

Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning

Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning:

Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori

Monica Nyvaller



© MONICA NYVALLER, 2015

ISBN 978-91-7346-839-8 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-840-4 (pdf)

ISSN 0436-1121

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet
CUL-forscarskolan i utbildningsvetenskap. www.cul.gu.se

Avhandlingen finns även i fulltext på:

<http://hdl.handle.net/2077/38862>

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: Simon Stenkvist

Tryck:

Ineko AB, Källered, 2015

Abstract

Title: Pedagogical development through collegial review:
A case study of “Learning Visits” through an approach of actor-network theory

Author: Monica Nyvaller

Language: Swedish with an English summary

ISBN 978-91-7346-839-8 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-840-4 (pdf)

ISSN 0436-1121

Keywords: educational change, change processes, collegial review, “Learning Visits”, actor-network theory, case study

The thesis is analyzing historical and present traces of a program for collegial reviewing of teaching instruction and school work. It is designed and deployed within three municipalities in Western Sweden called “Learning Visits”. The study is based on data from interviews with teachers, school-leaders, superintendents, developmental-leaders, and observers and was enacted in the program. I especially followed Learning Visits through fieldwork – to one teacher team within one unit (grade 6-9) and arrangement supporting the program. The fieldwork became a special case within the case study story. The general aim of the thesis is to tell the story about the program and describe its change processes, and how it establishes connections to actors in schools and school administrations to win their loyalty, and how it manages to contextualize artefacts, ideas and theories through enrolment. The thesis draws on the conceptual and analytical repertoire of actor-network theory. Analyses of the collected data were based on concept translation from Latour and Callon, but also on the concepts actor, network, relations, and meaning. This conceptual repertoire has made it possible to capture the program as a relational effect, for instance, an on-going process of negotiations and interactions between local actors over the years. This amalgamated with institutional factors like professionalization, and municipal self-regulation as well as with scientific and societal ideas about change and development.

Innehåll

Förord.....	13
KAPITEL 1 SPÅREN AV KOLLEGIAL GRANSKNING	15
Inledning.....	15
Teorier med kopplingar till Lärande besök.....	17
Ett lokalt format pedagogiskt utvecklingsprogram.....	18
Pedagogiska utvecklingsprogram som aktör-nätverk.....	20
Eget arbete som en av studiens startpunkter.....	21
Val av beteckningar och bestämmningar.....	24
KAPITEL 2 ANALYSER GENOM ANT.....	25
ANT - en repertoar av begrepp	27
Meningsstillskrivelser	29
Aktör i aktör-nätverksteori	30
Nätverk i aktör-nätverksteori	30
Nätverksontologi – ett ”platt förhållningssätt”	32
Närhet och distans – nätverksförbindelser.....	32
Aktör-nätverk	33
Översättningar som resulterar i aktör-nätverk	34
Diskussion	41
Nätverksontologi och nätverk som utvecklingsstrategi	41
Förespråkare och kritiker av ansatsen	44
Forskning som inspirerat	46
Ansatsens väg in i det utbildningsvetenskapliga fältet.....	49
KAPITEL 3 FORSKNING OM FÖRÄNDRING OCH KOLLEGIAL GRANSKNING.....	51
Externt planerad förändring och diffusionsteori	52
En teknologisk förändringsstil.....	53
Organisation, systemteori och socialpsykologi	55
Självreglering och lärande i team	58
Kollegial granskning och kollegialt lärande	59
Byråkratisk och professionell styrning av kollegial granskning.....	62
Transaktionella och transformativa ansatser	64

Interkollegial kritik.....	65
Exempel på svenska kollegiala granskningsmodeller	67
Kopplingar till Lärande besök: nordiska och internationella teorier	70
Ifrågasättanden och hot mot kollegial granskning	73
KAPITEL 4 KUNSKAPSINTRESSE OCH SYFTE.....	75
KAPITEL 5 METODOLOGI.....	77
Fallet Lärande besök utifrån ANT	77
Forskningsdesign	78
En fallstudiedesign utifrån ANT.....	78
Metodologiska hörnstenar utifrån ANT	79
Symmetriska analyser.....	79
Företeelser är inte givna på förhand.....	80
”Spåren” av fallet synliggör förändringsprocesser.....	81
Berättelser i och om verksamheter	82
Urvalsprocessen	83
Val av program.....	83
Urval av utvecklingsledare och skolchefer.....	83
Urval av skolor	84
Urval av lärare och observatörer.....	85
Urval för porträtt	86
Tekniker för insamling av empiriskt material.....	86
Samtal med olika yrkesgrupper	87
På plats ute på fältet.....	87
Analys och syntes som fortlöpande processer	88
Analys och syntes i detalj	88
Validitet, reliabilitet och generalisering	93
KAPITEL 6 DESIGNEN FÖR LÄRANDE BESÖK FORMAS OCH OMFORMAS.....	97
Intressegemenskapens aktörer och problem definieras	98
Problematiseringar som resulterade i alp-projektet	99
Attraktivitet för regionala och nationella partners	101
Avgränsning gentemot konkurrerande idéer	102
Vakhållning mot centrala kvalitets- och utvecklingsinitiativ	103
Vakhållning gentemot den politiska ledningen	105
Ledningsgrupp och styrgrupp som noder i programmets design	106
Ledningsgruppen	107

Styrgruppen.....	110
Lärare som kollegaobservatörer	110
Intressering genom att odla attraktivitet	111
Attraktorer som överlevde i samverkan:	111
Fler attraktorer: frivillighet och initiativrätt	112
Distribuerat ansvar.....	113
Pedagogiska frågor i centrum	115
Speglingar.....	115
Muntliga återkopplingar	116
Alp, alpa, bli alpad: gemensamhetskapande etikettering	116
Attraktor i skuggan: Tågloffare som pedagogisk idé	117
Värvning: förvärvandet av robusthet	117
Teorier för mötet skrivs in i programmet	119
Bildspel ersätter rapporter.....	121
Skolledares ledarskap i programmet	122
Nationella och lokala styrdokument mera i fokus	122
Skärpta utbildningskrav för observatörer	124
Mobilisering: programmet sätts i rörelse.....	126
Hur lyckades värvningen och mobiliseringen?.....	128
KAPITEL 7 LÄRANDE BESÖK MOBILISERAT I HANDLING	131
Introduktion	131
Värdarna formulerar uppdraget	132
Utbildningsdag för nya observatörer.....	133
Uppdragsformuleringen överlämnas – uppdragsdagen	136
Församtal, observationer och återkopplingar.....	138
Diskussion	158
Uppdragsdagen som aktör-nätverk.....	159
Utbildningsdagen som aktör-nätverk	161
Utvärderingsdagen som aktör-nätverk.....	162
Oligoptikon.....	163
KAPITEL 8 LÄRARE OCH SKOLLEDARE SOM VÄRDAR I LÄRANDE BESÖK	167
Olivias lärarlag bjuder in till Lärande besök	168
Attraktivitet hos Lärande besök	168
Problematisering i uppdrag.....	169
Problematisering i återkoppling	169

Problematisering i utvecklingsarbete	170
Mobilisering av intresse och utvecklingsarbete	171
Utbyte: personligt och kollektivt	172
Meningsstillskrivelser som förenar Oliva med Lärande besök	173
Meningsstillskrivelser som riskerar att luckra upp Lärande besök	175
Gunborgs lärarlag tar emot Lärande besök	176
Attraktivitet hos Lärande besök	176
Problematisering i uppdrag	177
Problematisering i återkoppling	178
Problematisering i utvecklingsarbete	178
Mobilisering av intresse och utvecklingsarbete	179
Utbyte: personligt och kollektivt	180
Meningsstillskrivelser som förenar Gunborg med Lärande besök	181
Meningsstillskrivelser som riskerar att luckra upp Lärande besök	182
Helges lärarlag bjuder in till Lärande besök	183
Attraktivitet hos Lärande besök	183
Problematisering i uppdrag	183
Problematisering i återkoppling	184
Problematisering i utvecklingsarbete	185
Mobilisering av intresse och utvecklingsarbete	186
Utbyte: personligt och kollektivt	187
Meningsstillskrivelser som förenar Helge med Lärande besök	188
Meningsstillskrivelser som riskerar att luckra upp Lärande besök	190
Syntes: meningstillskrivelser	190
Meningsstillskrivelser som förenar lärarna med Lärande besök	191
Meningsstillskrivelser som riskerar att luckra upp Lärande besök	198
Skolledare som värdar i Lärande besök	201
Attraktivitet hos Lärande besök	201
Skolledarnas problematiseringar	204
Mobilisering av stöd och ledning	205
Utbyte: för skolledaren, laget och verksamheten	206
En syntes: meningstillskrivelser	207
Meningsstillskrivelser som förenar skolledarna med Lärande besök	209
Meningsstillskrivelser som riskerar att luckra upp Lärande besök	211
Diskussion	213
Meningsstillskrivelser som förbindelser i nätverket	213
Förbindelser i aktör-nätverket	214

