alltså elevgruppen. Ohlsson (2004) framhåller att arbetslag kan organiseras på olika vis men många gånger har lärarna samma elever som gemensam nämnare, precis som i det aktuella fallet.

5. METOD

Läroslagetets sammansättning varierade under de tre år (2008 – 2010) som kollegahandledningen pågick. Under det första läsåret (08/09) bestod arbetslaget av nio personer. Efter det första året slutade några lärare eller bytte arbetslag. En kärngrupp bestående av sex lärare tog form. Dessa sex lärare, Annsophie, Irma, Inga, Micke, Anders och Marita, deltog kontinuerligt under samtliga år (2008-2010) i arbetet med den kollegiala grupphandledningen. Från år två (läsåret 09/10) blev också Ulrika del i kärngruppen. Kärngruppens lärare var mellan knappt 30 år till strax över 60. Några av dessa lärare hade arbetat mycket länge (ca 30 år) på den aktuella skolan. Några hade också varit arbetslagskollegor i nästan lika många år. En av lärarna var nyutexaminerad sedan ett år tillbaka när handledningen påbörjades. År tre (ht 2010) förändrades sammansättningen återigen i arbetslaget. Micke slutade, Inga och Anders var på väg mot pension och två nyanställda lärare, Hanna och Annelie, ingick i arbetslaget. Det är främst citat från lärarna i kärngruppen och rektor som utgör underlag i resultatet. Dock har alla de lärare (12) och de lärarstudenter (4) som deltagit i handledningen genom åren också inverkat på resultatet.

Samtliga lärare i kärngruppen har individuellt tillfrågats om deras namn kan användas i avhandlingen. Var och en har lämnat sitt godkännande men jag har i artiklarna och bokkapitlet trots det valt att avidentifiera de enskilda lärarna. De benämns däri som Lärare 1, 2 etc. Vem som benämns som Lärare 1, 2 och så vidare skiftar mellan texterna. Beslutet att avidentifiera lärarna hänger samman med hur jag valt att analysera materialet. Det är inte den enskilda individen som är av specifikt intresse i dessa texter utan snarare de sam- och maktspel som formar och formas i praktiken (jfr Foucault, 2000). I den svenska artikeln (Langelotz, 2013b) har pronomenet *hen* använts för att också avköna lärarna. Dels för nämnda avidentifiering, dels för att det finns en analytisk poäng med att läsaren inte störs av egna genusföreställningar i läsningen av texten. I avhandlingskappan har däremot lärarnas förnamn använts. Ett namn bidrar till flyt i läsningen och en intimitet i texten. Det bidrar också till att deltagarna i studien kan uppfattas som subjekt (jfr Gannerud & Rönnerman, 2006). Då samtliga lärare i kärngruppen har vanligt förekommande namn i Sverige torde det för de allra flesta vara svårt att identifiera enskilda individer. Dessutom används namnen slumpmässigt. Citat som här tillskrivs till exempel Annsophie kan lika gärna ha uttalats av Anders eller Ulrika. Jag har heller inte gett någon identifierande beskrivning av skolan

mer än att den är omnämnd som en bland många 'innerstadsskolor', så rektor, som benämns som rektor genomgående i texterna, har därmed viss anonymitet.

Data och delaktighet

Fältarbetet pågick mellan åren 2008 och 2011. Den första kontakten med skolans rektor skedde under senkvåren 2008 och det första mötet med arbetslaget var i september 2008. Kollegahandledningen pågick under två och ett halvt läsår (fem terminer, september 2008 – november 2010). Varje termin genomfördes också uppstarts- eller utvärderingsmöten som jag deltog i. Rektor deltog vid det första uppstartsmötet (sept. 2008) samt det första utvärderingsmötet (dec. 2008). Våren 2011 träffades lärarlaget och jag vid ett tillfälle för att diskutera delar av resultatet som hade presenterats på en utbildningsvetenskaplig konferens¹¹ och som utgjorde underlag till det första artikeln (Langelotz, 2013a). De sista intervjuerna med enskilda lärare genomfördes under våren -11.

Under den första terminen (ht 08) gjordes inte några ljudupptagningar av lärarlagets möten eller den kollegiala handledningen, då en ljudupptagning kanske skulle upplevas som hotfullt och kunde störa processen. Gannerud (1999, s. 41) påpekar att metod och etiska överväganden i forskningsprocessen, intimt hänger samman, eftersom forskaren genom sitt deltagande påverkar och är del av empirin. Efter den första terminen, när flera av lärarna uttryckte glädje när jag dök upp och våra relationer hade utvecklats, kunde frågan om ljudupptagning ställas. Från och med januari 2009 (termin 2) har samtliga tillfällen spelats in. Vid varje tillfälle har dock frågan upprepats och lärarna har gett sitt medgivande. Vid ett tillfälle diskuterade lärarna huruvida bandspelaren skulle stängas av eller inte eftersom det som då dryftades uppfattades extra känsligt och många elevnamn kom upp. Emellertid fortsatte ljudupptagningen då lärarna beslutade sig för att inte säga hela namnet på dem som diskuterades. Vid ett tillfälle bad lärarna mig stänga av bandspelaren, vilket beaktades.

Fältanteckningar gjordes under och i samband med kollegahandledningen och de möten som jag deltagit i inför och efter arbetet med kollegahandledningen. Anteckningarna består dels av rena beskrivningar av hur deltagarna sitter, vad de säger (ibland direkta citat) och gör, dels av mina intryck och funderingar i samband med eller under kollegahandled-

¹¹ AARE Melbourne Australien, 2010.

5. METOD

ningen. Således har själva analysen startat direkt och den har kontinuerligt fortsatt (jfr Kvale, 1997).

Skriftliga sammanfattningar (3) gjordes av innehållet från varje träff med citat från lärarna. Dessa delades ut som underlag till arbetslaget då de genomförde utvärderingar (3) av kollegahandledningen, vilket genererade nya inspelningar och underlag för bearbetning och analys. Detta skedde inte i första hand för att validera analyserna i någon traditionell mening utan snarare för att användas som återkoppling och diskussionsunderlag i utvecklingen av handledningen och den aktuella pedagogiska praktiken (jfr Kemmis & McTaggart, 2007; Somekh & Zeichner, 2009).

Förutom att jag deltagit i uppstarts- och avslutningsmöten relaterade till kollegahandledningen samt själva handledningssessionerna har jag intervjuat sex enskilda lärare (ht 2010 och våren 2011). Rektor intervjuades vid tre tillfällen (två tillfällen vt 2010 och ett tillfälle ht 2010).

VAD GÖR EN SKICKLIG LÄRARE?

Tablå 1: schematisk översikt av handlednings- och mötestillfällen

År och typ av data	Deltagare	Handledningsmöten	Uppstart/utvärderingsmöten	Återkoppling från forskningsprojektet i samband med utvärderingsmöten
<p>År 1 ht -08 Fältanteckningar från handledningen och samtal med rektor</p> <p>Vt -09 Fältanteckningar och ljudinspelningar av handledningen, skriftlig indiv. utvärdering</p>	<p>Kärngrupp (6) + 4</p> <p>Kärngrupp (6) +2 tillfälligt anställda lärare +VFU-studenter</p>	<p>3</p> <p>5</p>	<p>1 uppstart (september) 1 utvärdering (muntlig i december med rektor)</p> <p>1 skriftlig individuell utvärdering 1 SWOT-analys (muntlig, kollektiv)</p>	<p>1 skriftlig sammanfattning</p> <p>1 skriftlig sammanfattning</p>
<p>År 2 ht -09 ("ettårsprojekt") Fältanteckningar & ljudinspelningar av handledningen</p> <p>Vt -10 Fältanteckningar & ljudinspelningar av handledningen</p>	<p>Kärngruppen (6 + 1)</p> <p>Kärngrupp (6 + 1)</p>	<p>4</p> <p>3 (4 inplanerade)</p>	<p>1 uppstartsmöte</p> <p>1 muntlig, kollektiv utvärdering i juni</p>	<p>1 skriftlig sammanfattande narrativ (21 s) av de 2 åren</p>
<p>År 3 ht -10 Fältanteckningar & ljudinspelningar av handledningen</p>	<p>Kärngruppen (-1) + 2 nyanställda</p>	<p>4</p>	<p>1 uppstartsmöte 1 avslutningsmöte jan. 2011</p>	<p>1 power point presentation (januari 2011)</p>

Sammanfattningsvis kan sägas att till grund för analysarbetet ligger:

- fältanteckningar (4 anteckningsböcker),
- 19 handledningsträffar (varav 16 ljudinspelade),

5. METOD

- tre utvärderingsmöten (varav två är ljudinspelade), där en individuell skriftlig utvärdering (bil. 1) till kärngruppen med mina frågeställningar utgjorde underlag för ett av mötena (vt 2009),
- tre uppstartsmöten (varav två är ljudinspelade),
- fyra intervjusamtal med rektor (varav tre är ljudinspelade)
- sex intervjuer (samtliga ljudinspelade) med enskilda lärare.
- två kortare sammanfattningar (1 respektive 4 sidor) och en längre narrativ sammanfattning (21 A4-sidor)

Min delaktighet som forskare varierade något över åren. Det var alltid jag som inledde handledningstillfället, dels fysiskt genom att jag kom in i rummet och i deras pågående lagmöte, dels verbalt genom en kort tillbakablick på förra tillfället. Vid det första handledningstillfället i september 2008 valde jag att agera som om objektivt observerande var möjligt. Men med ovan beskrivna antaganden om att kunskapsbildning sker interaktivt blev detta omöjligt. Vi diskuterade de eventuella förväntningar som lärarna hade på mig och de tillfrågades om de ville ha sammanfattningar av handledningarna (sammanfattande reflektioner såväl muntligt som skriftligt). Denna diskussion återkom vid några tillfällen genom åren och en viss glidning av min roll kan ses i materialet. Detta resoneras närmare kring i avslutningskapitlet.

När lärarna kommit igång med själva handledningssamtalet, enligt den tidigare beskrivna specifika nio-stegsmodellen, deltog jag inte i själva samtalet¹². Eftersom jag rent fysiskt befann mig tillsammans med lärarna runt det bord där handledningen genomfördes inverkade jag på praktiken, vilket till exempel Gannerud (1999) belyser. Jag lyssnade aktivt genom att möta blicken på den som talade, för att söka inge förtroende och skapa en öppen och tillåtande atmosfär. Jag sökte lägga band på mig för att inte synligt (eller muntligt) värdera det som sades. Mitt deltagande under själva handledningssamtalet kan beskrivas som positivt förstärkande snarare än problematiserande eller föreskrivande (Lendahls Rosendahl & Rönnerman 2002, s. 56-57). Syftet med detta förhållningssätt var min genuina önskan att undersöka kollegial handledning (inte handled-

¹² Vid enstaka tillfällen har jag använt det time-outtecknet som enligt modellen kunde användas för att stoppa samtalet. Lärarna har vid dessa tillfällen helt kommit ifrån sakfrågan och den som modererat tillfället har inte uppmärksammat deltagarna på detta. Jag har då brutit in och undrat om de ska återgå till sakfrågan.

ning med en extern handledare). I samband med det sista steget i handledningsmodellen förändrades emellertid min delaktighet genom att jag bidrog med reflektioner och sammanfattande kommentarer enligt lärarnas önskan. Initialt drevs jag inte av någon medveten ambition att förändra lärarnas praktik, trots att det framskrivs som aktionsforsknings-traditionens kärna (t.ex. Somekh & Zeichner, 2009). Snarare fann jag det etiskt problematiskt att inte dela med lärarna det som jag tyckte mig se, förstå eller undra över. Dessutom upplevde jag att de återkopplingar som lärarna fick av mig legitimerade min närvaro. Vidare uppfattade jag de diskussioner som vi förde i samband med handledningspraktiken som kunskapsgenererande (jfr Furu, Rönnerman, & Salo, 2008). Lärarnas delaktighet i forskningspraktiken belyses i det följande.

Analysarbete

Analysen har varit en omständlig och fortlöpande process genom hela avhandlingsarbetet (jfr Kvale, 1997; Merriam, 1994) och analysarbetet har genomförts i flera steg. Ovan beskrivna data ligger tillsammans med det teoretiska och metodologiska ramverket till grund för analyserna. Även om en analys eller en reflektion sällan är teorilös, görs här en distinktion mellan de första deskriptiva analyserna som gjordes tillsammans med och speciellt för lärarna i den aktuella kontexten samt de analyser som sedan genomförts med särskild utgångspunkt i det teoretiska ramverket. Nedan följer en beskrivning av de olika analysfaserna varvat med etiska reflektioner.

Analysen i och för den aktuella praktiken

De första preliminära analyserna gjordes i direkt anslutning till de kollegiala handledningssamtalen och delvis i samarbete med lärarna. Det skedde i handledningspraktiken där aktionsforskningens ideologiska utgångspunkter, samarbete, kritiskt reflekterande och strävan efter ett kommunikativt utrymme för att bidra till en direkt förändring i den aktuella praktiken, hade ett starkt inflytande på hur fältarbetet genomfördes (jfr t.ex. Kemmis & McTaggart, 2007; Somekh & Zeichner, 2009; Rönnerman et al., 2008). I slutet av handledningssamtalen gjordes en reflexiv tillbakablick på samtalet tillsammans med lärarna. Där sökte vi sammanfatta samtalet innehållsmässigt. Dessa reflexiva samtal präglades av de filosofiska antaganden som socialkonstruktionismen bygger

5. METOD

på. Jag eftersträvade att kritiskt belysa och sammanfatta vad som sagts och emellanåt vad som inte sagts, under samtalen. Vi sökte vända och vrida på detta och se vad som ”tagits för givet”. Dessa frågor och funderingar kan ses som en första sortering och analys av handledningssamtalen. Emellanåt utvärderades också samtalstekniken och diskussionen kretsade kring om det fanns något att förbättra till nästa tillfälle, för att samtalet skulle bli (mer) givande. Lauvås & Handal (2001) kallar det samtal som rör handledningssamtalet för metakommunikation. Sakfrågan penetreras inte utan förutsättningar och betingelser för handledningssamtalet diskuteras (ibid. s. 300).

De reflekterande samtalen och första analyserna har sedan legat till grund för skriftliga, deskriptiva analyser och kategoriseringar. Handledningssamtalen sammanställdes kronologiskt i berättande sammanfattningar som lärarna vid tre tillfällen tog del av. Dessa sammanfattningar innehöll fakta om vilka lärare som deltagit, vilka ämnen som kom upp, vilket problem/ämne som valdes vid respektive handledningstillfälle samt citat från handledningssamtalen. Enkla kategoriseringar hade utarbetats (Merriam, 1994). Varje handledningstillfälle kategoriserades utifrån det innehållsfokus som handledningssamtalet hade, exempelvis ”Kollegialt samarbete för att frigöra tid” eller ”Skippa arbetslagsträffar och resurskrävande elever!”. Vid samtliga handledningstillfällen gav lärarna flera olika förslag på samtalsämnen/problem men bara ett ämne/problem per tillfälle behandlades. De samtalsämnen som valdes bort vid varje handledningstillfälle synliggjordes också. Detta ledde till reflektioner bland lärarna och mig om varför vissa ämnen inte togs upp. Det understödde att lärarna fick syn på och kritiskt diskuterade delar av sina praktiker, vilket är en strävan inom aktionsforskning (jfr Rönnerman, Salo & Furu, 2008). Dessa gemensamma analyser av handledningssamtalen kan med Kemmis & McTaggart (2007, s. 292) förstås som att vi var involverade i parallella, reflexiva praktiker relaterade till varandra. Efter en genomgång av den första sammanfattningen togs ett gemensamt beslut om att inte synliggöra vilken person som föreslog resp. ämne/problem i nästkommande sammanfattning, då det var ämnet som var av intresse och inte individerna.