En potentiell teoretisk grund för aktörer i programmet	219
KAPITEL 9 LÄRARE SOM KOLLEGAOBSERVATÖRER PÅ LÄRANDE BESÖK.....	225
Svante går på Lärande besök.....	226
Attraktivitet som grund för värvning	226
Problematisering av observatörsuppdraget	226
Mobilisering av uppdraget	227
Utbyte: personligt och kollektivt.....	229
Meningsstillskrivelser som förenar Svante med Lärande besök	230
Meningsstillskrivelser som riskerar att luckra upp Lärande besök	231
Ester går på Lärande besök	232
Attraktivitet som grund för värvning	232
Problematisering av observatörsuppdraget	233
Mobilisering av uppdraget	234
Utbyte: personligt och kollektivt.....	235
Meningsstillskrivelser som förenar Ester med Lärande besök	236
Meningsstillskrivelser som riskerar att luckra upp Lärande besök	237
Tilda går på Lärande besök.....	238
Attraktivitet som grund för värvning	238
Problematisering av observatörsuppdraget	239
Mobilisering av uppdrag.....	241
Utbyte: personligt och kollektivt.....	242
Meningsstillskrivelser som förenar Tilda med Lärande besök.....	243
Meningsstillskrivelser som riskerar att luckra upp Lärande besök	244
En syntes: meningstillskrivelser	245
Meningsstillskrivelser som förenar observatörerna.....	246
Meningsstillskrivelser som riskerar att luckra upp Lärande besök	250
Diskussion	255
Stabiliserande och destabiliserande förbindelser.....	255
Meningsstillskrivelserna tänjs ut	255
KAPITEL 10 SLUTDISKUSSION	261
Fallet Lärande besök utifrån aktör-nätverksteori (ANT).....	261
Sammanfattning av programmets karaktär.....	263
Översättningar som format programmet.....	263
Den kommunala arenan i fokus	263
Lärare, skolledare och enheter i fokus	265

Stärkande och destabiliserande faktorer.....	266
Teknologiska-politiska-kulturella materialiteter	268
Hot om destabilisering.....	270
Diskussion	271
Distribuerat ansvar för lokal pedagogisk utveckling.....	271
Mjuk styrning genom kontrakt och transparens	274
Ett alternativt betraktelsesätt på fallet Lärande besök.....	277
Destabiliseringshot och överlevnad.....	277
Överlevnad och stabiliseringsmöjligheter.....	279
Analys genom aktör-nätverksteori (ANT).....	279
Olika forskningstraditioner och ett bidrag från ANT	282
Konklusioner om studiens bidrag.....	284
ENGLISH SUMMARY	287
REFERENSLISTA	297

Förord

I rörelse

Den mätta dagen, den är aldrig störst.
Den bästa dagen är en dag av törst.
Nog finns det mål och mening i vår färd -
men det är vägen, som är mödan värd.
Det bästa målet är en nattlång rast,
där elden tänds och brödet bryts i hast.
På ställen, där man sover blott en gång,
blir sömnen trygg och drömmen full av sång.
Bryt upp, bryt upp! Den nya dagen gryr.
Oändligt är vårt stora äventyr.

”I rörelse”, ur diktsamlingen ”Härdarna” av Karin Boye (1927)

Avhandlingsarbetet har varit ett oändligt äventyr. När den mätta dagen närmar sig då vet jag att vägen varit mödan värd. Aldrig kunde jag tänka mig att ”myrstigen” var så trasslig, så snårig och så oändligt lång. Aldrig heller kunde jag tänka mig att stöd, kritisk granskning och återkoppling i arbetet kunde vara så oändligt värdefullt.

Med dikten ”I rörelse” av Karin Boye vill jag framföra mitt tack till alla er som bidragit till samtal och rörelse runt mitt avhandlingsarbete. Jag kan med glädje säga att avhandlingen format ett sammanhang: för mig, för undervisning, samverkan och forskning vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik (IPS), och inom forskningsmiljön Power and Agency in Education (PAGE).

Ett avhandlingsarbete är inget ensamverk utan en relationell effekt, vad annat kan jag säga utifrån aktör-nätverksteori (ANT).

Tack för konstruktiv kritik, uppmuntran, utmaning och bekräftelse. Tack till alla er som sökt litteratur, granskat, korrekturläst, redigerat och ordnat allt som ordnas skall, tack för omtanke, vänskap och gemenskap.

Ett särskilt stort tack till Eva Forsberg, du ingav hopp under mittseminariet. Du uppmanade mig att välja väg, den enkla eller den trassliga vägen. Jag hoppas att jag valde rätt. Tack, Gun-Britt Wärvik för noggrann läsning inför slutseminariet. Din ödmjuka hållning, din konstruktiva och skarpa kritik gav mig energi i slutarbetet. Tack, Jan-Erik Gustafsson för ett framåtsyftande slut-

seminarium, konstruktiva förbättringsförslag och för ett godkänt manus. Den dagen var en mättad dag.

Ett särskilt varmt tack till alla lärare/pedagoger, skolledare, utvecklingsledare och skolchefer i de tre västsvenska kommunerna. Tack för att jag fick följa Lärande besök, tack för samtal och tack för empiriskt material. Jag kan i likhet med era utsagor säga att utveckling är en rörelse, inte en stegvis process. Jag har lärt mig så oändligt mycket genom fallet Lärande besök utifrån ANT.

Ett avhandlingsarbete utan konstruktiv handledning vore en omöjlighet. Tack, Barbara Czarniawska för värdefull experthandledning runt ANT. Dina råd manade till eftertanke och ingav tillit till ANT.

Tack, Sverker Lindblad för goda råd, det kritiska samtalet och värdefullt stöd som bihandledare. Arbetsgruppen pedagogik och politik (POP) har gjort avtryck i avhandlingsarbetet. Det har varit en stor förmån att få vara en del av POP.

Karin Lumsden Wass, du blev min bihandledare när texten behövde läsas med kritiska ”ANT-ögon”. Tack, du har varit ett viktigt stöd för mig.

För min tacksamhet till min huvudhandledare Rolf Lander har jag haft svårt för att finna ord. Du har outtröttligt funnits vid min sida. Du har manat, lockat, pockat och gripit in i avhandlingsarbetet från alla de håll och kanter. Du har erbjudit mig ett nät av samverkansmöjligheter inom arbetsgrupperna för skolutveckling (SKUT) och professionell utveckling, ledarskap och organisation (PULO). Det har berikat mycket! Tack vare dig vet jag vad betydelsen av många, men små, titthål för insyn och uppsikt är värt under forskarstudierna. Du har skapat ett ”oligoptikon” för avhandlingsarbetet som jag aldrig klarat mig utan, ett oändligt stort tack!

Till familj och alla hemmavid säger jag ett hjärtinnerligt varmt tack. Tack för att ni aldrig slutat fråga när ”min uppsats” blir klar. Jag vet och ni vet att vi ger varandra ömsesidigt stöd. Det är mer än oändligt värdefullt.

Barbro Brånemark, min avhandling tillägnar jag Per-Ingvar Brånemarks kliniska forskning och livstidsverk, osseointegration, tack för att allt stöd!

Nu väntar en nattlång rast. Det är dags att bryta upp för nya äventyr.