I och med att lärarna följde en strikt modell för hur handledningen skulle genomföras har det varit förhållandevis enkelt att urskilja vad som sägs och av vem. Det ljudinspelade materialet har lyssnats igenom minst två gånger, vissa avsnitt har jag lyssnat på upp till fem gånger. Stora delar

av materialet har också skrivits ut. Datan har sorterats kronologiskt och jämförelser vad gäller val av samtalsämne och frågeställningar över åren har gjorts (jfr Kvale, 1997; Merriam, 1994).

Analytiska frågor och funderingar kring både handledning, forskarroll och samarbete samt en kort beskrivning av kontexten fanns förutom sammanfattningar av innehållet med i den sista sammanfattningen, ett narrativ på 21 A4-sidor, vilken delades ut och diskuterades i juni 2010. Sammanfattningar och utvärderingsmöten möjliggjorde att obesvarade frågor kunde besvaras och kompletterande förklaringar kunde diskuteras, vilket bidrog till att nya frågeställningar växte fram för både lärare och forskare (jfr McNiff, 2013; Merriam, 1994).

Analys för en vidare praktik

I den nästkommande analysfasen har analyserna genomförts av mig oberoende av lärarna av två skäl. Lärarna hade varken tid, lust eller möjlighet att genomföra denna del av forskningsarbetet. Vid förfrågan om de ville läsa påbörjade papers/artiklar (förutom de narrativa sammanfattningarna), möttes jag dels av tystnad och av repliken ”Om vi får betalt” (Micke, juni 2010) och sedan gapskratt. Möjligen ansåg lärarna att det var mitt arbete och inte deras, eller så upplevde de mina frågeställningar som irrelevanta för sin praktik. I den första analysfasen var det gemensamma frågeställningar och reflektioner som styrde.

Det andra skälet till att jag till största delen själv genomfört de analyser som presenteras i artiklarna och i bokkapitlet är att det är mina forskningsfrågor och mitt val av teorier som specifikt styr den här delen av arbetet. Kemmis & McTaggart (2007, s. 292) framhåller att: ”*The participants in participatory action research understand practice from both its individual and its social aspects and understand it both objectively and subjectively*”. Jag har i den här delen av analysfasen således sökt distansera mig och objektifierat såväl handledningspraktiken som deltagarna (lärare och forskare) samt den aktionsforskande ansatsen.

Nicolini (2013, s. 213) betonar vikten av att undersöka praktiker med utgångspunkt i det han kallar ”verktyglådemetod”/”toolkit approach”. På liknande vis har jag använt mig av olika angreppssätt, både i samband metakommunikationen med lärarna och i bearbetning av samtliga data (intervjuer, fältanteckningar, handledningssamtal, uppstart- och utvärderingsmöten). Genomgående har det analytiska arbetet präglats av vissa epistemologiska utgångspunkter; att kunskap är föränderlig och skapas i

5. METOD

kommunikativa praktiker. Därför har de första resultaten diskuterats i olika sammanhang. Också en analyspraktik hänger samman med, inverkar på och påverkas av andra praktiker (Nicolini, 2013; Kemmis et al., 2014). De analytiska frågeställningarna har dels vuxit fram genom det praktiska arbetet med lärarna i samband med den kollegiala handledningspraktiken, dels genom läsningen av tidigare forskning. Jag har 'gått i dialog' med olika texter (jfr Bakhtin, 1981; Dysthe, 1995), såväl de egna som med forskningslitteraturen. Det teoretiska ramverket har fungerat som utmanande stöd i de olika analysfaserna (se också Langelotz, 2013a; Langelotz, 2013b; Langelotz & Rönnerman, 2014). Även om de teoretiska utgångspunkterna genomsyrat hela analysprocessen, domineras varje artikel och bokkapitel av specifika teorier och belyser delvis skilda perspektiv. Jag har sökt att både 'zooma in' och 'zooma ut' handledningspraktiken.

Vilken eller vilka av de tidigare beskrivna teoretiska perspektiven som styrt respektive analys beskrivs närmare i respektive artikel och i bokkapitlet, vilka sammanfattas i nästkommande kapitel.

6. Sammanfattningar av artiklar och bokkapitel

I det här kapitlet presenteras sammanfattningar av tidigare nämnda artiklar och det bokkapitel som ingår i avhandlingsarbetet. För att kunna kommunicera delar av resultatet från studierna också i en internationell kontext, är en artikel och bokkapitlet skrivna på engelska. Den andra artikeln, som är en dekonstruktion av ett handledningstillfälle, där lärarnas tal om yrkesskicklighet och de subjektskonstruktioner som (om)formas och möjliggörs under den kollegiala handledningen analyseras, är skriven på svenska. Samtliga sammanfattningar görs här på svenska. Bokkapitlet och artiklarna har följande titlar:

- *The Practice of Peer Group Mentoring. Traces of Global Changes and Local traditions.* (Langelotz & Rönnerman, 2014)
- *Teachers' Peer Group Mentoring – Nine Steps to Heaven?* (Langelotz, 2013a)
- *Så görs en (o)skicklig lärare.* (Langelotz, 2013b)

Även om skrivandet av såväl artiklar, bokkapitel och kappan varit en parallell process har som nämnts nya frågor uppstått i samband med analysarbetet i de olika studierna. Det finns således en form av progression i analyserna och resultaten. Studierna presenteras dock inte kronologiskt här utan med start i bokkapitlet. Detta för att ge läsaren en övergripande blick och förståelse för den aktuella kompetensutvecklingspraktiken. Därpå följer artiklarna som fokuserar praktiken.

Individer visavi strukturer ges varierande tyngd i de olika artiklarna och i bokkapitlet. Externa och interna arrangemang dominerar analysen i bokkapitlet. Kapitlet zoomar ut den kollegiala handledningspraktiken. Den är liksom alla praktiker involverad i och påverkad av en mängd relaterade praktiker, både nu existerande och med en historisk anknytning (Kemmis & Grootenboer 2008; Nicolini, 2013). Kapitlet ingår i boken *Lost in Practice. Transforming Nordic Educational Research.* (Rönnerman, Salo & Lundh, 2014) och är skrivet tillsammans med min huvudhandledare, Karin Rönnerman. Boken är skriven i ett internationellt forsknings-samarbete Pedagog, Education, Practice (PEP). I boken, används och

utvecklas teorin om *practice architectures* (Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis et al., 2014) ur ett nordiskt perspektiv.

Ett individorienterat fokus framträder starkast i artiklarna (Langelotz, 2013a, 2013b), där olika processer som utvecklas samt lärarnas konstruktioner av lärar(o)skicklighet, i samband med kollegial handledning studeras. Här blir individernas utsagor om och i handledningen samt de diskurser som lärarna (re)konstruerar av vikt i analyserna.

Bokkapitel

Peer Group Mentoring – Traces of global Changes and Regional Traditions

Kapitlet 'zoomar ut' (Nicolini, 2013) den kollegiala handledningspraktiken med utgångspunkt i att en praktik skapas och omskapas i ett ömsesidigt samspel med andra praktiker samt med de individer som utövar praktiken (Kemmis et al., 2014; Nicolini, 2013). I kapitlet undersöks den kollegiala handledningspraktikens arkitektur, det vill säga de externa arrangemang som bidrar till att forma en praktik, utifrån teoribildningen *practice architectures* (Kemmis & Grootenboer 2008).

Syftet med kapitlet är att belysa hur handledningspraktiken i studien är historiskt, globalt och lokalt influerad. I kapitlet undersöks hur en nordisk folkbildningstradition och andra kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska och social-politiska arrangemang ger avtryck på valet av kompetensutvecklingsmodell i studien. Slutligen illustreras hur spår av dessa arrangemang tar sig uttryck i lärarnas *sayings*, *doings* och *relatings* och vad som främjas och begränsas i den kollegiala handledningspraktiken.

Till grund för analyserna ligger olika policys och nyliberala förändringar, tidigare forskning om vuxnas lärande samt data från handledningssessionerna, förberedande och utvärderande möten samt intervjuer med lärare och rektor i studien. Fokus i analyserna är att spåra vad som influerade den specifika praktiken och hur dessa arrangemang tar sig uttryck i lärarnas *sayings*, *doings* och *relatings*.

Resultatet visar att den handledningsmodell som används av lärarna i studien är tydligt inspirerad av studiecirkel som är en vanlig pedagogisk modell för vuxnas lärande i en nordisk folkbildningstradition. Vidare visar resultatet att det fria skolvalet (materiellt-ekonomiskt arrangemang), tillsammans med en nationell mångfaldsdiskurs och en diskurs om värdet av ett kollektivt lärande, bidrog till att rektor arrangerade kompetensut-

veckling som fokuserade kollegial handledning. Dessa historiska, kulturellt-diskursiva och materiellt-ekonomiska arrangemang (Kemmis & Grootenboer, 2008) främjade valet av kollegial handledning och genomförandet av kompetensutvecklingspraktiken i studien.

Analysen av handledningspraktiken och lärarnas *sayings*, *doings* och *relatings* visar hur dessa kulturellt-diskursiva och materiellt-ekonomiska arrangemang inverkar i och formar den aktuella handledningspraktiken.

Själva tillvägagångssättet där deltagarna placerar sig i en cirkel och där inte någon av deltagarna ses som expert, kan relateras till hur studie-cirklar ofta organiseras och genomförs. Lärarnas andra *doings* som till exempel demokratiska omröstningar, involverandet av ”allas röster”, ett ”nytt, utvecklat” sätt att lyssna osv. kan spåras till en nordisk folk- och utbildningstradition relaterat till vuxnas lärande. En stark samarbetsdiskurs bidrar till att främja en demokratisk och inkluderande praktik, vilket kommer till uttryck i lärarnas *sayings*. De betonar vikten av att utveckla relationerna (*relatings*) i arbetslaget för att samarbete och ett lärande ska möjliggöras.

Lärarna diskuterade ofta ”den mångkulturella skolan” och dess konsekvenser för undervisningen under handledningen. Vidare togs skolans, som man uttryckte det, ”dränering på svenska elever” upp. Lärarna uttryckte farhågor kring de ekonomiska förhållandena i skolan. Detta kan förstås i skenet av den så kallade ’valfrihetsreformen’ (Prop. 1991/92:95), vilken tillåter elever att i mån av plats välja skola och skolform (kommunal resp. privat). Många gånger fokuserade handledningssamtalen den egna undervisningen och hur pedagogiska strategier kan utvecklas för att ”alla elever” ska ges möjlighet att lära. Då ekonomiska nedskärningar blev en realitet talade lärarna istället om elever som ”kostnader” och diskuterade vilka som kostade mest – ekonomiska arrangemang utmanar de inkluderande och demokratiska processer som kollegial handledning kan främja.

Artikel 1

Teachers’ Peer Group Mentoring – Nine Steps to Heaven?

I den här artikeln görs en analys av de processer som sattes igång när ett arbetslag med lärare använde en strukturerad och disciplinerande niostegs-modell för kollegial handledning som kompetensutvecklingsmodell under en längre sammanhållen tid.

Syftet med artikeln är att undersöka den kollegiala handledningspraktiken utifrån följande frågeställningar: Vilka processer sätter kollegial grupphandledning igång? Hur kan dessa processer förstås utifrån en syn på makt som produktiv (Foucault, 2000)?

Dominerande teoretiska perspektiv utgörs av socialkonstruktionism tillsammans med några begrepp från Foucaults (2000) teorier om makt. Maktbegreppet används ofta i analyser av subjektsskonstruktioner (Nilsson, 2008; Sjöberg, 2010). Analysfokus i den här artikeln är dock på hur makt opererar relaterat till processer och handlingar. Samtliga handledningssessioner mellan 2008-2010 (15), uppstarts- och utvärderingsmöten (3) samt intervjusamtal med rektor (3) och intervjuer med lärarna (6) ligger till grund för analyserna.

Resultatet visar att flera processer utvecklades genom den kollegiala handledningen. Processerna kategoriseras i artikeln som: *disciplining, democratizing and developing*.

En *disciplinerande process* tog sig uttryck på flera nivåer. Handledningsmodellen som användes utgår delvis från en sociokulturell epistemologi som också togs för given på skolan i studien och kan förstås som en disciplinerande ram. Lärarna förväntades att ha lust att lära av varandra genom den kollegiala handledningen. Niostegs-modellen i sig var disciplinerande, då den föreskriver när och på vilket sätt deltagarna ska samtala. Modellen verkade även bidra till att disciplinera lärarnas tankar och fokus på samtalsämnet. Den ger inte något utrymme att flyta ut.

Såväl rektors pådrivande kraft som forskarens (min) närvaro disciplinerade lärarna att genomföra handledningen. Den framväxande relationen mellan lärarna och forskaren kan förstås som en ömsesidigt disciplinerande process. Lärarna var väl medvetna om att deras handledning utgjorde underlag för ett avhandlingsarbete. Samtidigt fungerade forskarens närvaro som en katalysator, vilket bidrog till att handledningen genomfördes. Den relation som utvecklades över åren, disciplinerade samtidigt som den främjade det kontinuerliga arbetet med handledningen.

Den disciplinerande processen, där olika maktaspekter påverkade, kan med Foucault (2002) förstås som produktiv, då disciplineringen verkade bidra till demokratiserande processer som lärarna sa sig överföra till andra praktiker.

De *demokratiserande processerna* visade sig bland annat i att lärarna lyssnade på varandra på ett som de menade nytt och bättre vis. Lärarna

poängterade återkommande genom åren att lyssnandet innebar att ”alla kom till tals”. De framhöll att alla lärares röster i arbetslaget blev viktiga och hörda på. Lärarna menade att de lyssnade på ett nytt sätt också till föräldrar och elever. Bland annat blev föräldrarnas önskan om att diskutera det som man uttryckte som en ”problematiserad klass” under ett föräldramöte hördsamt. Föräldrarnas förslag att också involvera elevernas idéer och förslag till åtgärder i klassrummet genomfördes.

Handledningen bidrog också till både *personlig och professionell utveckling*. Lärarna och rektor hävdade att arbetet i arbetslaget hade utvecklats positivt genom handledningen. Efter det första året hölls ”andra typer av samtal” än tidigare i arbetslaget. Nu fokuserades ofta pedagogiska spörsmål och lärarna frågade varandra om didaktiska råd också till vardags (och inte bara under handledningen). De poängterade att de ”vågade visa sig” genom sina professionella funderingar och farhågor. Flera lärare uttryckte att de kände en växande tillit till varandra, vilken hade utvecklats under och genom grupphandledningen. De uttryckte också en ödmjukhet inför varandras professionella situationer och handlingar. Rektor poängterade att han inte längre behövde medla mellan lärarna i deras inbördes relationer och konflikter. En mer tillåtande atmosfär utvecklades i arbetslagspraktiken. Genom de utvecklade relationerna i arbetslaget förändrades också lärarnas förhållningssätt gentemot eleverna.

Den kollegiala handledningen bidrog till att lärarna utvecklade kollektiva strategier relaterat till eleverna och undervisningspraktiken. Bland annat genomförde flera av lärarna i arbetslaget efter ett handledningstillfälle ett gemensamt samtal med två ”besvärliga” elever. Det kollektiva handlandet och den gemensamma hållningen bidrog till att eleverna förändrade sitt uppförande till det ”bättre”, så som lärarna beskrev det.

I denna artikel framgår det att förutom de processer som sattes igång genom handledningen förändrades, och eventuellt förstärktes, lärarnas olika positioner i arbetslaget. Vissa av lärarna disciplinerades oftare och mer än andra genom de råd som gavs och de frågor som ställdes. Detta resultat gav upphov till nästa artikels fokus: vågspelet mellan kollektivets utveckling och risk för stigmatisering av individen.

Artikel 2

Så görs en (o)skicklig lärare

Åtskillig pedagogisk forskning visar på vikten av att ett lärarkollektiv tillsammans utvecklar pedagogisk skicklighet (Opfer & Pedder, 2011). Kollektiv kompetensutveckling och lärares samarbete beskrivs ofta som enbart positivt, i såväl pedagogiska som politiska texter (Ohlsson, 2004; Knutas, 2009; Åberg, 2009). Lärarskicklighet definieras i alla möjliga och omöjliga sammanhang bland annat i tv-program från public service och i OECD-rapporter etc. Den här artikeln belyser hur lärare själva talar om yrkesskicklighet och hur de under kollegiala handledningssamtal diskursivt konstruerar 'en (o)skicklig lärare'.

Syftet med artikeln är att belysa handledning som kompetensutvecklingspraktik och hur lärare (re)konstruerar olika diskurser om lärar(o)skicklighet i denna praktik. En praktik kan bara studeras relationellt då den ingår i ett komplext sammanhang (Nicolini, 2013), därför illustreras här också delar av lokala praktikarkitekturer (Kemmis & Grootenboer, 2008), som främjar och försvårar den aktuella handledningspraktiken. Till grund för analysen ligger 19 handledningsträffar, fem möten i arbetslaget samt enskilda intervjuer med rektor och sex av lärarna.

Förutom teorin om praktikarkitekturer (Kemmis & Grootenboer, 2008) används Foucaults begrepp (2002) bekännelse och disciplinering. Dessa makttekniker används för att analysera hur lärarna diskursivt konstruerar lärarsubjekt och lärarskicklighet. Ett specifikt handledningstillfälle dekonstrueras i artikeln. Detta tillfälle är valt då det tydligt illustrerar hur makttekniker (re)konstruerar subjekt och lärar(o)skicklighet.

Resultatet visar att relationer och makt kom i spel under handledningspraktiken och olika lärarsubjekt konstruerades. Frågeställningarna, som enligt den strikta modell lärarna följde syftar till att utreda och förstå den handleddas problem, formulerades mer eller mindre som korrigeringar. På så vis skapades kategoriseringar av god undervisning, normaliseringar relaterade till vad skickliga lärare gör och inte gör samt åtskillnader mellan skickliga och oskickliga lärare.

Motsägelsefulla diskurser om hur en lärare ska förhålla sig och agera uttrycks i lärarnas tal om den pedagogiska praktiken. Läraryrket präglad av en diskurs om att en ämneslärare är något alldeles specifikt jämförs

och definieras som en motsats till andra professioner. Kontrollen i klassrummet poängteras som viktig och exempel på generella undervisningsråd gavs. En motstridig beskrivning av hur lärares och elevers relationer bör gestaltas blir synlig. Foucault (2002a) menar att den disciplinära makten arbetar med hjälp av korrigeringar, tillsägelser och instruktioner, men också med belöningar och uppmuntran. Denna form av disciplinering blev väl synlig i de råd och den återkoppling som gavs i samband med grupphandledningen. Tidigare samtalsmönster och föreställningar om varandra återspeglades i de subjekspositioner som möjliggjordes under samtalet. Dock bidrog relationerna, tillsammans med den disciplinerande handledningsmodellen, till förskjutningar i de tidigare föreställningarna och därmed också i subjektskonstruktionerna och (delvis) nya positioneringar som skicklig respektive oskicklig lärare möjliggjordes.

Social-politiska och materiellt-ekonomiska arrangemang (Kemmis & Grootenboer, 2008), som exempelvis organiseringen av lärare i arbetslag, bidrog till att solidariteten mellan lärarna främjade en kollektiv kompetensutveckling samtidigt som den kollegiala grupphandledningen bidrog till ökad solidaritet i arbetslaget. De båda praktikerna, lärarlagspraktiken och handledningspraktiken, förstärktes i ett ömsesidigt beroende av varandra. Parallellt verkade relationerna mellan lärarna disciplinerande på de enskilda individerna då de pressades att följa majoritetsbeslut och den samarbetsnorm (diskurs) som dominerade. Foucault (2002) menar att makt alltid uppträder relationellt. Dels visar sig makten i relationer mellan människor, dels i relationer mellan människor och institutionella situationer och praktiker. Den relationella makten bidrog således till att möjliggöra den kollektiva kompetensutvecklingen i form av en ökad förmåga att samarbeta, samtidigt som den disciplinerade de enskilda individerna. En vetenskaplig teknologi (Foucault, 1983), manifest genom forskaren och genom samarbete och metakommunikation som lärarna och forskarna genomför, synliggörs i analysen. Den bidrar till subjektskonstruktioner och möjliga positioneringar som goda (eller mindre goda) handledningsdeltagare.

I det här sammanhanget var det övergripande syftet med lärarnas kompetensutveckling att främja alla elevers möjligheter att lära i alla klassrum. Kanske är det så att ändamålet helgar medlet. Elevers rättigheter till god undervisning, som den uppfattas i den här kontexten, går före den eventuella stigmatisering som kollegial handledning kan orsaka

VAD GÖR EN SKICKLIG LÄRARE?

den enskilda läraren.Handledningen blir här ett sätt att fostra individerna genom att lärarkollektivet ges möjlighet att förhandla kring och konstruera det som anses vara god undervisning och lärarskicklighet.

7. Sammanfattande diskussion

Det övergripande syftet med avhandlingen är att undersöka vilken kompetensutveckling och vilken lärarskicklighet som görs genom kollegial handledning samt vad som främjar och begränsar utvecklingspraktiken. För detta ändamål har varierade teoretiska ansatser kombinerats. Praktikteorier och teorier som belyser diskurser, makt och subjektsskonstruktioner har fungerat som teoretiskt ramverk och analytiska verktyg. I det följande förs inledningsvis ett resonemang kring de teoretiska och metodologiska utgångspunkterna samt studiens giltighet.

Därefter används framförallt teorin om practice architecture för att belysa det övergripande syftet, resonera kring och förstå de resultat som kommit fram i studien. Några slutsatser dras och avslutningsvis görs en reflexiv framåtblick.

Teori, metodologi och giltighet – en retrospektiv betraktelse

För att studera en praktik behövs ett paket med teorier och metoder. Detta paket måste vara koherent vad gäller ontologiska utgångspunkter och metodologiska val (Nicolin, 2013). En studies koherens blir på så vis ett kriterium för dess giltighet. Fritzell (2009) och Kvale (1997) poängterar den pedagogiska forskningens pragmatiska validitet som ett annat perspektiv varifrån en studies giltighet kan granskas.

Kvale (1997) framhåller också vikten av en kommunikativ validitet. På liknande vis betonar Lather (1993, s. 686-687) att när vi lämnat den vetenskapliga 'sanningen' bakom oss kan en "*voluptuous validity*" vara ett sätt att konstruera valid vetenskaplighet. Genom en välfylld och självreflexiv berättelse där etik och epistemologi närmar sig varandra kan en ny form av förståelse för forskningen växa fram.

Nicolini (2013, s. 217) menar att när man studerar en praktik innebär det med nödvändighet att man studerar två praktiker samtidigt: den epistemiska praktiken och den praktik som undersöks. I det följande kommer således studiens koherens och pragmatiska giltighet att diskuteras med utgångspunkt i ett reflexivt resonemang. Först belyses det teo-

retiska ramverket, därefter metodologiska utgångspunkter och genomförandet av studien.

Praktikteorier, praktikarkitekturer och Foucault

Teoribildningen *practice architectures* (Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis et al., 2014) har fungerat som teoretiskt ramverk i analyserna både då praktiken zoomats in och då den zoomats ut. För att fördjupa analysnivån har praktikarkitektursteorin kombinerats med begrepp från Foucault (t.ex. 1983; 2000, 2002a, 2002b), som makt, subjektskonstruktioner och diskurser. Makt förstås i studien, med stöd i Foucault, som en produktiv kraft möjlig i alla praktiker och relationer.

I praktikarkitekturteorin framskrivs att tre olika arrangemang bidrar till att forma en praktik. Dessa arrangemang existerar i tre olika dimensioner. Exempelvis existerar kulturellt-diskursiva arrangemang i en semantisk dimension och medieras genom språket (*sayings*) (Kemmis et al., 2014). Dock framgår det i avhandlingen att de olika arrangemangen och speciellt kulturellt-diskursiva arrangemang inverkar i samtliga av de tre dimensionerna: i den semantiska, i den fysiska och i den sociala dimensionen. Kulturellt-diskursiva arrangemang kan spåras förutom i lärarnas *sayings* också i *doings* (i en fysisk dimension, se t.ex. Langelotz & Rönnerman, 2014) och i *relatings* (i en social dimension, se t.ex. Langelotz, 2013b). Således kan konstateras att *practice architectures* utgör ett teoretiskt ramverk i vilket de olika arrangemang som bidrar till en praktik analytiskt kan särskiljas, även om de i praktiken glider in och ut i varandra i en ömsesidig påverkan.

På liknande vis syns makt och solidaritet ha betydelse i samtliga dimensioner i den här studien, även om dessa beskrivs av Kemmis et al. (2014) som aspekter i en social dimension. För att analysera maktrelationer i handledningspraktiken har praktikarkitekturteorin här kombinerats med begrepp som disciplinering och bekännelse (Foucault, 2002a). Det framgår i studiens resultat att makt till exempel opererar i läraress motstånd till och i handledningen (i en fysisk dimension), i talet om lärar(o)skicklighet (i en semantisk dimension) likväl som i den sociala dimensionen, där solidaritet mellan lärarna bidrar till att handledningen genomförs (se t.ex. Langelotz, 2013a; 2013b).

Genom att kombinera varierade teorier och analytiska begrepp med förenliga ontologiska utgångspunkter (jfr Nicolini, 2013), har således

handledningspraktiken i den här studien kunnat studeras ur olika perspektiv samtidigt som en viss teoriutvidgning möjliggjorts.

Metodologiska utgångspunkter och genomförande

Det finns olika sätt att studera en praktik. Inom den utbildningsvetenskapliga forskningen uppfattas en praktik många gånger vara ett objekt som kan studeras utifrån, vilket Kemmis (2009) problematiserar (se också Reid & Green, 2009). I föreliggande arbete togs initialt denna objektifierande utgångspunkt för given. En idé om forskare som neutralt kan studera det som händer präglade den första tiden av fältarbetet. I anteckningar, i samband med lärarlagets första kollegiala grupphandledning, framgår denna föreställning om (känslomässig) objektivitet: ”Visa inte vad jag känner, tycker, tänker!”.

Med en socialkonstruktionistisk förståelse av kunskapsbildning, genom social interaktion konstrueras kunskap (Burr, 2003), blev dock ett objektifierande sätt att forska motsägelsefullt – interaktion med lärarlaget blev nödvändig att utveckla och bidra till. Jag upplevde det även oetiskt att studera kollegahandledningspraktiken, reflektera över och skriva om någon form av ’sanning’ på min kammare, utan att delge detta till lärarlaget (jfr Lather, 1993). Genom att ge tillbaka de första forskningsresultaten i form av sammanfattningar och reflektioner kunde bådas våra praktiker ges näring (jfr Rönnerman, 2008), samtidigt som min närvaro som forskare legitimerades och en aktionsforskande ansats utvecklades. Genom att jag som forskare också ’visade mig’, i skriftliga sammanfattningar och osorterade funderingar, utvecklades relationer och tillit oss emellan – vilket troligtvis bidrog till att lärarna kunde prata mer öppet under själva handledningssessionerna. Ett ömsesidigt beroende utvecklades.

Denna ömsesidiga relation kan liknas vid det ’rena förhållandet’ som Giddens (1991, s. 109ff) beskriver. Giddens tar utgångspunkt i intima relationer. I det här sammanhanget var det en yrkesmässig relation, där en förtrolighet utvecklades. En av lärarna uttryckte till exempel att de inför mig ”blottade sig under handledningen” som något positivt. ’Ett rent förhållande’ kännetecknas av att det är internt referentiellt; att det är beroende av det utbyte man får av förhållandet i sig (Giddens, 1991). Med Foucault (2002b) kan utvecklade sociala relationer i samband med handledning förstås som disciplinerande. Han menar att i omsorgen om sig själv och andra kommer både rättigheter och skyldigheter i spel.

VAD GÖR EN SKICKLIG LÄRARE?

När man utövar denna omsorg om sig själv och väddar till en annan, vars skicklighet i att leda och råd man anar, utnyttjar man en rättighet; och det är en skyldighet man uppfyller när man slösar sin hjälp på en annan eller när man tacksamt tar emot de lärdomar han kan ge en. (Foucault, 2002b, s. 53).

Den aktionsforskande ansatsen, som bidrog till intensifierade sociala relationer och ett 'rent förhållande', kan förstås som en maktteknik som verkade disciplinerande på både lärare och forskare (jfr Langelotz, 2013b). Det 'rena förhållandet' bidrog till svårigheter för båda parter (lärare och forskare) att dra sig ur samarbetet. Lärarna var medvetna om att avhandlingsarbetet till stor del var avhängigt att de genomförde den kollegiala handledningen. Den katalytiska betydelsen (Anderson & Herr, 1998; Kvale, 1997; Lather, 1986) av min närvaro, poängterades av såväl rektor som av lärarna (se Langelotz, 2013a).

Ett etiskt dilemma som uppstod under själva handledningssamtalen var huruvida jag som forskare skulle delta i själva samtalet. Tidvis uppstod det situationer då enskilda individer utsattes för kollektivets påtryckningar (se Langelotz, 2013b). Å ena sidan kan det verka moraliskt riktigt att som extern forskare gå in och bryta en sådan situation, men det hade å andra sidan medfört en förskjutning i relationerna.Handledningspraktiken hade då gått från att vara en handledning mellan kollegor till en handledning med en forskare, som i den aktuella situationen utser sig själv till att ha etiskt tolkningsföreträde. Därmed riskeras att lärarna fråntas sitt ansvar att handla moraliskt gentemot varandra.