Göteborg den 10 augusti, 2015
Monica Nyvaller

Kapitel 1 Spåren av kollegial granskning

Inledning

I avhandlingen intresserar jag mig för lokala pedagogiska utvecklingsprogram, men avgränsar mig till program som innebär att kollegor observerar, samtalar med och ger återkoppling till lärare och skolledare. Intresset knyter an till en fråga som den franske sociologen Gabriel Tarde (2010) ställde för mer än hundra år sedan, men som fortfarande har djup relevans i studiet av pedagogiska utvecklingsprogram. Hur kommer det sig, undrade Tarde, att vissa idéer får fäste och breder ut sig när andra löses upp och glöms av?

Studien syftar till att utifrån aktör-nätverksteori (ANT) berätta om det pedagogiska programmet Lärande besök och dess förändringsprocesser med avsikten att förklara hur ett lokalt pedagogiskt program har gjorts robust, men ändå formbart, och därför överlevt i tiotalet år.

Lärande besök utformades som ett projekt i början på 2000-talet i tre västsvenska kommuner under akronymen ALP¹, initialerna för de tre kommunerna, men fick efter ett par år det officiella namnet, Lärande besök. Programmet berör inte fristående verksamheter med annan huvudman än kommunen.

I korthet innebär Lärande besök att lärare i mindre så kallade kollegiala observatörsgupper besöker en annan skola och en annan kommun än den egna med syftet att observera och samtala, ”spegla, stärka och utmana” för att stimulera till lokal pedagogisk utveckling. Besöken antas ske på initiativ och inbjudan från arbetslag eller skolenheter. Efter avslutat besök förväntas det, å ena sidan, att de som bjuder in till besök upprättar en plan för lokalt pedagogiskt utvecklingsarbete, och å andra sidan, att de som går ut på besök drar lärdomar av sina erfarenheter som observatörer och i mötet med kollegor på andra skolor. Observatörerna förväntas i sin tur föra inspirationen och lärdomarna vidare till de egna arbetsplatserna.

¹ Fortsättningsvis skriver jag alp med gemena bokstäver. De tre kommunerna använder både stora och små bokstäver. Det förekommer termer som ”att alpa” och att ”bli alpad”. Det ursprungliga namnet ALP lever fortfarande kvar som officiellt namn i de tre kommunerna.

Programmet förenar också en ”mix av resurser”: en budget, en centralt placerad samordnare, en ledningsgrupp, en styrgrupp, vetenskapliga teorier, administrativa rutiner och andra artefakter.

Vid ingången av år 2007 betraktades Lärande besök som ett etablerat inslag för lokal skolutveckling i de tre kommunerna och som ett komplement till övriga strategier för uppföljning och utvärdering i förskola, grundskola, fritidshem och gymnasieskola.

Medan andra liknande lokala program med utgångspunkt i idéer om kollegial granskning varit flyktiga inslag för pedagogisk utveckling (Nyvaller, 2008), så har Lärande besök etablerats som ett lokalt inslag för skolutveckling i de tre kommunerna. Fallet Lärande besök kan därigenom framstå som en framgångssaga. Men programmet har även kantats av motgångar. Under de första åren hamnade alp i ”det ena diket efter det andra”, enligt en av företrädarna. Sedan dess har programmet verkat i mer än ett decennium. Det har genomförts omkring ett hundrafyrtio (ca 140) Lärande besök i de tre kommunerna och det har utbildats ett stort antal kollegiala observatörer (ca 210).²

Istället för att utgå från att Lärande besök *är* ett etablerat lokalt pedagogiskt utvecklingsprogram i de tre kommunerna har jag sett det som angeläget att följa spåren efter programmet för att utforska hur det *blivit till*. Jag utreder hur idéerna om kollegial granskning hittat vägen in i de tre kommunerna och över tid formats och förändrats i samspel med mångfalden av aktörer med avsikter att forma lokal pedagogisk utveckling.

Förnyelseidéer har ofta sitt ursprung bakåt i tiden, men rötterna förblir många gånger dolda för ögat (Miles, 2005). Med stöd av Hargreaves och Goodson (2006) gör jag gällande att det är först när vi söker spåren bakåt i tiden som det blir möjligt att utforska hur historiska, politiska och ekonomiska idéer bidrar till att forma initiativen för lokal pedagogisk utveckling och förnyelse.

Lärande besök kan, menar jag, betraktas som ett fall med särskild relevans för lokal pedagogisk utveckling och som ett fall med betydelse för ett studium i en forskningsinriktning i pedagogiskt arbete. Mig veterligen har ett liknande fall inte tidigare studerats i svensk utbildningsvetenskaplig forskning.

² I de tre kommunerna finns det sammanlagt 150 skolenheter som kan bjuda in till besök. Hösten 2014 fanns det cirka 70 aktiva observatörer ur det totala 210. Dessa kom från 28 skolor och 21 förskolor, inkluderat fritidshem och gymnasier. Sammantaget har 140 pedagoger i olika i arbetslag berörts av programmet under år 2014. (U12).

I internationella sammanhang har däremot liknande idéer som fallet Lärande besök rönt större uppmärksamhet.

Teorier med kopplingar till Lärande besök

Fallet Lärande besök ser jag som en verksamhetsnära kollegial form av granskning och som ett direkt stöd till lokal pedagogisk utveckling. I ett svenskt sammanhang har idéerna om kollegial granskning framförallt haft sin aktualitet i så kallade kollegiala granskningsmodeller i termer av egentillsyn³ (Nyvaller, 2008) och kamratutvärdering (Ekholm, 1998b). Dessa har, mig veterligen, inte heller rönt någon större uppmärksamhet i svensk forskning.

Lärande besök har drag av en internationell vetenskaplig teori som Cogan (1973) redan på femtioalet benämnde som ”clinical supervision” i ett amerikanskt forsknings- och utbildningssammanhang. Teorin vidareutvecklades av Goldhammer (1969) i slutet av sextioalet och framåt. ”Clinical” kan här översättas som en verksamhetsnära och praktisk form av granskning.

Denna granskningsform utvecklades ur idéerna om demokratiskt ledarskap i slutet på trettiotalet. Då sågs de som en modern form av ledarskap som stod i kontrast till byråkratisk styrning (Barr, Burton & Bruckner, 1947): ”Supervision is a cooperative enterprise in which all persons work together to improve the setting for learning” (s. vi).

Vanliga översättningar är vägledning, handledning och rådgivning. Idéerna om klinisk granskning återspeglas också i termerna kollegial konsultation, kollegial observation och kollegial handledning (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2013; Marshall, 2013; Mangin, 2014; Nolan & Hoover, 2011; Sergiovanni & Starrat, 2001, Sergiovanni, 2004; Sergiovanni, Starrat & Cho, 2013).

De olika varianterna betraktas som skilda sätt att stärka lärares kapacitet för pedagogisk utveckling med stöd av kollegors yrkeskunnande och erfarenheter (Cogan, 1973; Mangin, 2014).

Lärande besök har även drag som påminner om de vetenskapliga teorierna ”Learning Walks” (Spillane, Gomez & Mesler, 2009) och ”Three-Minute Classroom Walk-Through”. Den senare har i ett nordiskt forskningssammanhang översatts till ”Uppskattande skolvandring” influerad av ”Management By

³ Dnr 97:1397. Tillsynen av skolan – en skrift framtagen som stöd för kommunens egentillsyn. Stockholm: Skolverket.

Wandering Around” och ”Appreciative Leadership” (Tiller & Skrøvset, 2012), mer känt som ”styrkebaserat ledarskap” (Cooperrider & Whitney, 2005).

Ett lokalt format pedagogiskt utvecklingsprogram

Processen att forma ett program ur praktisk handling kan med ett uttryck från Honig (2006, s. 125) beskrivas som ”building policy⁴ from practice”. Processen både genererar och synliggör intressekonflikter och dispyter mellan olika aktörer, och nivåer. Det är en process som ska förena både professionella intressen och styrande institutioners intressen.

Liknande processer har vanligtvis beskrivits med hjälp av traditionella modeller relaterade till begrepp av skilda slag, vilka enligt Honig (2003, 2004, 2006) inte utgör ett tillräckligt gott stöd för att beskriva och diskutera hur lokala utvecklingsprogram formas ur praktisk handling. Honigs argument kan ses som ett ställningstagande mot planerad förändring, initierad av avlägsna styrande aktörer. Honig hävdar istället betydelsen av samverkan mellan lärare, skolledare, utvecklingsledare och skolchefer i formandet av lokala utvecklingsprogram. McLaughlin (2006) och Datnow (2006) för ett liknande resonemang och beskriver processen som en kedja av aktörer, som interagerar, formar och förändrar varandra i arbetet med en ny policy eller nytt program, utan att då specificera en viss hierarkisk ordning, varken ”top-down” eller ”bottom-up”. Ansatsen är föga representerad i forskning om förändringsprocesser, trots att det finns många lärdomar som talar för ett förändrat angreppssätt (Honig, 2006; McLaughlin, 2006).