Tre grundläggande ideologiska premisser för de aktionsforsknings-traditioner som inspirerat genomförandet av studiens fältarbete är: emancipation, förändring och delaktighet (t.ex. Kemmis & McTaggart, 2007; Rönnerman et al., 2008). Dessa ideologiska, och därmed normativa utgångspunkter, har vållat bryderier, pragmatiska förändringar i lärarnas praktiker samt etiska dilemman i forskningsarbetet, vilket diskuteras i det följande.

Emancipation skildras ofta utifrån en förståelse av makt som förtryckande och hierarkiskt (Giddens, 1991). Om emancipation istället för att beskrivas hierarkiskt relateras till makt som produktivt, ständigt närvarande och som en möjlighet i alla relationer, såväl som något som kan leda till förändringar och kunskapsutveckling (jfr Foucault, 2000), går det att förstå delar av resultatet av samarbetet i den här studien som emanciperande. Vid flera olika tillfällen under åren (2008-2011) då studien genomfördes belyste flera av lärarna att samarbetet bidrog till nya pers-

7. SAMMANFATTANDE DISKUSSION

pektiv och ökad delaktighet både i arbetslaget och i klassrummet. Detta kan förstås som frigörande för såväl lärare som för tredje part (eleverna). Vidare lyfte en del av lärarna upp frågeställningar om exempelvis schemaläggning och tidsprioriteringar i det 'kommunikativa utrymme' (Kemmis & McTaggart, 2007) som utvecklade genom vårt samarbete. Lärarna uttryckte sitt stöd till sina kollegor och uppmuntrade varandra att gå vidare med en del frågeställningar till rektor och skolledning. Den aktionsforskande ansatsen bidrog tillsammans med den kollegiala handledningspraktiken således till pragmatiska förändringar i den aktuella praktiken, vilket framskrivs som ett kriterium för en studies validitet (Fritzell, 2009; Kvale, 1997).

Ett etiskt dilemma i forskning i allmänhet och med aktionsforskande ansatser i synnerhet är delaktighet och vem som äger tolkningsföreträde. Lärarna har endast haft begränsade möjligheter att i förväg ta del av den kunskapsproduktion som presenteras i avhandlingen. De har lämnat sitt medgivande att delta i forskning och bidra till en slutprodukt de inte har kontroll över, vilket också exempelvis Miller & Bell (2002) framhåller som ett etiskt dilemma. Holmstrand (2013) menar att i ett aktionsforskningsprojekt bör alla personer identifieras snarare än oidentifieras – då alla deltagare bidragit till resultat etc. Det finns en poäng i det om aktionsforskningsprocessen ägs av samtliga deltagare hela vägen. Dock har jag ensam haft ansvaret för analyser och den skriftliga produktionen och har därför funnit det lämpligt, vilket tidigare nämnts, att anonymisera deltagarna, trots att samtliga lärare gav sitt medgivande till att delta med sina namn i avhandlingen (se också s. 67-68 för ett utvecklat resonemang). I analyserna i studien objektifieras praktiken och deltagarna utan att de det gäller har konsulterats. Dock inkluderar objektifieringen också forskarens (mina) konstruktioner av möjliga subjektpositioneringar. Maktpositionerna i samarbetet i studien, de förhandlingar och maktspel som uppstod i samband med studien, analyseras till viss del (Langelotz, 2013a, 2013b). Analyserna av båda de praktiker som bidrog till kompetensutveckling i den här studien kan därmed bidra till en fortsatt metodologisk och etisk diskussion vad gäller praktikinära och interaktiv forskning (jfr Birch, Miller, Mauthner & Jessop, 2002, s. 1), vilket kan förstås som ytterligare en pragmatisk validitet (Fritzell, 2009; Kvale, 1997).

Som tidigare nämnts deltog några av lärarna i den kollegiala handledningen mer eller mindre mot sin vilja under det första året, vilket givetvis bidrar till tveksamheter kring etik, delaktighet och jämlikhet. Precis som i

litteraturen om kollektiv kompetensutveckling problematiseras sällan motstånd till att delta i aktionsforskningsprojekt (jfr Miller & Bell, 2002). Samtidigt, vilket rektor starkt betonade, ingår det i lärares uppdrag att bidra till skolutveckling. Läraruppdraget i sig ingår i en disciplinerande diskurs och praktik. I den här studien bidrog samarbete mellan forskare och lärare, enligt lärare och rektor, till reella förändringar bland annat i klassrumspraktiken. Måhända berättigar dessa förändringar ovan nämnda etiska tveksamheter som forsknings- och handledningspraktiken bidragit till.

I det följande görs en metaanalys av tidigare presenterade resultat med fokus på det övergripande syftet i studien; att undersöka vilken kompetensutveckling och vilken lärarskicklighet som görs genom kollegial handledning samt hur utvecklingspraktiken främjas och begränsas.

Sammanfattande resultatdiskussion

Trots att de olika arrangemang som främjat och begränsat den specifika kompetensutvecklingspraktiken intimt hänger samman skiljs de här analytiskt åt och presenteras var för sig. Avslutningsvis sammanfattas de viktigaste skickligheter som lärarna utvecklade.

Kulturellt-diskursiva arrangemang

I teoribildningen kring *practice architectures* beskrivs de kulturellt-diskursiva arrangemangen ta sig uttryck i en semantisk dimension och återfinns i praktiken i deltagarnas *sayings* (Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis et al., 2014). Här presenteras först några samhälleliga diskurser om lärande och utveckling i allmänhet. Därefter synliggörs hur dessa diskurser utgör delar av kompetensutvecklingens arkitektur.

I avhandlingen framträder talet om ett 'livslångt lärande' (Kvale, 2007; Sjöberg, 2010) och 'vikten av lärares kollektiva kompetensutveckling' (t.ex. Kennedy, 2005; Lauvås et al., 1997; Opfer & Pedder, 2011), som starka incitament för att rektors val av kompetensutvecklingsmodell föll på kollegial grupphandledning (rektors och lärares *doings*). Det livslånga lärandet och vikten av kollektiv professionsutveckling, där lärare förväntas vilja utvecklas och ständigt lära (jfr Sjöberg, 2010) genomsyrar resultatet – både i analysen av de samhälleliga diskurser som omger lärare och rektor i studien och i den aktuella handledningspraktiken (Langelotz, 2013a, 2013b; Langelotz & Rönnerman, 2014).

7. SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Diskursen om ett 'kollektivt lärande' går att spåra till en tid då dagens kunskapssamhälle tar form och till en folkbildningstradition. I denna tradition används studiecirkel som pedagogisk modell för att främja vuxnas lärande i tider av förändring (jfr Holmer, 1994; Langelotz & Rönnerman, 2014; Salo & Rönnerman, 2014).

'Det livslånga lärandet', menar Kvale (2007) är en del av det post-moderna samhällets konsekvenser, där individen är dömd till otrygghet och rotlöshet. Också Giddens (1991) framhåller den nutida människans behov av ontologisk trygghet i en tid som präglas av otrygghet, bland annat eftersom traditionella institutioner upplösts. I otryggheten uppträder ett behov av att förstå det samhälle man befinner sig i – individer söker sig samman för att delge varandra erfarenheter och kunskaper. Kvale (2007, s. 66) menar vidare att "Kunskapssamhället kräver aktiva medborgare som själva är motiverade att stärka sin personliga och professionella utveckling." Det är således inte enbart individens egen önskan om att förstå sin situation som ligger till grund utan också en politisk vilja som styr denna diskurs.

I olika policys och texter direkt kopplade till läraryrket, återfinns förutom en samhällelig diskurs som innefattar alla individers livslånga lärande, också en diskurs om vikten av lärares kollektiva lärande. I läroplaner (Skolverket, 2009, 2011b) uttrycks betydelse av att lärare i olika konstellationer tillsammans utvecklar verksamheten. I Skolverkets författningssamling (Skolverket, 2011a) står det att, som tidigare nämnts, för att utnämnas till lektor ("särskilt yrkesskicklig lärare med forskarutbildning") måste läraren ha visat pedagogisk skicklighet genom att "ha samverkat med andra lärare, tagit del av andras kunskaper och erfarenheter och delat med sig av sina egna". Kollektivt reflekterande och ett gemensamt lärande poängteras även i olika forskningsstudier som en angelägen aspekt för att kompetensutveckling ska lyckas och alltså bidra med förändringar i den pedagogiska praktiken samt utveckla lärares pedagogiska skicklighet (El Gaidi, 2008; Garet et al., 2001; Kennedy, 2005; McLaughlin & Talbert, 2006). Vidare framgår det i policytexter (Sjöberg, 2010, s. 89) att "ideala lärare" ska vara reflekterande och ta ansvar för sitt eget livslånga och livsvida lärande.

Talet om det livslånga lärandet och framförallt betydelsen av en kollektiv utveckling där lärande och kunskap kan delas kommer till uttryck i den aktuella handledningsmodellen. Kollegial grupphandledning bygger som nämnts på att deltagarna genom kritisk reflektion över den dagliga

praktiken ska dela och utveckla en gemensam yrkeskunskap (Lauvås et al., 1997). Författarna använder precis som Foucault (2002b) uttrycket 'omsorgen om sig' (Lauvås et al. 1997, s. 21). De poängterar att lärare är förpliktigade till ständig utveckling och omsorg både om sig själva och andra (elever och kollegor). Lauvås et al. menar att gemensamt reflekterande och kollegial handledning kan motverka utbrändhet för lärare. Med andra ord kombineras en diskurs om ett 'kollektivt lärande' med en individualistisk diskurs eller som Foucault (2002b) uttrycker 'odlingen av sig själv' i handledningsmodellen. Denna växelverkan mellan omsorgen av kollektivet och sig själv blir tydlig i lärarnas tal om handledningspraktiken. Lärarna uttrycker bland annat att de blivit ett "bättre arbetslag" (Langelotz, 2013a, s. 389). I gamla grekiska och romerska texter framhålls att när 'självomsorg' kombineras med 'hjälpen åt andra' (genom råd och handledning) i redan existerande relationer bidrar det till att intensifiera de sociala relationerna (Foucault, 2002b, s. 53). På liknande sätt poängterar lärare i studien de utvecklade relationerna genom handledningen. De menar att de blivit "bättre på att samarbeta kring pedagogiska frågor" och "blivit mer ödmjuka gentemot kollegor" (Langelotz, 2013a, s. 389-390). Implicit ger lärarna uttryck för att samarbete i arbetslaget är något önskvärt i lärarpraktiken. Förmåga till samarbete med kollegor och lust att dela med sig av sina undervisningsfarenheter kan förstås som en viktig aspekt av lärarskicklighet (jfr Nordäng, 2010).

Även andra kulturellt-diskursiva arrangemang där enskilda individer korrigeras och normeras kommer till uttryck i handledningspraktiken. De diskursiva maktteknikerna bidrar till att lärarna under handledningen positionerar sig och varandra som skickliga visavi oskickliga lärare. Lärarna betonar vikten av att vara ämneslärare (till skillnad från att tillhöra en annan lärarkategori alt. en annan profession som polis eller fritidsledare se Langelotz, 2013b, s. 269 ff.). Denna betoning av ämneslärare kan spåras till senare års mediala retorik och policys (t.ex. Lgr -11) där lärares ämneskompetens poängteras särskilt. I Lärarnas Riksförbunds (LR) nyhetsutskick i december 2013 då PISA-resultaten precis släppts poängteras följande: "Staten måste inrätta en långsiktig plan för akademisk kompetensutveckling i ämnen, ämnesdidaktik och metodik för samtliga lärare i landet."

Sammanfattningsvis kan konstateras att dessa kulturellt-diskursiva arrangemang, som delvis formar kompetensutvecklingspraktiken i den

här studien med Foucault kan förstås som disciplinerande. De bidrar till att enskilda individer infogar sig i ett kollektivt lärande mot sin vilja. Samtidigt verkar arrangemangen främja en utveckling av demokratiska processer (Langelotz, 2013a, s. 387ff; Langelotz & Rönnerman, 2014). Studien visar alltså att de kulturellt-diskursiva strukturer som disciplinerar enskilda individer samtidigt kan förstås som befrämjande för demokratiska processer och praktiker på en kollektiv nivå.

Materiellt-ekonomiska arrangemang

Materiellt-ekonomiska strukturer som i teorin om praktikarkitekturer återfinns i praktikdeltagarnas *doings*, i en fysisk dimension (Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis et al., 2014) begränsade, men var också reella förutsättningar för kompetensutvecklingen. I det följande belyses hur några materiellt-ekonomiska arrangemang hade inflytande på såväl lärarnas och rektors handlingar (*doings*) som deras tal (*sayings*). Först görs en inzoomning av praktiken, där materiellt-ekonomiska arrangemang i form av tid analyseras. Därefter belyses nio-stegsmodellens inverkan på de demokratiska processer som kompetensutvecklingen bidrog till. Slutligen belyses några av de materiellt-ekonomiska strukturer som riskerade att begränsa kompetensutvecklingen.

I studien framgår att rektor påbjöd handledningspraktiken. Det går att förstå detta som ett uttryck för ett tydligt ledarskap, vilket framhålls som en nyckelfaktor för en verkningsfull kompetensutveckling (t.ex. Timperley, 2011). Rektors ledarskap tog sig här bland annat uttryck i att han omarrangerade materiellt-ekonomiska förutsättningar och tilldelade arbetslaget tid för handledning. Tidsaspekten är en grundförutsättning för att genomföra kompetensutveckling som ger bestående avtryck i verksamheten framhåller Opfer & Pedder (2011). Rektor beredde utrymme för lärarna att genomföra handledning på arbetstid (1-1,5h en gång i månaden i två och ett halvt år). Han la också tid på att följa upp handledningen, dels med enskilda lärare vid exempelvis medarbetarsamtal, dels i utvärderingsmöten av handledningspraktiken. Dessutom genomförde vi entimmeslånga samtal (intervjuer) vid tre olika tillfällen. Med andra ord signalerade rektor värdet av handledningspraktiken, både genom eget engagemang och genom att ge kompetensutvecklingstid till lärarna. Åberg (2009) betonar rektors centrala betydelse för handledningspraktikers framväxt i skolan. Även Timperley (2011, 2008) poängterar rektors betydelse för lärares kompetensutveckling.

Tiden verkade tillika begränsande. Flera av lärarna hade som ambition att dokumentera sina funderingar och handlingar i klassrumspraktiken för att ha som underlag till handledningsträffarna. Detta infriades inte för ”sen kommer det dagliga arbetet och kräver sitt” som en av lärarna uttryckte det. Extraarbete i form av till exempel nedtecknade reflektioner i samband med lektioner var svårt att kontinuerligt genomföra. Tyrén (2013) belyser hur tidsarrangemang kan ha en avgörande betydelse för lärares möjlighet till samarbete, speciellt om lärarkollegiet består av olika kategorier lärare med olika typer av anställningsvillkor. I den här studien var möjlighet till samarbete tidsprioriterad, men lärarna framhöll att grupphandledningen hade kunnat förberedas och utvecklas med ytterligare tidsutrymme.