En del av lärdomarna etablerades redan under sjuttioalet i samband med den numera klassiska studien ”Rand Corporation study of federally sponsored educational innovations” (Berman & McLaughlin, 1976). Program formas i förhandling och i samspel mellan administratörer, användare och verksamheter (McLaughlin, 2006). Programmet kommer även att forma människorna som det interagerar med. Det är ett ömsesidigt formande som upprepar sig i tid och i samspel med sitt sammanhang (Huberman & Miles, 1984).

Trots mångfalden av studier som påvisat behovet av en förändrad ansats tampas vi fortfarande med en föråldrad tankemetafor som ser den ena parten som förnyelseagent, och den som initierar eller driver på en förändring, och

⁴ Enligt Rose (1985) är program och policy analogier till varandra. Jag har genomgående valt programbeteckningen, förutom när jag refererar till författare som explicit talar om policy.

den andra som användare och som ”fröhållare” för förändringsinitiativ (Nespor, 2002). Tankemetaforen ser både människor, idéer och artefakter som passiva resurser istället för aktörer som aktivt formar och förändrar varandra och det sammanhang som de samspelar med (Nespor, 2011). Det betyder inte att människors aktörskap negligerats i tidigare forskning. Frågan har ingående behandlats av många, exempelvis Fullan (1972, 1982, 2007) i hans betydande verk ”The meaning of educational change” (1982) och ”The new meaning of educational change (2007), den senare med sina drygt 15 400 citeringar⁵, enligt Google Scholar. Forskare måste aktivt beakta den mening som ”användarna” tillskriver förändringsincitamenten, enligt Fullan: ”The crux of change is how individuals come to grips with this reality” (Fullan, 2007, s. 20). Jönsson (2007) skärper argumentet ytterligare genom att tala om meningseffekter. Mening skapas inte av andra för andra, hävdar Fullan (1972). Mening förvärvas. Den tillskrivs av någon, enligt Law (1999). Mening är en relationell effekt, utifrån avhandlingens valda ansats aktör-nätverksteori (Law, 1999).

Lokala pedagogiska utvecklingsprogram formas inte *i* ett sammanhang, de *omges* inte heller av det, utan de formas *i samspel* med det, säger Nespor (2011). Nespor, (företrädare för ANT) driver därför frågan om begreppskifte, från kontext till kontextualisering för sammanhang som a-priori definieras som formativt. I det antagandet ligger att lokala utvecklingsprogram inte är givna på förhand, utan de formas i interaktion och samspel med människor, normer, värderingar, teorier, artefakter, idéer, tid och rum.

Nespor's resonemang gör Argyris (1973) klassiska bild av interventioner som något som designas externt för att gripa in internt till en delvis inadekvat föreställning om pedagogiska programs förändringsprocesser.

Ingreppen kommer inte uppifrån, utifrån, eller inifrån eller från sidan, utan från mångfalden av riktningar och aktörer, både mänskliga och ”icke-mänskliga” (exempelvis idéer, normer, teorier, artefakter). “As soon as the play starts [...] nothing is certain” (Latour, 2005, s.46). Därför blir det inte heller givet vem eller vad det är som griper in och formar lokal pedagogisk utveckling, och hur det faktiskt görs.

⁵ Sökord “meaning of educational change”: [https://scholar.google.se/scholar?\(2015-05-20\)](https://scholar.google.se/scholar?(2015-05-20))

Pedagogiska utvecklingsprogram som aktör-nätverk

Att ta fasta på förändringsprocesser utan att analysera den ”mix av resurser” (Rose, 1985, s. 8) som program formas av, vore som att berätta halva berättelsen om Lärande besök. Program består enligt Rose av ”paketerade resurser”. Dessa kan utgöras av lagar, människor och ekonomiska medel som står i en inbördes relation till varandra. Programdefinitionen är för snäv, enligt Weiss (1998). Program bör igenkännas som komplexa företeelser som inte på förhand tas för givna (Weiss, 1998, s. 48):

They are an amalgam of dreams and personalities, rooms and theories, paper clips and organizational structure, clients and activities, budgets and photocopies, and great intentions. [...] They incorporate a range of components, styles, people and procedures.

Program både styr och stödjer, vägleder och utövar ett inflytande över människor och verksamheter genom sina inskrivna resurser (Rose, 1985). Styrning utgör den viktigaste aspekten i programdesignen, enligt Rose, men McLaughlin (2006) är inte överens med honom. ”Problem” är lika väsentliga aspekter. De tjänar som teorier som förklarar varför programmet formats så som det gjorts. ”Without a problem, there is blind groping in the dark”, hävdade Dewey (1982, s. 323). Att identifiera och definiera problemet ger halva lösningen, enligt Dewey. Det är inte problem i vardaglig betydelse som åsyftas, utan problem i intellektuell bemärkelse. Frågor uppstår ur en undran. De omvandlas och resulterar i ett intresse för något, ett problem (Dewey, 1997, s. 32-33).

Det finns ytterligare komplexitet i formandet av pedagogiska program. Alltfler yrkesgrupper tar beslut, eller förväntas ta beslut om att utveckla verksamheter, som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Expertis och expertiskunskap antas numera enligt Nowotny, Scott och Gibbons (2013) vara vida spridd i samhälle och organisationer. En förändrad syn på expertisbegreppet för med sig en ändrad syn på vetenskapliga teorier som lösningar på problem. Istället för att appliceras på lokala förhållanden kommer vetenskapliga teorier att formas i samspel med det sammanhang som de förväntas verka i och som de antas aktivt bidra till att forma (Nowotny, Scott & Gibbons, 2013).

Att formulera ett program ur praktisk handling genom förhandling och samverkan är en ”övertalande aktivitet” mer än en styrande aktivitet, enligt Sannerstedt (1987, s. 27). Det kan ses som en indirekt styrning och som

formativ påverkan (Yukl, 2012; Yukl & Lepsinger, 2004), men också som en ”mjuk” form av styrning (Hudson, 2007). Förhandlingslitteraturen inkluderar ofta lärande som en aspekt av processen (Sannerstedt, 1987), vilket bör vara ett giltigt antagande för fallet Lärande besök.

Denna komplexitet har otillräckligt beaktats, som jag noterat, i studiet av pedagogiska programs förändringsprocesser. Lokala utvecklingsprogram *är inte* på ett visst sätt. De är ett resultat av förhandlingar och sociala interaktioner. Dessa kan hänföras till såväl teknologiska, som politiska och kulturella aspekter, vilka är svåra att särskilja från varandra (House & McQuillan, 2005).

Enligt Sørensen (2009) är det dags att gå ”beyond technology”, det är först då vi får syn på den mix av resurser som pedagogiska program knutit till sig genom sina förändringsprocesser.

För att möta upp den komplexitet och de lärdomar som identifierats i studiet av pedagogiska programs förändringsprocesser har avhandlingsarbetet tagit sin utgångspunkt i aktör-nätverksteori.

Eget arbete som en av studiens startpunkter

Som en startpunkt för avhandlingsarbetet ligger det egna arbetet med kollegial granskning och utvärdering i kommunal skola och utbildning. I slutet av nittio-talet kom jag nämligen att bli involverad, som ansvarig och delaktig, i en form av extern utvärdering av och i förskola, fritidshem och skola. (Nyvaller & Nord, 2002; Nyvaller, 2004, 2006, 2007, 2008, 2009). Det innebär att jag mellan åren 1999-2006 kom att engagera mig i en granskning som jag var både positivt inställd till och kritiskt kluven till.