Den nio-stegsmodell som lärarna använde för att genomföra den kollegiala handledningen fanns beskriven på ett papper, vilket som nämnts tillhandahölls av en extern konsult vid första handledningstillfället. Beskrivningen av modellen kan förstås både som en fysisk och som en symbolisk artefakt (jfr Nicolin, 2013). I dess symboliska form framträder de kulturellt-diskursiva arrangemangen – diskursen om lärare som kollektivt reflekterande praktiker samt betydelsen av att alla kommer till tals. I dess fysiska form invercade beskrivningen på hur lärarna ’gör’ (genomför) handledningssamtalet. Vid varje handledningstillfälle tog lärarna fram beskrivningen och repeterade hur samtalet skulle genomföras, vilket följdes nogsamt. Det framgår i studien att lärarna deltog aktivt i samtalet genom att de följde beskrivningen (se Langelotz, 2013a). Delar av tillvägagångsättet överfördes också till andra mötespraktiker. ”Rundan”, där var och en måste uttrycka råd/fråga/passa, vilket lärarna menade bidrog till att ”allas röster blev hörda”, användes också som modell vid utvärderingar av handledningen. Detta kan förstås med hjälp av Foucaults metafor panopticon – där lärarna till slut disciplinerade sig själva att uppträda på ett visst vis oavsett om modellen var påbjuden eller inte (Langelotz, 2013b, s. 266).

Materiellt-ekonomiska arrangemang här i form av en specifik handledningsmodell kan, precis som kulturellt-diskursiva arrangemang, förstås som disciplinerande mot en demokratisk situation. Biesta (2003, s. 65) poängterar att ”Demokrati är den situation i vilken alla mänskliga varelser kan bli subjekt.” Det är en situation där alla har lika rätt att delta och med samma rätt att bli hörda i frågor som är av gemensamt intresse. I den här studien poängterade lärarna gång på gång att de genom kollega-

7. SAMMANFATTANDE DISKUSSION

handledningen såg varandra, alternativt blev sedda eller hörda på ett nytt och, som de uttryckte, bättre vis än tidigare. Vid några tillfällen belyste lärarna hur också föräldrar och/eller elever involverades i beslut om hur klassrumspraktiken kunde förändras (Langelotz, 2013a). Enskilda individer såsom lärare, elever och föräldrar gavs, genom ett förändrat sätt att förhålla sig, nya möjligheter att påverka den situation de befann sig i.

Samtidigt kontrollerades enskilda lärares responser genom att handledningssamtalet emellanåt genomfördes med avsikt att fostra en bestämd lärarskicklighet. Bestämda föreställningar om lärar(o)skicklighet visavi särskilda individer styrde tidvis samtalet och medförde att enskilda lärare blev korrigerade, vilket begränsade deras möjlighet att bli subjekt (jfr Langelotz, 2013b). Eleverna beskrevs och behandlades också på olika vis under handledningen. Ibland beskrevs eleverna som en homogen grupp till exempel som ”invandrarelever”, ”stökiga pojkar” eller ”tysta flickor”. Man tog för givet vad dessa epitet innebar och undersökte inte dess innebörd eller vad som egentligen menades. Ibland bidrog handledningen till att eleverna blev subjekt genom att lärarna urskilde individerna i elevgruppen genom genuina frågor och funderingar. I lärarnas samlade kunskaper om och erfarenheter av enskilda elever blev eleverna synliga under handledningen. Detta drog man enligt lärare och rektor sedan nytta av i undervisningspraktiken. Lärarna beskrev hur specifika handlingar i relation till särskilda elever bidrog till förändrat beteende hos såväl elever som lärare (Langelotz, 2013a, 2013b). Följaktligen pendlade handledningspraktiken mellan en demokratisk situation, där lärare och elever gavs och tog möjlighet att bli subjekt, och en o-demokratisk situation som begränsade att individerna blev subjekt (jfr Biesta, 2003).

Ett externt materiellt-ekonomiskt arrangemang som inverkade starkt på handledningspraktiken var den så kallade ’valfrihetsreformen’. Daun (1997) belyser att i samband med att svensk skola omstrukturerades i början av 1990-talet introducerades decentralisering och en valfrihetsreform, vilket bidrog till ökade ekonomiska resurser till privata aktörer. Elever kan efter denna reform, vilken finansieras med skattemedel, välja skola utanför sitt eget upptagningsområde.

I föreliggande studie framgår att valfrihetsreformen bidrog till de förändringar i elevgruppen som var motivet till att kompetensutvecklingspraktiken kom till stånd. Detta arrangemang medverkade samtidigt till att begränsa möjligheten att utveckla demokratiska praktiker. Vid ett par

handledningstillfällena diskuterades ekonomiska neddragningar som skolan stod inför. Betydelsen av att inte ta emot resurskrävande elever på skolan poängterades. Resurskrävande elever uttrycktes som elever i behov av särskilt stöd och/eller i behov av språkutvecklande insatser som till exempel svenska som andraspråk (m.a.o. den ”nya elevgruppen”). Några lärare uttryckte farhågor om att skolan ”dränerades” på den typ av elever, från en socio-ekonomiskt stark grupp, som man tidigare haft. De demokratiska processer som kompetensutvecklingspraktiken bidrog till att utveckla utmanades och begränsades av materiellt-ekonomiska arrangemang som följer av en nyliberal diskurs. I vilken valfrihet är ett mantra och elever uppfattas som kostnader (jfr Langelotz & Rönnerman, 2014).

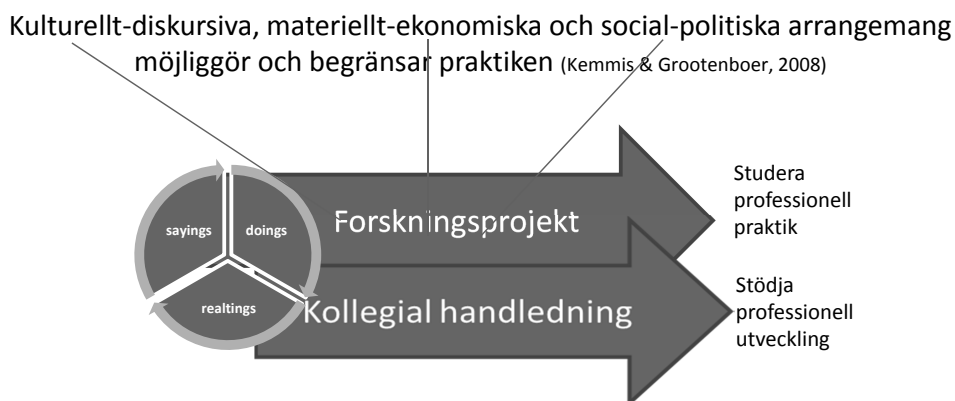
Sammantaget kan konstateras att en organisering av och tid för kollegial handledning kan förstås som ett social-politiskt och materiellt-ekonomiskt arrangemang influerat av kulturellt-diskursiva strukturer som främjar en solidaritet mellan lärare och stärker såväl relationer som samarbetsförmåga (jfr Langelotz, 2013a; 2013b). En kompetens som utvecklades bland lärarna i handledningspraktiken var också förmågan att bidra till demokratiska situationer där subjektivitet möjliggörs. Möjligheten att utveckla demokratiska situationer begränsades emellertid då och då av lärarna själva, bland annat starkt påverkade av ekonomiska neddragningar (materiellt-ekonomiska arrangemang) på den aktuella skolan samt av en nyliberal diskurs (kulturellt-diskursivt arrangemang).

Social-politiska arrangemang

Social-politiska arrangemang är de resurser som möjliggör och begränsar relationer mellan individer samt mellan individer och artefakter, närvarande i solidaritet och makt i en social dimension (Kemmis et al., 2014). Ett social-politiskt arrangemang, i form av organisering av lärare i arbetslag, verkade både främjande och begränsande för relationerna i handledningspraktiken, vilket tidigare har illustrerats (t.ex. Langelotz, 2013b). Ett annat social-politiskt arrangemang i den här kompetensutvecklingspraktiken är samarbetet mellan lärare och forskare, vilket belyses närmare här.

Olika praktiker, lärarpraktiken i form av kollegial grupphandledning och forskarpraktiken, utgjorde delar av den aktuella kompetensutvecklingspraktiken, vilket nedanstående figur illustrerar.

7. SAMMANFATTANDE DISKUSSION



Figur 2. Parallella projekt i kompetensutvecklingspraktiken

I en praktik hänger *sayings*, *doings* och *relatings* ihop i specifika projekt - detta utgör själva praktiken (Kemmis et al., 2014). Här hänger två projekt delvis ihop, påverkar varandra och bidrar till att forma en specifik kompetensutvecklingspraktik.

Respektive praktik ingår också i andra praktiker (lärarpraktiker och forskarpraktiker med respektive praktikarkitekturer). Dessa praktikarkitekturer får givetvis stor betydelse för hur forskning och handledning kan bedrivas, vilket i sin tur fick konsekvenser för såväl samarbete som kompetensutveckling.

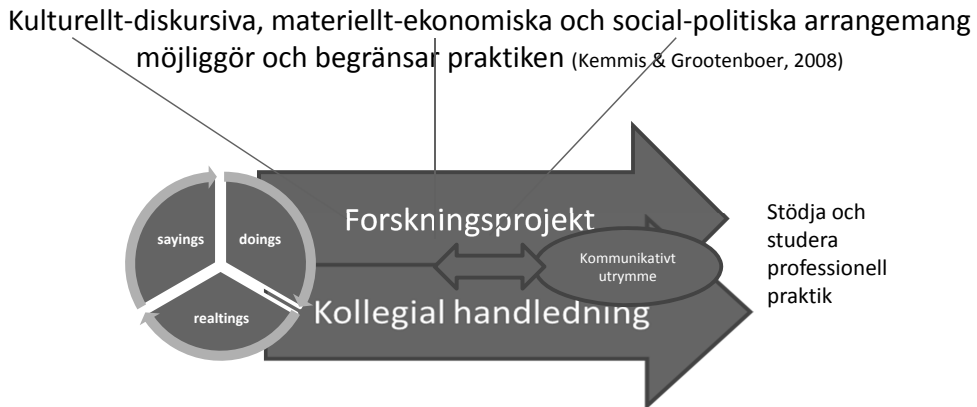
Skillnaderna mellan det som begränsar och främjar respektive praktik gjorde sig påmind på olika vis i studien och bidrog till att forma respektive praktik. Lärarnas tidigare nämnda kommentar angående att "få betalt" för att läsa de första analyserna etc. går att förstå utifrån de inblandade praktikernas olika förutsättningar för samarbetet. Kulturellt-diskursiva arrangemang i respektive praktik kan ha haft inverkan på lärarnas motstånd att läsa en del texter. I forskarpraktiken utgör till exempel engelska språket ett kulturellt-diskursivt arrangemang som kan inverka begränsande eller rent av exkluderande i en svenskspråkig kontext.

Även tidsarrangemanget (materiellt-ekonomiskt arrangemang) får betydelse då lärarnas tid till kompetensutveckling var mer begränsad än forskarens. Ambitionen hos lärarna var som tidigare nämnts att dokumentera såväl handledningspraktiken som specifika skeenden i klassrummet som underlag för handledningen. Dock begränsade tiden för kompetensutveckling möjligheten att genomföra detta. Det bidrog till att utveckla forskarens roll (min roll) till arbetslagets '*story teller*': materiellt-

VAD GÖR EN SKICKLIG LÄRARE?

ekonomiska arrangemang i forskarpraktiken möjliggjorde att jag inför handledningssamtalen kunde förbereda mig genom att lyssna igenom tidigare handledningar samt skriftligt och muntligt sammanfatta vad som skett gången innan. Det bidrog i sin tur till ett utvecklat samarbete och att vi skapade ett 'kommunikativt utrymme' (Kemmis & McTaggart, 2007), där de första deskriptiva analyserna av och erfarenheter från lärarnas vardag kunde stötas och blötas.

Olika utbildningspraktiker – forskarpraktiken och lärarpraktiken – påverkade således varandra i samband med handledningspraktiken, vilket är en av aktionsforskningens kännetecken (Rönnerman et al., 2008). Forskarens (min) roll som extern observatör av ett studieobjekt (handledningen) förändrades till att bli en av aktörerna i den aktuella kontexten genom aktivt deltagande i metadiskussioner både före och efter handledningen.



Figur 3. Parallella projekt som bidrar till ett kommunikativt utrymme

Figuren visar det kommunikativa utrymme som utvecklades i kompetensutvecklingspraktiken. I det kommunikativa utrymmet diskuterades de första deskriptiva analyserna. En förståelse för lärarnas praktik och yrkesutveckling och förändringar av lärarnas vardagspraktik framförhandlades. Vidare förhandlades också forskarrollen samtidigt som en del resultat diskuterades. På så vis blev både lärare och forskare delaktiga i och påverkade varandras respektive praktiker. Forskningen skedde därmed delvis inifrån en gemensam praktik – i en 'kollaborativ arena' (Rönnerman et al., s. 267).

Även om såväl 'praktiker' (forskare och lärare) som praktikerna ömsesidigt påverkade varandra genomfördes den kollegiala grupphandlingen av lärarna enligt den nio-stegsmodell som var påbjuden. Själva handledningsmodellen förblev således intakt om än handledningspraktiken självklart blev unik – genom de deltagare, praktiker och praktikarkitekturer som främjade och begränsade den.

Några slutsatser

Den här studien speglar aspekter av vad som 'gör' en skicklig lärare och vad en skicklig lärare 'gör'. I kompetensutvecklingspraktiken konstruerades olika skickligheter som lärare i den här kontexten tyckte var av vikt. Detta omsattes till viss del i förändrade handlingar, både i handledningspraktiken och också i andra praktiker, enligt lärare och rektor.

Med kompetensutveckling avses insatser som syftar till att utveckla lärares förmåga att skapa goda förutsättningar för elevernas lärande (HÖK 12: bilaga M).

I relation till ovanstående, tidigare använda citat, där kompetensutveckling definieras i det kommunala huvudavtalet kan konstateras att det samlade resultatet i den här studien visar att en kompetensutveckling sker då lärare genomför kollegial handledning i ett arbetslag under ett par år. Lärarna utvecklade sin samarbetsförmåga och en kollegialitet sinsemellan, vilket de poängterade som mycket viktigt. Det ledde till, menade både lärare och rektor, att de tillsammans började agera och fatta en del gemensamma beslut som skapade bättre förutsättningar för elever i klassrumspraktiken.

Vad gäller kollegialitet uttrycktes betydelsen av detta vid ett flertal tillfällen till exempel betonades vikten av att "stå enade" och att vara konsekventa likt "föräldrar"¹³ gentemot eleverna. Det kom till uttryck i uttalanden som att de hade kommit närmare varandra som personer och i glädjen över att arbetslaget skulle på en gemensam studieresa våren 2009.