I sin tidiga fas kallades den externa utvärderingen ”verksamhetsrevision”. Två kollegor och en skolledare stod för det kollegiala inslaget i en kommungrupp, som årligen skulle besöka någon av kommunens enheter i form av vad som då kallades egentillsyn⁶. Kollegorna skulle representera den pedagogiska kollegiala sakkunskapen i granskningsgruppen. Förutom lärare och skolledare ingick även representanter för övrig personal, såsom vaktmästare, lokalvårdare eller måltidspersonal, kommunens utvecklingsledare och utbildningschef, samt två representanter från den politiska utbildningsnämnden. Målet var att gemensamt och i förhandling med varandra och skolans elever, personal, led-

⁶ Egensyn preciseras som, ”[...] egentillsyn i bemärkelsen ansvaret för att verksamheten bedrivs i enlighet med nationella bestämmelser (1 kap. 12 § skollagen)” (Skolverket, 1997, s.8).

ning och föräldrar, komma fram till och enas kring en bild av verksamhetens inre arbete. Dels arbetet med ”mjuka mål” såsom de fanns uttryckta i läroplanerna, dels särskilt valda granskningsområden som stod i fokus för respektive enhet och besök. Förutom egentillsynen skulle granskningen även utgöra ett stöd för utveckling för lärare och skolledare. Detta skulle ske genom samtal och återkoppling och genom att enheterna tillsammans med skolledaren tog hand om utvärderingsrapporten och diskuterade innehållet i den. Rapporten antogs även ligga till grund för kommunala prioriteringar och insatser i den politiska nämnden. Egentillsynen skulle genomföras som ”rullande besök”, med ett besök per enhet och år.

När egentillsynen skulle genomföras för tredje året i följd visade det sig vara svårt att få lärare, skolledare och utbildningschef att engagera sig. Företrädarna menade, samstämmt, att övriga krav på dokumentation, arbetslagsutveckling, planering och färdigställande av arbetsplaner, undervisning, ledning eller styrning av verksamheten, tog all tid i anspråk för dem. Däremot ansåg både lärare, övrig personal, skolledare och skolchef att det fanns ett behov av rullande besök på enheterna. Det gjorde även den politiska nämnden, de ville delta i besöken och tillika få del av resultatet. Själv började jag bli kritisk till den här formen av verksamhetsbesök.

Till vilken nytta var besöken? Hur verkade de? Hur användes analysen av observationer och samtal? Var utvärderingsrapporten endast en skrivbordsprodukt? Diskussionerna resulterade i att en kollega och jag, i samspel med utbildningsförvaltningen och med stöd av handledning under uppsatsarbetet i våra respektive påbyggnadsutbildningar, designade om verksamhetsrevisionen till en extern utvärdering för utveckling. Det här var första steget mot avhandlingsarbetet.

Genom arbetet med den kommunala utvärderingen blev jag intresserad av den programteoretiska ansatsen och därigenom designandet av utvärderingar *för* utveckling (Holly & Hopkins, 1988). Arbetet ledde in till forskarutbildningen och en första studie som tog sin utgångspunkt i den kommunala utvärderingsdesignen. Där blev jag stärkt i mitt intresse för den programteoretiska ansatsen och kopplingen till pedagogisk utvärderingsforskning och likaledes nyttan av utvärderingar, dvs. det gensvar som den specifika utvärderingsdesignen genererade i mötet med lärare, skolledare, och skolchef i den aktuella kommunen. Det var också här som insikterna om behovet av en alternativ ansats i studiet av lokala pedagogiska utvecklingsprogram växte fram. Den programteoretiska ansatsen, som jag uppfattade den, blev för mig ett exempel

på en förändringsstil som tog sin utgångspunkt i ett kognitivt angreppssätt med en betoning på praktiska och yrkesrelaterade teorier, dvs. lärares och skolledares sätt att resonera om vad som arbetade för och vad som arbetade mot deras verksamhet (generativa mekanismer). Vid studiens genomförande upplevde jag ändå att ansatsen blev alltför begränsad. Den synliggjorde inte för mig de vetenskapliga förändringsteoriernas aktiva verkan i designen.

Teorierna tjänade inte som aktiva förändringsteorier som Weiss (1997, 1998) skulle ha uttryckt det. Jag var inte heller observant på hur utvärderingsdesignen omformades i mötet med lärare och skolledare under granskningsbesöken. Termen, som då användes för att belysa processen, var situationsanpassning [contingency theory]. Designen anpassades och utformades inför varje enskilt granskningsbesök. Ambitionerna var att granskningsområdena skulle formas i samspelet mellan granskare och lärare och skolledare.

Här visade det sig emellertid att kraften i centralt initierade frågor var den som kom att bli starkast och generera de mest angelägna granskningsområdena, dvs. det var frågor som låg i fokus centralt på riksnivå och lokalt i kommunen och i samhället, istället för de frågor som lärare och skolledare kunde ha valt att sätta i fokus under granskningsbesöken, om de fått möjligheten.

Design och uppdrag bidrog till att jag kom att intressera mig för den transaktionella dialogen (House, 1980) som granskningsform för extern utvärdering i kommunal skola och utbildning.

Jag uppfattade transaktionalism som innefattande begreppet ”participatory evaluation” och beskrev ansatsen så här:

[...] the evaluators invite different stakeholders to engage in dialogues, with the intention of balancing sources of information, argumentation and critical discussions about school issues. [...] Involving different stakeholders in a participatory evaluation represents a desire to show greater respect for the knowledge and capacity of the practitioners, pupils and parents. Such an approach implies that there should not be a single truth representing information in an evaluation. (Nyvaller, 2008, s. 91-92)

Under arbetets gång var jag en av aktörerna som i gemenskap med andra aktivt utformade designen, samtidigt som jag var delaktig i genomförandet och återkopplingen av varje enskilt granskningsbesök. I det som blev mitt nästa projekt, avhandlingsarbetet om fallet Lärande besök, har jag inte varit aktivt involverad i någon del av utformandet av designen eller processen.

Lärande besök har utgjort min undersökningsenhet, som jag har följt under två års fältarbete, intensivt mellan åren 2007 till 2009 och sedan på distans med nedslag fram till 2014.

Val av beteckningar och bestämningar

När jag i studien väljer att använda beteckningen lärare inkluderar jag samtliga inriktningar av läraryrket: förskollärare, fritidspedagoger, specialpedagoger och lärare med olika inriktningar mot förskolan, grundskolan, särskolan eller gymnasieskolan. Vid behov använder jag dessa specifika beteckningar, annars inte. Programmet inkluderar personalkategorier som barnskötare, elevassistenter och pedagoger utan lärarutbildning, jag särskiljer inte heller dem.

När jag generellt talar om skolledare åsyftar jag rektorer och förskolechefer och åtskiljer dem från skolchefer och utvecklingsledare. Jag använder däremot inte olika benämningar för utvecklingsledarna, eftersom de skiljer sig åt inom de tre kommunerna. Jag mötte både utvecklingsledare, samordnare, processledare, utvecklingsstrateg och utvecklingschef. Begreppet inkluderar även samordnare för programmet

När det gäller val av övriga beteckningar väljer jag dem som återfinns i skollagen (SFS nr: 2010:800). En enhet kan vara antingen en skolenhet eller en förskoleenhet. Är det inte av specifik vikt särskiljer jag dem inte, utan benämner båda enheter alternativt skolor. Programmet har inte varit verksamt inom kommunalt organiserad skolbarnomsorg vid studiens genomförande. Däremot har fritidspedagoger varit aktiva som kollegaobservatörer. Dessa inkluderas i urvalet.

Jag använder termen ”lokalt pedagogiskt utvecklingsarbete” (Lindblad, 1982; Prop.1980/81:97; Carlgren, 1986; Kallós, 1987) för att markera programmets pedagogiska anslag, utan att definiera vad det innebär i teoretiska termer.

Programbegreppet har jag valt med inspiration av den programteoretiska ansatsen. Med program menar jag en systematiskt ordnad verksamhet, i enlighet med Rose (1985) och Miles (1981), men jag tar min utgångspunkt i Weiss (1998) vidare bestämning av programbegreppet utan att på förhand definiera vilken mix av resurser som Lärande besök knyter till sig.

Kapitel 2 Analyser genom ANT

Som en inledning till kapitlet försöker jag sammanfattningsvis berätta om de utmaningar ett program som Lärande besök står inför och har stått inför. Syftet är att peka ut relevansen i de begrepp jag lånat från ANT-repertoaren. Därefter kommer en mera ingående diskussion av ansatsen och vissa begrepp. Med det här kapitlet vill jag även introducera ANT som ansats i studiet av pedagogiska programs förändringsprocesser.

I avhandlingen följer jag spåren av hur Lärande besök, eller alp-programmet, formats i samspel mellan lärare, skolledare, utvecklingsledare, skolchefer, de tre kommunerna, skolor, barn och elever, styrdokument, normer, idéer, tekniker och teorier. Uttryckt på ett annat sätt kan man säga att Lärande besök formats av en mångfald av sådana ”heterogena materialiteter”. Materialiteter syftar både på ting och på människor, heterogeniteten utpekar deras olikheter (Law, 1999; Nespor 2002).

Heterogeniteten gör Lärande besök till ett osäkert projekt (Latour, 2005; Law, 1992). Som många andra program befinner det sig i skärningspunkten av disparata intressen och idéer (Fujimura, 1995). Lärare, skolledare, utvecklingsledare och skolchefer har olika ansvarsområden och därmed även delvis skilda intressen i programmet. Lärande besök har ändå förenat närmast berörda i en övergripande intressegemenskap (Latour, 1987).

Lärare, skolledare, utvecklingsledare och skolchefer betraktas här som översättare, inte som administratörer eller användare av programidéerna. Som översättare sätter de idén om kollegial granskning i rörelse, samtidigt tillskriver de ursprungsidén en lokal mening; de flyttar över idén om kollegial granskning från ett sammanhang till ett annat sammanhang; de förändrar och anpassar idén så att den matchar lokala behov och intressen, så som sker vid alla språkliga översättningar.

I enlighet med Deweys tankar utgörs en idé av ett komposit av meningsbärande enheter som förbinds med varandra till en meningsskapande helhet, en idé. Utifrån det betraktas programmets design som en mångfald av heterogena materialiteter som förts samman till en meningsbärande helhet. Översättningar är omskapandet av förbindelser och deras mening. Lärande besök existerar inte a priori, utan blir till som ett resultat av översättningar. Översättningar innebär alltid förändringar.

Samtidigt som Lärande besök formas kommer programmet att forma ett sammanhang och de aktörer som involveras i formandet av programmet. Programmet definieras genom "sitt uppträdande" i de tre kommunerna och de avtryck som det lämnar efter sig.

Samspelet mellan aktörer gör gällande att programmet kommer att formas över tid genom det arbete som sker centralt i de tre kommunerna, de modifieringar och de anpassningar som sker perifert när Lärande besök mobiliseras i praktisk handling under besöken, i anslutning till besöken och det efterföljande utvecklingsarbetet. Lärare och skolledare är inte passiva användare av Lärande besök, utan de förändrar programmet så att de matchar egna behov och intressen. De kan modifiera programidéerna på ett mindre lyckat sätt om de inte attraheras av dem, finner dem angelägna eller om lojaliteten gentemot programmet sviktar.

Programmets öde ligger i den mening som lärare, skolledare, utvecklingsledare och skolchefer tillskriver Lärande besök och de förbindelser som etablerats genom programmet. Avhandlingens empiri innebär en undersökning av denna mening och hur den formats.

Ödet ligger också i de "icke-mänskliga" materialiteternas förmåga att stabilisera och forma programmet. Som exempel kan nämnas styrdokument, administrativa rutiner, tekniker och vetenskapliga och professionella teorier som skrivits in som artefakter och teorier i programmet. Om dessa förmår att gripa in i Lärande besök och där göra skillnad och forma ett sammanhang blir de i ett analytiskt avseende aktörer i programmet. Om de tillskrivs en mening i de tre kommunerna bidrar de till att "hålla programmet på plats", stabilisera det. Å andra sidan, om de "icke-mänskliga aktörerna" ignoreras, eller utformas på ett mindre lyckat sätt, kommer de att destabilisera programmet. Om tilliten för de "mänskliga aktörerna" brister kommer det säkerligen att generera motsvarande verkan.

Programmet skall både styra och stödja pedagogisk utveckling. Samtidigt som det försöker vara plastiskt och anpassningsbart vill det också vara robust och stabilt (Star & Griesemer, 1999). Denna spänning är ett genomgående tema i avhandlingen.

För att stävja osäkerheten måste programidéerna taktiskt göras attraktiva och angelägna (Latour, 2005; Gherardi & Nicolini, 2005). Lärare och skolledare måste aktivt ta sig an Lärande besök, bjuda in till besök eller gå ut på besök. Programmet måste även attrahera gruppen med skolchefer och utvecklingsledare i de tre kommunerna. Skolcheferna måste "hantera" de politiska

nämnderna i de tre kommunerna, som beviljar medlen och har den yttersta makten över programmet. Utvecklingsledarna, som här betraktas som ”primum movens”, ursprungskällan till programmet, måste ofrånkomligen ta på sig ansvaret för utveckling, uppföljning och utvärdering av programmet och göra det i samverkan med dem som berörs. Programmet måste kontinuerligt tillföras ny energi. Tillsammans har skolchefer och utvecklingsledare initiativet när programmets design utformas. Det innebär inte att andra aktörer avhåller sig från att gripa in och förändra designen. Designen har kommit till över tid i processer som kan analyseras som översättningar (Nespor, 2002) av olika grupper.

Lärande besök formas och omformas. Förändringsprocesserna kan vara både snåriga och tidvis fyllda av kontroverser. Dispyter, meningsskiljaktigheter och diverse dilemman och idéer griper in och förändrar både de mänskliga och ickemänskliga aktörer som skrivits in i programmet (Callon, 1999; Latour, 1987). De förändras också i samspel med angränsande nätverk. Kommunernas angränsande nätverk kan både stödja och utgöra konkurrerande nätverk för programmet, perifert ute i skolorna och centralt i de tre kommunernas utbildningsförvaltningar.

Genom att följa spåren av programmet, de avtryck programidéerna satt i de tre kommunerna, träder berättelsen om fallet Lärande besök fram som ett exempel på hur lokala utvecklingsprogram formas ur praktisk handling. I fallberättelsen har jag tagit fasta på ett urval av ANT:s repertoar av analytiska begrepp. I det följande avsnittet ger jag en kort bakgrund till ANT och därefter fördjupar jag mig i begreppen.

ANT - en repertoar av begrepp

Aktör-nätverksteori utvecklades i Frankrike mellan åren 1978 och 1982 inom fältet för teknik och vetenskapsstudier⁷ där sociologerna Michel Callon, Bruno Latour och den brittiske sociologen John Law fann varandra i ett gemensamt forskningsintresse i studiet av vetenskapliga, tekniska och kulturella innovationers utvecklingsprocesser (Law, 2007). Callon var den som först myntade uttrycket ”acteur-reseau”. När termen sedan översattes till engelska blev det actor-network. För att få en slagkraftig engelsk förkortning kompletterades A och N med ett T och blev actor-network theory, ANT (Mol, 2010).

⁷ STS-fältet, Science and Technology Studies

Huruvida ANT är en teori som förklarar företeelser och processer är en omvistad fråga (Callon, 1999, Latour, 1999a; Mol, 2010). Kritikerna anser att: ”ANT’s main short-coming is that it is everything but a theory – which explains why it cannot explain anything” (Callon 1999, s. 182). Citatet kan förbrylla men Callon (1999) ger ett svar. ANT växte fram som metodologi. Begreppen skulle underlätta analyser av företeelser och situationer där både människor och icke-människor var inkluderade, tätt sammanflätade med varandra. Dessa agerade direkt eller indirekt genom att generera ett agerande. Såväl människor, djur, artefakter, koncept och idéer betraktades som aktörer. ANT-forskare ville inte a priori utgå från att aktörer var starka, utan de ville förklara hur och genom vad aktörer växte sig starka. I den bemärkelsen blev ANT en metodologi, inte en teori. Callon konstaterar att aktörer blir till som ett resultat av förhandling och interaktion och etablerandet av förbindelser. Nätet av förbindelser som etableras bidrar till att förklara hur aktörer formas och förvärvade sin identitet.

Mol (2010) ger ett liknande svar. ANT är inte en teori som förklarar orsakssamband på ett lagbundet sätt. ANT kan inte förtingligas som en konsistent teori, inte heller som en konsistent metod. ANT ger istället tillgång till en repertoar av analytiska begrepp som kan möjliggöra analyser av företeelser och situationer. Begrepp och analyser kan skilja sig åt från fall till fall (Mol, 2010).