Förmåga till samarbete återfinns i den här studien som ett kulturellt-diskursiv arrangemang, där tidigare forskning (t.ex. El Gaidi, 2008; Nordäng, 2010, 2011) och policys (se också Sjöberg, 2011) utgör en del av arrangemanget. Detta tog sig sedan uttryck i social-politiska (t.ex. organisering i arbetslag, samarbete med forskare) och i materiellt-

¹³ Micke återkommer till föräldrametaforen vid flera olika tillfällen.

ekonomiska arrangemang (kompetensutvecklingstid) samt i lärarnas tal och handlingar. Kompetensutvecklingspraktiken främjade nya former av handlingsinriktat samarbete både i lärarlaget och mellan laget och andra kollegor. Samarbete inom skolan, men också i andra organisationer, har enligt Hargreaves (1998, s. 256) kommit att utgöra ett ”metaparadigm för förändringar” i ett postmodernt samhälle. Hargreaves talar om paradig, medan i den här studien har samarbete och vikten av kollektivt lärande belysts som diskurser relaterade till lärares pedagogiska skicklighet. Samarbete och avsaknad av detsamma är ett tema som återkommer med jämna intervaller i studien under åren. Vid ett flertal tillfällen föreslås det som ”problem” att diskutera och vid fem gånger utgör samarbete mellan lärarna fokus i handledningssamtalet. Samarbetsförmåga och kollegialitet har beskrivits som aspekter av lärarskicklighet i tidigare studier (Nordäng, 2010), och kan förstås som betydelsefulla aspekter av lärarskicklighet också i den här kontexten.

I det samlade resultatet framgår att lärarna utvecklade en kommunikativ förmåga genom handledningspraktiken, där både lyssnande och konsten att inte värdera någons uttalande direkt blev av vikt. Flera av lärarna poängterade betydelsen av att de lärt sig att låta problem alternativt råd ”ligga på bordet” (jfr Langelotz, 2013a). En kommunikativ förmåga poängteras som avgörande för att kollegial handledning ska lyckas (Kennedy, 2005). En kommunikativ förmåga verkar också bidra till att individer kan bli subjekt i en kompetensutvecklingspraktik (jfr Biesta, 2003). Lärarna belyste att ett ökat inflytande, det vill säga demokratiska processer, för individerna utvecklades, såväl i arbetslaget som i arbetet med föräldrar och elever (Langelotz, 2013a). I de inledande styckena i nuvarande läroplan (Skolverket, 2011) betonas vikten av demokratiska värden på följande vis:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. (Lpf 11, kap1.)

En demokratisk undervisning handlar alltså om mer än att undervisa om demokrati – klassrumspraktiken ska vara demokratisk i sitt upplägg. Den kollegiala handledningspraktiken bidrog enligt lärarna till att både föräldrars och elevers förslag i klassrummet togs till vara och ledde till reella handlingar (t.ex. Langelotz, 2013a). Biesta (2003) poängterar vikten av utbildning där elever ges möjligheter till verkligt handlande. På så vis kan

elever bli och vara subjekt. Subjektiviteten i handlandet tillsammans med andra, utgör en demokratisk kvalitet. Föräldrars och elevers inflytande i skolans praktiker och den interaktion som därmed möjliggjordes mellan lärare och elever blir med Biestas resonemang ett sätt att skapa förutsättningar för elevernas lärande. Om undervisning ska ha någon effekt på lärandet bör det ske genom en ömsesidighet mellan lärare och elev, menar Biesta. De bör tillsammans utforska möjligheter till lärande och kunskapsutveckling. Det är när eleven finner undervisningen meningsfull som (avsiktligt)¹⁴ lärande sker (Biesta 2007, s. 7-8). Lärarna i studien återkom flera gånger till att handledningen hade bidragit till ett ”lyckat samtal” med några elever, vilket i sin tur bidrog till att dessa elever gav uttryck för att undervisningen blev meningsfull. El Gaidi (2007) belyser vikten av att lärare tillsammans reflekterat kring erfarenheter från den dagliga praktiken för att utveckla urskilningsförmåga och skicklighet, vilket den här studien bekräftar. Genom ett kollektivt reflekterande kring erfarenheter från det dagliga arbetet fick lärarna syn på hur de kunde handla gemensamt för att stötta elevernas möjligheter att lära.

Eftertankar och framåtblickar

Avhandlingsarbetet speglar kollegial grupphandledning från olika utgångspunkter och belyser olika aspekter av den komplexitet som en kompetensutvecklingspraktik och lärarskicklighet rymmer (jfr Nordänger, 2010). Detta kan ses som en spegling av den ambivalens som jag ständigt brottades med under avhandlingsarbetet. Både som lärare och som forskare undrar jag över med vilken rätt jag utövar min profession (jfr Säfström, 2005). Att ta del i och bidra till formandet av utbildningspraktiker, som undervisning eller pedagogisk forskning, innebär många gånger en form av symboliskt våld på individen (Todd, 2008). Med begrepp lånade från Foucaults metodologiska och analytiska verktygslåda har detta symboliska våld på och av individer här synliggjorts. Utbildning och undervisning är en politisk verksamhet och lärare (och forskare) således politiska aktörer. Foucault (2002b) framhåller att utövandet av politisk verksamhet innebär en personlig handling.

¹⁴Jag tolkar att Biesta menar det avsiktliga lärandet - även om han inte explicit skriver det. Lärande är en ständigt pågående process och kanske lär sig eleven (eller läraren) något annat än det som är avsett. Till exempel att hen är en icke kompetent elev (eller lärare) (jfr Dovemark, 2004).

Utövandets av politisk verksamhet är verkligen ett liv, som innebär ett personligt och varaktigt engagemang; men grunden, bandet mellan en själv och den politiska aktiviteten, det som konstituerar individen som politisk aktör, det är inte – eller inte bara – hans status; det är, inom den allmänna ram som bestäms av hans börd och hans rang, en personlig handling. (Foucault, 2002b, s. 85).

Foucault (2002b, s. 85) menar att individen utövar makt inom ett nät där man har en förmedlande position. Individen är på så vis alltid både styrande och styrd i den praktik hon verkar. Och hon har ett moraliskt ansvar att 'göra gott' (Kemmis et al., 2014). I den här studien har lärare och forskare, tillsammans med externa arrangemang, bidragit till att göra en viss form av kompetensutveckling möjlig. Huruvida kollegial handledning tillsammans med en aktionsforskande ansats blir en kompetensutvecklingspraktik som är av godo eller inte beror givetvis på vad som bedöms utbildningsmässigt önskvärt (jfr Biesta, 2007). Foucaults arbeten används ofta för att belysa hur makt disciplinerar individer – och disciplinering av individer kan uppfattas som något negativt. Demokrati som politisk ideologi innebär precis som exempelvis nyliberalism eller nykonservatism att individer disciplineras gentemot en övergripande samhällelig idé. I den här studien framgår det att olika makttekniker disciplinerade individerna att möjliggöra och utveckla demokratiska situationer, huruvida det betraktas som positivt eller negativt är en ideologisk fråga.

Med utgångspunkt i bedömningar av elevers kunskapsnivåer ska innehållet i lärares kompetensutveckling regleras för att skapa ett tydligt och mätbart syfte, menar till exempel Timperley (2011) (se också Fischer, 2013; McLaughlin & Talbert, 2006). Självklart måste lärares kompetensutveckling bidra till förbättrade möjligheter till lärande för eleverna. Men frågan är återigen vad som leder till förbättrade möjligheter för lärande och vad som är utbildningsmässigt önskvärt. En kombination av en handledningspraktik där lärare 'fritt' får reflektera kring utbildningspraktiker i allmänhet kombinerat med specifika syftesformuleringar relaterade till elevers kunskapsnivå, är kanhända en utvecklingsmöjlighet vad gäller kollegial handledning som kompetensutvecklingsmodell. Huruvida en sådan praktik främjar eller begränsar möjligheten att skapa demokratiska situationer – där människor kan bli och vara subjekt – återstår att studera. Vilka kvaliteter som krävs för att främja möjligheter till ett kommunikativt utrymme, där ett symboliskt våld på individen minimeras, kan

7. SAMMANFATTANDE DISKUSSION

undersökas ytterligare samt hur dessa kvaliteter kan utvecklas i pedagogiska praktiker där till exempel lärare och forskare samarbetar.

Trots att, eller kanske tack vare att, utveckling av en demokratisk förmåga inte fanns som ett uttalat och mätbart syfte blev det en viktig konsekvens av den kollegiala handledningen i den här studien. Måhända är det symboliska våld som (om)skapades i den här kompetensutvecklingspraktiken av godo. I en tid då fler mät- och kontrollstationer, av såväl lärares som elevers kompetenser efterfrågas och förespråkas (Biesta, 2007; Connell, 2009; Sjöberg, 2011), samtidigt som krafter i hela Europa kämpar mot en utveckling av demokratiska situationer, tycker jag det är ytterst betydelsefullt att lärare ges möjlighet att utveckla pedagogiska praktiker där demokratiska situationer kan bli möjliga.

Summary

This dissertation is about teachers' continuing professional development (CPD). The study was conducted in a Swedish secondary school over 2 and a half years, involving one teacher team encouraged by the principal to participate in a specific practice of professional learning and development. The teachers used a constrained and well-structured nine-step model of peer group mentoring (PGM), inspired by a PGM-model illustrated by Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal (1997). The purpose of the mentoring project was to share teaching experiences to enhance pedagogical knowledge development. The teachers wanted to improve the teaching of what the teachers described as a "new multicultural student group", which had recently begun in the school. The teachers' 'sayings', 'doings' and 'relatings' during PGM have been studied. Furthermore, the processes which developed during the PGM and the external arrangements – the practice architectures – which constrained and enabled the practice of peer group mentoring have been examined. Practice architectures (Kemmis & Grootenboer, 2008) and Foucault's notion of power as productive have been adopted as a theoretical lens. Action research has been used as a methodological approach. Two articles – one in Swedish and one in English, one English book chapter are included in the thesis.

Introduction

In a world, where competition between nations in knowledge production has become an everyday issue as a result of international testing (e.g. PISA, TIMMS, PIRLS), teachers' professional learning and development has become important globally. Teachers' skills and competencies are emphasized as crucial for students' learning (Hattie, 2008). There is a growing discourse about a 'skillful' or 'good' teacher (Sjöberg, 2011). However, what skillful or good means differs depending on who one asks and from what position it is examined (Nordäng, 2010; 2011).

Due to political currents in Europe teacher competencies are listed and measured by teacher certification and evaluations. Connell (2009) emphasizes neoliberal regimes as responsible for these circumstances

where “educational institutions have to make themselves auditable” (ibid. p. 218). In Sweden the discourse of measuring and evaluating teachers’ competencies has been significant in the political rhetoric as well as in media. To improvement of teachers’ professional knowledge and competencies are furthermore of a public interest and have received a lot of attention in documentaries on public service television. In these programs ‘good’ teachers shadow and discuss other teachers’ work in order to enhance their teaching. Focus is put on individual teachers and the surrounding context and structures that constrain or enable a (class room) practice are more or less ignored. Teaching and learning and teachers’ knowledge and competences are however undoubtedly more complex and not limited to instruction skills (c.f. Biesta, 2007; Conell, 2009; Englund, 1996; Nordänger, 2010; Nuthall, 2004) and teachers’ professional learning and development are complex practices that hang together with other practices (Kemmis & Grootenboer, 2008).

One way to enhance teachers’ professional development is through various forms of collaborative work. Hence, various kinds of (group) mentoring have become common in Sweden (e.g. Åberg, 2009). In this study the teachers used a peer group mentoring model developed by Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal (1997). Teachers’ mutual learning to improve educational practice is frequently described as something important and “good” (e.g. Fisher, 2013; Lauvås et al., 1997; McLaughlin & Talbert, 2006; Opfer & Pedder, 2011; Timperley, 2008). In this study, however, group mentoring is studied from several perspectives to reveal the complexity associated with teachers’ collective CPD.

Research aims

The general aim of the thesis is to study a practice of professional development in a teacher team involving peer group mentoring and to find out how and what kind of teachers’ expertise that is constructed. Furthermore, the aim is to examine how the PGM was constrained and enabled and what kind of CPD was made possible. Following research questions are in focus:

- What kinds of processes were developed through collective reflections concerning teacher profession during peer group mentoring?

SUMMARY

- How were teacher subjects and professional knowhow discursively constructed during group mentoring?
- How did external arrangements shape the specific practice of group mentoring?

The practice of peer group mentoring is understood here as both a practice of research and as the object of research. Through an action research approach the practice opens up an opportunity for the researcher to take part in the teachers' constructions of teacher expertise. The research process can thereby contribute to changes in the actual practice as well as a general knowledge production (Carr & Kemmis, 1986; Rönnerman, 2005).

Previous research

The study takes place in a teacher team in a Swedish school. Swedish teachers have been organised in teacher teams since the 1980's, with their organisation being formalised by a 1994 Bill (curricula Lpo 94; Lgr 80). One of the main reasons for organising teacher teams is to develop collaboration amongst teachers (e.g. Knutas, 2008; Ohlsson, 2004). However, both national and international research (e.g. Hargreaves, 1998; Ohlsson, 2004) emphasises that the organisation of teachers in teams will not automatically lead to collaboration about pedagogical improvement. In both national and international research literature concerning teachers' continuing professional development (CPD), there often seems to be a (normative) consensus to enhance 'professional learning communities' (PLC) or 'teacher learning communities' (TLC), in which teachers are expected to share professional experiences and to reflect upon these in groups, to increase their pedagogical knowledge (cf. Fischer, 2013; Lauvås et al., 1997; McLaughlin & Talbert, 2006; Timperley, 2008). Often there seems to be an unarticulated assumption about teachers' willingness to share and to cooperate. There is a lack of research concerning teachers' power relations within these kinds of 'learning communities' (c.f. Ohlsson, 2004). Because of this, these matters are focused on in this dissertation.

In the research literature concerning teaching excellence and skill development one can see a slight shift from the 1980s when the individual teachers' competences were in focus (e.g. Dreyfus & Dreyfus, 1980) towards a focus on teachers' ability for collective reflection and co-

operation, as a feature of teachers' expertise (e.g. El Gaidi, 2008; Nordäng, 2010).

There are several kinds of CPD for teachers. Kennedy (2005) classifies the concept in nine key-models, which can be used analytically. According to Kennedy several of these models focus on the individual teacher but exclude context. From an epistemological point of departure they suggest that knowledge is transferrable and measurable. In addition, a teaching practice is seen as universal in these models and they have no or low impact on teaching practice. Nevertheless, some of the CPD-models such as action research, coaching and mentoring practices have a transformative impact on teaching practice. These models contextualise and include the teachers' knowledge and experiences (ibid.). In order for practices of action research and mentoring practices to be successful, the participants need to have well-developed social communicative skills (cf. Kennedy, 2005; Rhodes & Beneicke, 2002).

There are various forms and aims for group mentoring for teachers which may be hard to conceptualise and capture (Lindén, 2005; Lauvås *et al.*, 1997). Focus can be on teachers' reflection on their practice but it can also be on aiming to transform this practice (Lendahl Rosendahl & Rönnerman, 2002). Åberg (2009) highlights the central role of school leaders for a mentoring (supervision) project to be successful. The school leaders' understanding creates different conditions for a mentoring project. Åberg classifies three main types: activity-oriented, professional development and personnel support.

The role of the facilitator of a group mentoring process differs (Näslund, 2004). In the PGM-model developed by Lauvås *et al.* (1997) there is no facilitator – or, everyone is seen as a possible facilitator. Each participant can moderate the group mentoring session. This model consists of nine constrained steps to follow during one mentoring session (see Langelotz, 2013, p. 379-380; Langelotz & Rönnerman, 2014; Lauvås *et al.*, 1997 pp. 68-71). Furthermore, the authors of the nine-step model highlight the importance of the participants' critical stance, including their own teaching and the educational practice in which they practice. The model encourages the participants to develop a common professional knowledge, professional ethics and professional practice starting in the teachers' own every-day practice (Lauvås *et al.*, 1997).

To summarize there seem to be a lack of research, concerning power relations within learning communities (cf. Ohlsson, 2004; Fischer, 2013;

McLaughlin & Talbert, 2006). In addition, more research contextualizing teachers' CPD is needed. Wermke (2013) emphasizes the importance of placing CPD in a national and historical context. More research combining a structural and an agent-oriented perspective is also highlighted as important (cf. Persson, 2008; Opfer & Pedder, 2011). Professional know-how is here seen as constructed in and through a practice, which is constructed by individuals (e.g. teachers) and external arrangements (e.g. policy-documents, historical influences etc.). Hence, both a structural and an agent-oriented point of departure are taken. In this study, power relations among the participants in a peer group mentoring practice are scrutinized. In addition, the practice architectures are examined. Both the strength and weakness of PGM is analyzed as the practice is studied from various theoretical perspectives, presented in the next section.

Theory, methodology and method

Through the question – what make(s) a ‘good’ teacher? – the ontological approach of the thesis is revealed. The question can be understood in at least two different ways; what does a ‘good’ teacher do? And/or what makes a ‘good’ teacher? Hence, the social world is here understood as it constructs and is (re)constructed in language (cf. Burr, 2003; Winther Jørgensen & Philips, 1999).

Peer group mentoring is understood as a professional practice. A practice is understood as being in line with Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer & Bristol's (2014, s. 7) definition:

A practice is a form of socially established cooperative human activity in which characteristic arrangements of actions and activities (doings) are comprehensible in terms of arrangements of relevant ideas in characteristic discourses (sayings), and when the people and objects involved are distributed in characteristic arrangements of relationships (relatings), and when this complex of sayings, doings and relatings ‘hangs together’ in a distinctive project (Kemmis et al., 2014, p. 7).

Practices and practitioners are seen as mutually interrelated (Kemmis & Grootenboer, 2008; Nicolini, 2013). Teaching is of course a practice related to the teacher profession but it can also include various kinds of meetings, such as parents meetings or teacher team meetings. It can also be, as in this case, a CPD-practice in the form of peer group mentoring. A practice is related to other practices. In a practice there are implicit rules and expectations about the relations (‘relatings’) between the

practitioners and what practitioners can say (sayings) and do (doings). Negotiations amongst the participants in a practice and external circumstances lead to changes in the practice and this makes a practice inconsistent. Practices of teachers are parts of an educational practice which is politically controlled – local, regional and global decisions make an impact in the practices (cf. Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis, 2009; 2010b; Kemmis et al., 2014; Langelotz & Rönnerman, 2014; Nicolini, 2013). A practice is thus understood here as being discursively, socially, economically, politically and historically situated and constituted as well as constituting (Kemmis, 2010b).

Nicolini (2013, p. 219) uses such metaphors as ‘zooming in’ and ‘zooming out’ when describing how to study a practice. When the researcher is zooming in a practice he/she has to participate in one way or another. The focus is on the practitioners’ actions (in form of sayings, doings and relatings cf. Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis et al., 2014). The zooming in should be altered with a zooming out movement “following the trails of connections between practices and their products” (Nicolini, 2013, p. 219). Nicolini also emphasises a toolkit approach, meaning that the researcher can use various practice theories. In fact, he thinks the research is enriched by mobilising theories and various methods together (p. 215).

Here, practice architectures (Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis et al., 2014) are used to uncover the relations between the PGM-practice and its historical, material-economic, social-political and cultural-discursive conditions (see e.g. Langelotz & Rönnerman, 2014). Furthermore, Foucault’s notion of power was adopted as an analytical frame to examine how power came into play during the mentoring sessions and how the teachers’ discursively constructed a ‘good teacher’ and teachers’ expertise. The methodological approach is based on action research.

According to Kemmis et al. (2014, forthcoming) a practice shapes and is shaped by practice architectures. The practice architectures constitute enabling and constraining preconditions for the conduct of practices and appear in form of: cultural-discursive, material-economic and social-political arrangements. These arrangements exist in three dimensions: a semantic space, a physical space-time and in the dimension of social space.

Practice architectures have been applied in this thesis in combination with some of Foucault’s work and concepts. Foucault (2000, 2002) em-

phasises that power is relational. Power can in other words be seen as mutable and exercised rather than possessed. One of Foucault's (2002a, 2002b) concepts, 'discipline', is related to power. Disciplining power focuses on the soul of the subject via techniques like 'pastoral power' and the process of normalisation (Foucault, 2002a).

Another concept important in the study is 'subject'. A subject is seen as being possible to construct and reconstruct in a practice (Biesta, 2003; Foucault, 2000), with (restricted) possibilities for making changes in the practice and slight shifts in discourses. People are in other words understood as active agents in 'writing themselves into' practices (cf. Kemmis & Grootenboer, 2008, p. 55-56). Subjects and practices are deeply inter-related and reconstruct each other mutually (Kemmis et al. 2014; Nicolini, 2013).

An action research approach developed as a methodological possibility during the research process. Participative action research, in which a 'communicative space' (Kemmis & McTaggart, 2007) is seen as crucial, inspired the part of the research process conducted in the teachers' practice. The practice of the research has in addition been in focus in the analysis as practices affect each other (Nicolini, 2013). The research approach entailed ethical perplexities and considerations.

Summary of the articles and book chapter

The thesis comprises two articles and one book chapter as well as this 'kappa'. In the first article *Peer Group Mentoring – Nine Steps to Heaven?* (Langelotz, 2013a) the process that developed during and through the peer group mentoring practice is scrutinized. Framed by Foucault's notion of power as disciplining as well as productive, the article shows how disciplining, democratic as well as personnel and professional processes developed. The teachers in the team improved their relationships with each other and they asserted that their understanding of each other had improved. They also started to collaborate also in other practices besides the PGM-practice, in practices related to the students and the classroom. In addition, the results show how some individuals in the team, were more regulated through the PGM than others. The article partly problematizes the ethical dilemmas associated with the individual in relation to the collective.

In the second article, *The (re)construction of a "good" teacher* (Langelotz, 2013b), one peer group mentoring conversation is deconstructed. The

aim of the article is to show how the local practice architectures constrained and enabled the practice of PGM. Furthermore, it aims to scrutinize what kind of teacher subjects and teacher know-how that was discursively constructed during the mentoring conversation. The results show how social-political arrangements (i.e. the organization of teacher teams) and the teachers' 'relatings' prefigured the practice of PGM. The 'relatings' deepened through the PGM-practice and an increased solidarity among the participants enabled the practice, despite the fact that some of the teachers had bad experiences from earlier PGM-practices. Cultural-discursive arrangements (i.e. a strong collaboration discourse) together with material-economic arrangements such as time for conducting CPD enabled the practice as well. The results show also that contradictory teacher skills were articulated by the teachers. Other professionals' skills, such as those of policemen or leisure time pedagogues, served as contrasts to the expertise of a "good" teacher. Through pastoral power inbuilt in the nine-step model the teachers constructed each other and themselves as 'good' or 'bad' teachers through their confessions and guidance towards each other. Furthermore, the interactive research approach partly enabled the practice of PGM. At the same time it effected the teachers' positioning of each other, a scientific technology manifested through the interactive research approach disciplined the teachers. The article shows that there is a risk that individual teachers can become stigmatized during PGM.

In the book chapter *Peer Group Mentoring – Traces from Global Changes and Regional Traditions* (Langelotz & Rönnerman, 2014 forthcoming) the practice architectures of PGM are investigated. Historical pre-figurations are traced to a Nordic tradition of adults learning. The chapter aims to examine how external arrangements came into play in the group mentoring practice, in the teachers' sayings, doing and relatings. The results show how global issues were present in the teachers' discussions. Traces from policy changes such as the 'reform of free school choice' were noticeable in the discussions. A common topic was the group of students described as a "new student group from the suburbs". The inner city teachers' "lack of knowledge" in how to teach students with Swedish as a second language (and with another socio-economic status than the teachers were used to teaching), became a common PGM topic. The results show how a Nordic tradition of adult education built on a democratic ideal is part of and developed by the PGM-model. However these

values became challenged when economic cuts, teacher redundancies and a declined student base, became a reality in the school. The teachers discussed how to exclude students rather than how to include them by increased pedagogical knowledge, as they used to discuss these matters before the discussions were driven by economic concerns. A democratic practice is in other words, deeply dependent on material-economic arrangements. In addition the individuals in a practice to some degree are able to construct the practice themselves. The main part of the sayings in the PGM-practice included all the students and the teachers expressed their own need for pedagogical skill development in other fields than they were used to.

Summary of the main results

The three different arrangements that shape and pre-figure a practice are deeply interrelated (Kemmis & Grootenboer, 2008), despite here being analytically separated. The cultural-discursive arrangements that pre-figured and shaped the practice of peer group mentoring in this study can through Foucault's (2002a) concepts be understood as disciplining. Discourses of *'lifelong learning'* and *'the importance of teachers' collective CPD'*, traced in current research and policy documents as well as in a Nordic tradition of adult learning, require teachers to participate in collective knowledge development. At the same time these cultural-discursive arrangements enable democratic processes to develop (Langelotz, 2013a, s. 387ff; Langelotz & Rönnerman, 2014). Hence, this study shows that the cultural-discursive structures that discipline the individual teacher at the same time can be understood as enabling democratic processes and practices on a collective level.

The material-economic arrangements such as time for *CPD* and the specific nine-step model used in the study enabled the teachers' professional development and the growth of democratic practices. According to Biesta (2003) democracy is a situation where all human beings can be and become subjects. In this study one of the main results shows how the teachers developed a 'communicative space' (Kemmis & McTaggart, 2007) where they listened to each other in, as they expressed it, a "better way"; "all voices became important" (Langelotz, 2013a). The teachers could now and then become (and construct themselves as) subjects and they "saw each other in another light" (cf. *ibid.*). From time to time individuals (students) were talked about as a homogenous group

where subjectifications had no place. Some teachers were more regulated than others. Hence, a democratic practice was not developed each time. Material-economic arrangements in the form of teacher redundancies and economic cuts increased the level of discussion where students were seen as a cost. Neoliberal discourses are visible in the material-economic arrangements and constrain the possibilities for professional development towards democratic skills.

The third arrangement, the social-political, worked as the other arrangements; both constraining and enabling for the teachers' CPD. One social-political arrangement in this study is the cooperation between researcher and teachers. The two different practices, the research practice and the teacher practice, had an impact on each other (cf. Kemmis et al. 2014; Nicolini, 2013). This mutual impact shaped both the practices and the professional development in the study. Each practice has its practice architectures that constrain and enable it. The differences between the practice architectures were noticeable. For example the time arrangement constrained the possibilities for the research collaboration. The teachers had limited time to collect data or participate in the analysis practice, which are crucial in action research projects (cf. Kemmis & McTaggart, 2007; Somekh & Zeichner, 2009). Nevertheless, it developed the researcher role to become that of a 'story teller' as I had time to sum up the PGM-meetings. A 'communicative space' developed, where both practices were discussed and thereby nurtured. Experiences from respective practice were shared. The 'communicative space' contributed to an increased understanding of the teachers' practice and pedagogical knowledge development. In addition, changes in the teachers' everyday practice were negotiated.

In this CPD-practice various kinds of teacher skills, valued by the teachers in the study, were constructed. According to the teachers and the principal, these skills were partly a reaction to changed actions (sayings and doings) and relations in the PGM-practice as well as in the teaching practice. The teachers, highlighted democratic processes that were developed in the teacher team and in the practice where parents and student were involved (Langelotz, 2013a). The importance of the teachers' capability to construct democratic classroom practices (and not only *teach about* democracy) is highlighted in the introductory part of the curriculum (Lgr 11).

SUMMARY

Also shown in the results is the teachers development of communicative skills – where listening before valuing – became important. Communicative skills are crucial for mentoring practices to be successful (Kennedy, 2005). Developed communicative skills seem to contribute to the individuals' possibilities to become and be subjects – fundamental for a democratic practice (cf. Biesta, 2003).

Furthermore, the teachers developed collaborative competencies, which they emphasized as very important. Other research studies also emphasize, collaborative competencies as vital for a 'good teacher', when asking teachers (Nordänger, 2010).

Referenser

- Anderson, H., & Herr, K. (1998). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21.
- Arhar, J., Niesz, T., Brossmann, J., Koebley, S., O'Brien, K., Loe, D., & Black, F. (2013). Creating a 'third space' in the context of a university-school partnership: supporting teacher action research and the research preparation of doctoral students. *Educational Action Research*, 21(2), 218-236. Hämtad 2013-11-12 från <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2013.789719>
- Avgitidou, S. (2009). Participation, roles and processes in a collaborative action research project: a reflexive account of the facilitator. *Educational Action Research*, 17(4), 585-600. Hämtad 2013-12-13 från <http://dx.doi.org/10.1080/096507903309441>
- Aspfors, J. (2012). *Induction practices: experiences of newly qualified teachers*. (Doctoral thesis, Faculty of Education Åbo Akademi University). Vasa: Painosalama oy.
- Beach, D., & Sernhede, O. (2011). From learning to labour to learning for marginality: school segregation and marginalization in Swedish suburbs. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 257-274.
- Biesta, G. (2003). Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning & Demokrati*, 12(1), 59-80.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Birch, M., Miller, T., Mauthner, M., & Jessop, J. (2002). Introduction. I M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop & T. Miller (Red.), *Ethics in qualitative research* (s. 1-13). London: SAGE Publications Ltd.
- Blossing, U. (2010). Viktiga rum och tider när skolor vill förbättra undervisningen för eleverna. I M. Ekholm, T. Lund, K. Roald & B. Tislevoll (Red.), *Skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universtetsforlaget.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

- Bunar, N. (2005). Valfrihet och anti-segregerande åtgärder. När skolpolitik och integrationspolitik möts i det socialt, etniskt och polariserade urbana rummet. *Utbildning och Demokrati*, 14(3), 75-96.
- Bunar, N., & Kallstenius, J. (2006). "I min gamla skola lärde jag mig fel svenska" – en studie om skolvalfriheten i det polariserade urbana rummet. Norrköping: Integrationsverket.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. (2. uppl.). London & New York: Routledge.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. (3. Uppl.). London: Falmer Press.
- Carr, W. (2007). 'Educational Research as a Practical Science' *International Journal of Research and Methods in Education*, 30(3), 271-286.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305.
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education* 50(3), 213-229.
- Cronholm, S., & Goldkuhl, G. (2004). Conceptualizing Participatory Action Research – three different practices. *EJBRM*, 2(2), Hämtad 2014-01-14 från www.ejbrm.com
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar-flexibilitet-valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 223). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H. L. (1980). *A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition*. Hämtad 2013-08-07 från www.dtic.mil/get-tr-doc/pdf?AD=ADA084551
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- El Gaidi, K. (2007). *Lärarens yrkeskunnande. Bildning och reflekterade erfarenheter. Fallstudie på KTH*. (Diss.) Hämtad från www.diva-portal.org/smash/recod.jsf?diva2:11741
- Ellström, P-E. (1992). *Kompetens, utveckling och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Englund, T. (1996). Are Professional Teachers a Good Thing? I I.F.
- Goodson, & A. Hargreaves (Red.). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.