Ur repertoaren har jag valt att ta fasta på begreppen *aktör*, *nätverk*, *översättning* och *mening*. Med stöd av ANT riktar jag fokus mot förändringsprocesser, mot etablerandet av förbindelser, ”kopplandets kraft” (Latour, 1986; Lindberg, 2002). Ett övergripande antagande i ANT är nämligen att aktörer etableras genom sina förbindelser till andra aktörer, de är inte på förhand givna. I ett analytiskt avseende betraktas aktörer, både mänskliga och icke-mänskliga, som ”relationella nätverkseffekter” (Law, 1999). Därför blir förbindelser något centralt i ANT (Latour, 2005). Relationer och förbindelser är olika uttryck för samma sak, men jag har valt att oftast tala om förbindelser. Ju kraftfullare förbindelser, desto starkare aktör och omvänt, ju mindre kraftfulla förbindelser desto instabilare aktör. Antalet förbindelser är inte det viktiga, utan det är kraften i förbindelserna som formar aktören, hur de förmår göra ett avtryck (Callon, 1999).

Tillsammans pekar ANT-begreppen på en ”*nätverkssontologi*”. Ingen aktör utan ett nät av förbindelser, ett nätverk. Nätverkssontologin illustrerar hur för-

ändringsprocesser breder ut sig, möjliggörs och begränsas genom översättningar.

Aktörer är ”spårbara” genom sina förbindelser till andra aktörer och de avtryck de lämnar i mötet med dem (Latour, 2005). Nätverkssontologi blir på så sätt ett metodologiskt tankeverktyg, snarare än ett avbildat nätverk med punkter och linjer mellan varandra.

Meningsstillskrivelser

Termer och begrepp uppfattas många gånger bokstavligen. Därför är det angeläget att lyfta fram och förtydliga semiotikens⁸ inverkan på begreppen inom ANT. Den franske semiotikern Algirdas Greimas har bidragit till den semiotiska insikten inom ANT (Latour, 2005). Ett väsentligt drag hos semiotiken, och de begrepp som skrivits in i ANT, är att de ”står för något annat”. Begreppen bärs fram av ett meningsbärande system, som har formats över tid i empiriska studier och i olika vetenskapliga traditioner (Callon, 1986; Law, 1999). I studier utifrån ANT betraktas termer och begrepp som relationella effekter. Aktörer tillskriver dem en mening. Begrepp är inte en gång för alla givna utan de formas och omformas i interaktion med sitt sammanhang, i forskningsstudier är det i samspel med empiriska studier.

Det semiotiska inslaget i ANT förklarar en del av ansatsens komplexitet. Greimas (1987) diskuterar semiotiken bland annat i termer av ”omflyttningar”. Språkliga handlingar förvärvar en mening i relation till andra meningsbärande enheter. Mening formas successivt utifrån ett antal möjliga alternativ (Akrich & Latour, 1992). Omflyttningar i Greimas betydelse har en motsvarighet i Serres översättningsbegrepp, vilket har varit ett centralt begrepp i aktör-nätverksteori. Mening är inte något som skapas ensidigt (jfr, Weick, 1995, kap.3), mening är en relationell effekt. Språkliga handlingar tillskrivs aktivt en mening genom sitt ”uppträdande” (Serres & Latour, 1995). Sättet att resonera kan även härledas till Dewey (1997). Dewey uttrycker det som att en idé förvärvar sin mening i samspel med sitt sammanhang.

Om en idé blir tillräckligt stark genom att aktivt tillskrivas en mening av dem som berörs, blir den också, i ett analytiskt avseende, aktör i sin egen rätt. Det är ett grundantagande i studier utifrån ANT. Sådana meningsstillskrivelser är möjliga att analysera via översättningsbegreppet.

⁸ Semiotik = ”läran om olika tecken, dvs. tecknens betydelser och kombinationsmöjligheter” (WordFinder 10 Online Client).

Aktör i aktör-nätverksteori

Ordet aktör som i förledet i aktör-nätverksteori kommer ursprungligen från franskans "acteur", som betyder skådespelare eller person som agerar på scen. Ytterst kommer ordet från a'go med betydelsen handla eller verka. Ordet relaterar även till en samhällsvetenskaplig, eller en mer allmän, benämning på en person, institution eller organisation. Den ursprungliga betydelsen är endast att någon agerar direkt eller indirekt eller utgör fokus för ett agerande. Det är denna vida betydelse som aktör-nätverksteori tagit fasta på. I ANT kan en aktör vara både människa och icke människa, konkret eller abstrakt. En aktör definieras genom sin förmåga att uppträda som en meningsbärande helhet av förbindelser och därmed göra skillnad för andra aktörer (Mol, 2010).

I ett analytiskt avseende tillskrivs människor och icke-människor lika vikt. Materialiteter som ting, exempelvis artefakter, har en förmåga att indirekt få människor att agera. Det är samspelet dem emellan som formar ett sammanhang, som kan bli hållbart eller riskera att lösas upp (Latour, 2004). "An actor is what is made to act by many others" (Latour, 2005, s. 46). Det är inte på förhand givet vilken karaktär en aktör har, utan den både formas och får sin karaktär i samspel med det sammanhang som den uppträder i och som den samtidigt bidrar till att forma. Det gör att varje aktör är ett resultat av de förbindelser som den förmår forma ett sammanhang för och bli en del av (Calton, 1991; Latour, 2004; Law, 1999). Något eller någon, som inte gör skillnad eller formar ett sammanhang för någon annan aktör, kan inte heller betraktas som aktör (Latour, 2005).

Nätverk i aktör-nätverksteori

Vad är då ett nätverk i aktör-nätverksteori? Det sammansatta ordet nätverk har, enligt Latour (2005), sitt ursprung och sin inspiration hos den franske filosofen Denis Diderot som levde under åren 1713-1784. Om honom är det sagt att han förenade Voltaires förnuft med Rousseaus känsla. Till skillnad från Voltaire och Rousseau betraktade Diderot natur och kultur som en enhet – inte som varandras motpoler.

Latour skriver att Diderot använder ordet, "réseaux", (engelskans network) på inte mindre än tjugosju olika sätt för att beskriva *förhållandet* mellan kropp och själ, istället för att betrakta dem som åtskilda från varandra med utgångspunkten i en cartesiansk dualism. Det är Diderots antidualistiska hållning och hans heterogena syn på samhället som har bidragit till nätverkstermen.

Diderots tankegångar finns, enligt Latour (2005), återspeglad i Deleuze tal och skrifter. Där uttrycks nätverksfilosofin med hjälp av begreppet ”rhizom”⁹ och ”rhizomatisk”. Deleuze och Guattari (1988) kontrasterar den rhizomatiska strukturen med en trädliknande struktur. Den senare har trädet som förebild för tänkandet, vilket påminner om en linjär och tydligt planerad förändringsprocess. Trädet har ett centrum, en trädstam med underordnande grenar, och ett stabilt rotsystem. Det utmärkande draget är att trädmetaforen genererar en tydlig ordning med en hierarkisk struktur. Den förra strukturen, den rhizomatiska, beskriver författarna som platt, rörlig och sammankopplande. Varje förbindelse kan vara en början till en ny förgrening. Strukturen förändras med mångfalden av förgreningar. Ett rhizom har inget början och inget slut, alla förgreningar kan vara utgångspunkten för nya förgreningar, ett rhizom har alltid flera möjligheter att breda ut sig (Deleuze & Guattari, 1988).

Ordet nätverk indikerar ett tänkande i termer av nätverk som har så många dimensioner som det har förbindelser. Nätverkstermen ersätter termer som ytor, skick, lager, territorier, sfärer, kategorier, strukturer och system (Latour, 1990; Law, 1999). Nätverksförbindelser har en ”arbetande karaktär” (Latour, 2005). Det indikerar ordets andra led, ”verk” (eng. work). Nätverkstermen borde egentligen ersättas med ”worknet” istället för ”network”, enligt Latour (2005, s. 143). Varje förbindelse gör skillnad för någon annan, eller för något annat, om den tillskrivs en mening. Nätverket indikerar att förbindelserna är sammankopplade med varandra (Latour, 1987, s. 180):

The word network indicates that resources are concentrated in a few places – the knots and the nodes – which are connected with one another – the links and the mesh: these connections transform the scattered resources into a net that may seem to extend everywhere.