- Fischer, K. B. (2013). *Fostering Teacher Learning Communities: A Case-study of a School-Based Leadership Team's Action Research*. (Doctoral thesis, University of Maryland.). Hämtad 2014-01-05 från http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/13992/1/Fischer_umd_0117E_14026.pdf
- Foucault, M. (1983). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. [org.1972] (6. uppl.). Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. [org.1970]. Stockholm: B. Östlings bokförl, Symposion.
- Foucault, M. (2000). The subject and power. [org.1980]. I J. D. Faubion (Red.) *Michel Foucault Power. Essential works of Foucault 1954-1984* (s. 326-349). (P. Rabinow, Series Ed.) Vol. 3. New York: The New Press.
- Foucault, M. (2002a). *Viljan att veta. Sexualitetens historia: Band 1*. (3. uppl.). [org.1976]. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, M. (2002b). *Omsorgen om sig. Sexualitetens historia: Band 3*. (3. uppl.). [org.1976]. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, M. (2004). *Övervakning och straff. Fängelsets födelse*. [org.1975] (4. uppl.) Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (2012). *Vetandets arkeologi*. [org.1969]. (2. uppl.). Lund: Arkiv förlag.
- Furu, E. M., Rönnerman, K., & Salo, P. (2008). Nurturing Praxis. In K. Rönnerman, E. M. Furu and P. Salo (Red.), *Nurturing Praxis* (s. 3-10). Rotterdam: Sense Publishers.
- Gannerud, E. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning: om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 137). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gannerud, E., & Rönnerman, K. (2006). *Innehåll och innebörd I lärares arbete I förskola och skola. En fallstudie ur ett genusperspektiv*. Gothenburg Studies in Educational Sciences, 246. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Analysis of a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915–945.
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. London: Macmillan.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.

- Giddens, A. (1991). *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Gjems, L. (2007). Meningsskapande handledning. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 179-198). Lund: Studentlitteratur.
- Hammarén, N., & Johansson, T. (2010). *Identitet*. Malmö: Liber AB.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, S. (2005). *Det pedagogiska kulturarvet: traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och kultur.
- Handal, G. (2007). Handledaren – guru eller kritisk vän? I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 19-31). Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Holmstrand, L. (2013). Fakultetsopponenten sammanfattar. *Pedagogisk forskning i Sverige. Tema: Skolutveckling och Ledarskap, 18(3-4)*, 299-304.
- Högberg, B. (2005) Handledning – snuttefilt eller kunskapsbildning? I M. Larsson & J. Lindén (Red.), *Handledning - perspektiv och erfarenheter*. Lund: Studentlitteratur.
- HÖK 12: bilaga M. Hämtad 2014-01-05 från <http://www.lararforbundet.se/web/shop2.nsf/webdescription/C11D49A1C3D08B1AC1257A860043366F?opendocument>
- Kallstenius, J. (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna. Om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. Doktorsavhandling. Hämtad 2014-01-10 från <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:375660>
- Kamali, M. (2006). Den segregerade integrationen. I Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, *Den segregerade integrationen: Om social sammanhållning och dess hinder*. Rapport, SOU 2006:73. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Hipp, K. K., Huffman, J. B., Pankake, A. M., & Olivier, D.F. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal Educational Change*, 9, 173-195.
- Johansson, P. M. (2002). Förord. I M. Foucault *Viljan att veta. Sexualitetens historia. Band 1*. (3. uppl.). [org.1976]. Göteborg: Daidalos.
- Kemmis, S. (2009). *Researching Educational Praxis: spectator and participant perspectives*. Unpublished paper from the 'Research in Educational

- Praxis' Symposium, Faculty of Education, Utrecht University of Applied Sciences, The Netherlands, October 7, 2009.
- Kemmis, S. (2010a). Research for praxis. Knowing doing. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(1), 9-27.
- Kemmis, S. (2010b). What is professional practice? Recognizing and respecting diversity in understandings of practice. I C. Kaner (Red), *Elaborating Professionalism: Studies in Practice and Theory* (s. 139-165). London: Springer.
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating practice in praxis. I S. Kemmis & T. J. Smith (Red.), *Enabling Praxis. Challenges for Education* (s. 37-62). (Pedagogy, Education and Praxis Series Vol. 1). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Education, Changing Practices*. Singapore: Springer.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development (CPD): A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 35-50.
- Kiefer Hipp, K., Bumper Huffman, J., Pankake, A. M., & Oliver, D. F. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal Educational Change*, 9, 173-195.
- Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5-23.
- Krokmark, T. & Åberg, K. (2007). Förord. I T. Krokmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, T. (2010). Skolans ödesfråga – forskande lärare och en skola på vetenskaplig grund. I S. Eklund (Red.), *Utbildning på vetenskaplig grund. Forskning om undervisning och lärande* (2010) 4, 8-21.
- Knutas, A. (2008). *Mellan styrning och moral. Berättelser om ett lärarlag*. (Doktorsavhandling, Örebro Studies in Education, 25). Örebro: Örebro Universitet.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langelotz, L. (2013a). Teachers' peer group mentoring – Nine steps to heaven? *Education Inquiry*, 4(2), 375-394.
- Langelotz, L. (2013b). Så görs en (o)skicklig lärare. *Pedagogisk forskning i Sverige. Tema: Skolutveckling och Ledarskap*, 18(3-4), 258-279.
- Langelotz, L., & Rönnerman, K. (2014). The practice of peer group mentoring. Traces of global changes and regional traditions. In K.

- Rönnerman, P. Salo., & T. Lund. (Red.) *Lost in Practice. Transforming Nordic Educational Action Research*. (Pedagogy, Education and Praxis Series). Rotterdam: Sense Publishers. (Kommande, 2014).
- Lather, P. (1986). *Research as Praxis*. Hämtad 2014-01-14 från <http://www.sfu.ca/~decaste/867fall08/867pdfs/lather.pdf>
- Lather, P. (1993). Fertile Obsession: Validity after Poststructuralism. *The Sociological Quarterly*, 34(4), 673-693.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P., Hofgaard Lycke K., & Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lendahls Rosendahl, B., & Rönnerman, K. (2002). *Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma – en utmaning för skolan och högskolan*. Skolverket Forskning i fokus, nr. 4.
- Lendahls Rosendahl, B., & Rönnerman, K. (2006). Facilitating school improvement: the problematic relationship between researchers and practitioners. *Journal of In-service Education*, 32(4), 497-509.
- Lindén, J. (2005). Handledning – en konceptuell ram. I M. Larsson & J. Lindén. (Red.), *Handledning – perspektiv och erfarenheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teacher' professional relations. *Teachers College Record*, 91, 509-536.
- Lärarnas Riksförbund. (2013a). *Förstelarare*. Hämtad 2014-01-05 från www.lr.se/förstelarare
- Lärarnas Riksförbund. (2013b). Hämtat 2013-12-05 från <http://www.anpdm.com/newsletterweb/424158477841455D4371444B59/41415F417343425E447644415143>
- Lönn Svensson, A. (2007). *Det beror på. Erfarna forskarhandledares syn på god handledning*. Högskolan i Borås: Responstryck Borås.
- McLaughlin, W., & Talbert, J. E. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities*. New York: Teachers College Press.
- McNiff, J. (2013). *Action Research. Principles and practice*. (3. uppl.). London and New York: Routledge.
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

- Miller, T., & Bell, L. (2002). Consenting to what? Issues of access, gate-keeping and 'informed' consent. I M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop & T. Miller (Red.), *Ethics in qualitative research* (s. 53-69). London: SAGE Publications Ltd.
- Nicolini, D. (2013). *Practice Theory, Work, & Organization. An Introduction*. Oxford: University Press.
- Nilsson, R. (2008). *Foucault en introduktion*. Malmö: Égalité.
- Nixon, S., & Murr, A. (2006). Practice learning and the development of professional practice. *Social work Education*, 25(8), 798-811.
- National Encyklopedin.(u.å.). Ideologi. Hämtat 2013-12-13 <http://www.ne.se/ideologi>
- Noffke, S. (2009). Revisiting the Professional, Personal and Political Dimensions of Action Research. In S. Noffke & B. Somekh (Red.), *The Sage Handbook of Educational Action Research* (s. 6-23). Los Angeles: Sage.
- Nordenstam, K., & Wallin, I. (2002). *Osynliga flickor – synliga pojkar. Om ungdomar med svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordäng, U-K. (2010). Hur framträder lärarskicklighet? – om framträdanden, ramverk och fasader som delar av yrkeskunnande. *Didaktisk Tidskrift*, 19(2), 63-80.
- Nordäng, U-K. (2011). När något oväntat inträffar. *Pedagogiska Magasinet*, 2011 (2), 46-49.
- Näslund, J. (2004). *Insyn i grupphandledning. Ett bidrag till förståelsen av ett av de människobehandlande yrkenas hjälpskap*. Doktorsavhandling. Linköpings universitet.
- Ohlsson, J. (2004). Lärande organisation som pedagogisk idé. I J. Ohlsson (Red.), *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.
- Olin, A. (2008). *Skolans mötespraktik – en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 286). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Opfer, V. D. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376- 407. Hämtad 2014-01-05 från <http://rer.sagepub.com/content/81/3/376.abstract>
- Persson, S. (2008). *Läraryrkets uppkomst och förändring. En sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen*

- i Sverige ca 1800-2000*. (Doktorsavhandling, Göteborg Studies of Sociology, 33). Göteborg: University of Gothenburg.
- Prop. 1991/92:95. *Om valfrihet och fristående skolor*. Hämtad 2014-01-14 från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Propositioner-och-skrivelser/proposition-D_GF0395/
- Reason, P. (1998). Three Approaches to Participative Inquiry. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). Introduction. In P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The Sage Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. Los Angeles: Sage.
- Reid, J.-A. & Green, B. (2009). Researching (from) the standpoint of the practitioner. I B. Green (Red.), *Understanding and Researching Professional Practice* (s. 195-183). Rotterdam: Sense Publishers.
- Rönnerman, K. (2004, 2012). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* (s.13-30). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2005). Participant Knowledge and the Meeting of Practitioners and Researchers. *Pedagogy, Culture and Society*, 13(3), 291-311.
- Rönnerman, K., Salo, P. & Furu, E. M. (2008). Conclusions and challenges. Nurturing praxis. I K. Rönnerman, E. M. Furu and P. Salo (Red.), *Nurturing Praxis. Action Research in Partnerships Between School and University in a Nordic Light* (s. 267-280). Rotterdam: Sense Publishers.
- Sandahl, R. (2009). *Mångfaldssatsningen. En satsning på mångfald eller en mångfald av satsningar?* Arbetsrapport 2009:1. Studies in Social Sciences. Mälardalens högskola. Hämtad den 2013-10-22 från www.diva-portal.org/smash/get/diva2:211518/FULLTEXT01.pdf
- Schwartz, A. (2013). *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 340). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.
- Sjöberg, L. (2009). Skolan och den 'goda' utbildningen – för ett konkurrenskraftigt Europa. *Utbildning & Demokrati*, 18(1), 33-58.

REFERENSER

- Sjöberg, L. (2011). *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 302). Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skolverket. (2009). *Lpo 94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskolan och fritidsbarnhemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011a). *Skolverkets föreskrifter om kompetensprofiler för utnämning till lektor*. Hämtad 2013-12-12 från <http://www.skolverket.se/skolfs?id=2187>
- Skolverket. (2011b). *Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidsbarnhemmet 2011*. Hämtad 2013-09-23 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Skolverket. (2013). *Matematiklyftet*. Hämtad 2014-01-07 från <http://www.skolverket.se/kompetens-ochfortbildning/larare/matematiklyftet>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skåreus, E. (2011). Vinn deras hjärtan!: Om genus och emotioner i TV-serien Klass 9A. *Tidskrift för Genusvetenskap*, 2-3, 117-143.
- SOU 2008:109. *Betänkandet om hållbar utbildning*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Sveriges allmänna folkskolläraförbundet (u.å). *Lärarnas historia*. Hämtad 2014-01-07 från <http://www.lararnashistoria.se/front>
- Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts'. *Educational Action Research*, 17(1), 5-21.
- Säfström, C. A. (2005). *Skollagens pedagogiska. Nya vägar inom den pedagogiska teorin*. Lund: Studentlitteratur.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Hämtad 2013-11-22 från: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf
- Timperley, H. (2011). *Using student assessment for professional learning: focusing on students' outcomes to identify teachers' needs*. Paper No. 21 May 2011. Hämtad den 10 december 2013 från: <http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/research/timperleyassessment.pdf>
- Todd, S. (2008). *Att lära av den Andre*. [org.2003]. Lund: Studentlitteratur.
- Tyrén, L. (2013). *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill" En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in

- Educational Sciences, 337). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Uppsala Universitet. (u.å.). *Pedagogisk skicklighet*. Hämtad 2013-05-30 från www.pu.uu.se/pedagogisktprogram/pedagogiskskicklighet.html
- Van Driel, J. H., & Berry, A. (2012). Teacher Professional Development Focusing on Pedagogical Content Knowledge. *Educational Researcher*, 41(1), 26-28.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., & Trayner, B. (u.å.). *Communities of practice a brief introduction*. Hämtad 2013-09-17 från <http://wenger-trayner.com/theory/>
- Wennergren, A-C. (2007). *Dialogkompetens i skolans vardag. En aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö*. Doktorsavhandling Luleå Tekniska universitet. Hämtad 2014-01-14 från <http://pure.ltu.se/portal/files/1013023/LTU-DT-0734-SE.pdf>
- Wermke, W. (2013). *Development and Autonomy. Conceptualising teachers' continuing professional development in different national contexts*. (Doctoral thesis, Institutionen för pedagogik och didaktik, 16) Stockholm: Stockholm University.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning. Skolledares perspektiv till grupphandledning*. (Doktorsavhandling, Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping, 9). Huskvarna: ARK-Tryckaren AB.
- Åman, J. (2011). *Att lära av de bästa – en ESO-rapport om svensk skola i ett internationellt forskningsperspektiv*. Rapport till Expertgruppen i studier för offentlig ekonomi. Regeringskansliet Finansdepartementet.