Rhizomet ger, menar jag, en metaforisk bild av hur nätverkstermen arbetar som ett tankeverktyg, som en nätverksontologi, som ett sätt att förhålla sig till förändringsprocesser.

Att forma ett program ur praktisk handling påminner mer om en rhizomatisk förändringsprocess än om en process som kan beskrivas med hjälp av trädmetaforen. Nätverksontologi blir då ett sätt att förhålla sig till förändrings-

⁹ Rhizom är en underjordisk växtstam, som finns hos växter som bland andra vitsippa, gullviva, ormbunke och kirskaål. Om förutsättningarna finns breder rötterna ut sig med en mångfald av förgreningar och förbindelser (Ne.se, sökord rhizom).

processer och lokala utvecklingsprogram och hur de breder ut sig via de förbindelser som etableras mellan människor, artefakter, idéer, teorier etc. och i relation till den mening som dessa tillskrivs som arbetande förbindelser.

Nätverkstologi – ett ”platt förhållningssätt”

Att nätverkstologin förespråkar ett platt sammankopplande förhållningssätt motsäger inte det faktum att det kan finnas åtskillnader mellan liten och stor, mikro och makro. Skillnad i storlek och nivåer framställs istället som ett resultat av etablerandet av förbindelser. Ju kraftfullare förbindelser en aktör förmår etablera, desto starkare blir aktören. Eller det motsatta, ju lösligare förbindelser, desto instabilare aktör (Latour, 1983; Law, 1999). Det finns naturligtvis mer eller mindre kraftfulla aktörer, men skillnaden dem emellan ska snarare beskrivas som en konsekvens av hur de värvar sina medaktörer och aktivt verkar för att behålla intresset och stabilisera nätverket på ett sätt som gör dem kraftfulla som aktörer (Callon & Latour, 1981). Det är kraften i förbindelserna som definierar styrkan, inte avstånd och storlek a-priori (Latour, 1986; Law, 2007). En aktör blir en stark aktör när den förmår gripa in, skapa intresse och när den får andra aktörer att agera i enlighet med sina önskemål, eller föreskrifter, och när den aktivt tillskrivs en mening (Latour, 1986).

I sin strävan att bli stark nöjer sig inte programmet Lärande besök med ”mjuka” materialiteter, som exempelvis tänkesätt, idéer, sedvanor, beröm, uppmuntran, tvång etc., utan strävar även efter att skriva in mer ”solida” materialiteter i sitt program, som till exempel kontrollstationer, systematiska riktlinjer, föreskrifter och andra typer av procedurer, anordningar och arrangemang. Programmet kan därigenom skriva in möjligheter till insyn och uppsikt och därigenom även stärka sig i sin ”litenhet” (Callon & Latour, 1981).

Rutiner, riktlinjer, procedurer, handlingsplaner, utbildningsdagar etc. blir i min studie exempel på ”titthål för insyn och uppsikt”. Varje litet titthål erbjuder en utsiktspunkt för insyn och uppsikt i en sammanhållande design – en så kallad oligoptisk design (kap.7), vilken i sin tur gör det möjligt att vaka över programmet och säkra dess robusthet, om titthålen beaktas och tillskrivs en mening vill säga.

Närhet och distans – nätverksförbindelser

Lärare och skolledare kan både bjuda in till Lärande besök och gå ut på besök. Alla skolenheter har inte valt att bjuda in till besök, de har inte heller observa-

törer som går ut på besök. De har inte etablerat några förbindelser med programmet. Andra skolenheter har bjudit in till besök, både en, två och tre gånger. De har även värvat observatörer som går ut på besök. Där kan man säga att programmet lyckats etablera en närhet till skolenheterna. Etablerandet säger emellertid inget om den mening som lärare och skolledare tillskrivit programmet, det är en annan empirisk fråga. Lärare och skolledare kan exempelvis vara både nöjda och mindre nöjda med Lärande besök. De kan ha lagt annan betydelse i mötet med observatörerna än vad programidéerna ger uttryck för. De kan också ha nonchalerat utmaningarna från observatörerna, eller avstått från att koppla dem till institutionella normer och värderingar, eller å andra sidan tillskrivit dem och andra programidéer stor betydelse.

Observatörerna kan å sin sida se vissa programidéer som mer angelägna än andra. De kan tillskriva utbytet med skolenheterna och observatörsuppdraget stor vikt eller ringa mening.

För utvecklingsledare och skolchefer kan å ena sidan konkurrerande nätverk distansera dem från Lärande besök. Å andra sidan kan krav på resultat och kvalitet i utbildning och undervisning skapa en närhet till programmet. De har också i princip möjlighet att skriva in tvingande förbindelser i programmet; lärare och skolledare skall bjuda in till Lärande besök, observatörsbesöket skall resultera i ett lokalt utvecklingsarbete, observatörerna skall delta i observatörsutbildning, och de skall genomföra flera observatörsuppdrag.

Närhet och distans definieras inte alltid via avstånd. Det som upplevs nära kan exempelvis vara mer avlägset än sådant som har större avstånd (Latour, 1990).

Programmets öde ligger i händerna på alla dem som kan skifta om svaret på ovan skissade dilemman och frågeställningar. Varje liten förändring i svaret på frågeställningarna kan stärka eller rubba programmets stabilitet. Programmets karaktär är inte på förhand givet. De som berörs tillskriver eller bortskriver programmet en mening (Latour, 1998). Detta är budskapet i översättningsbegreppet, vilket jag återkommer till.

Aktör-nätverk

Varje aktör som tjänar som en nod i nätverket kan etablera en förbindelse till ett annat nätverk. Det finns lika många möjligheter som det finns noder. Förbindelser kan etableras i alla riktningar, neråt, uppåt, inåt eller utåt. Det finns inget utanför eller innanför nätverket (Rorty, 2003), varken i fysiska, sociala,

kognitiva eller psykologiska termer (Fenwick & Edwards, 2010). Allt som finns är relationer, eller som jag valt att kalla dem, förbindelser, som breder ut sig rhizomatiskt. Det gör nätverksontologin både hal och svårhanterlig. Var går gränserna för nätverket? Hur långt kan det expandera? Hur låter nätverket definiera sig (Fenwick & Edwards, 2010; Strathern, 1996)? Nätverket kan bli både skört, osäkert och konfliktfyllt framförallt i sådana lägen där förbindelser för med sig en kamp om intressen, konkurrerande eller tvetydiga kopplingar, till andra nätverk (Fenwick & Edwards, 2010).

Ett nätverk kan inte reduceras till förbindelser utan aktörer, och aktörer kan å andra sidan, inte reduceras till aktörer utan förbindelser (Callon, 1999; Latour, 2005).

Lokala pedagogiska utvecklingsprogram kan alltså beskrivas som aktör-nätverk. Ju fler stabiliserande förbindelser programmet förmår etablera mellan aktörer, desto hållbarare blir aktör-nätverket, och omvänt, ju fler destabiliserande förbindelser, desto instabilare blir nätverket. Det är emellertid inte antalet förbindelser per se som är det viktiga, utan hur kraften i aktör-nätverket etableras, ”the power of associations”, och den mening som förbindelserna tillskrivs (Latour, 1986).

ANT riktar fokus mot *hur* detta görs och hur förbindelser etableras, dvs. etablerandet av stabilitet och instabilitet. Det är med stöd av översättningsbegreppet som processen kan analyseras och beskrivas.

Som en konsekvens av detta resonemang får kontextbegreppet en annan inramning. Kontext blir kontextualisering. Kontext refererar till människor eller ting som står utanför ett sammanhang och villkorar dem som står innanför. I ett relationellt förhållningssätt finns det inte ett sammanhang som händelser, handlingar eller aktörer placeras *i*, det finns inte heller en kontext som *omger* dem (Nespor, 2002). Det som existerar är samspel mellan aktörer och sammanhang (Latour, 2005).

Översättningar som resulterar i aktör-nätverk

Översättning som begrepp har fått ett stort utrymme i studier utifrån ANT, men det förutsätter ett tänkande i termer av aktörer och nätverk. Begreppet bör inte lyftas ut ur sitt sammanhang, utan det är kopplingen till nätverksontologin med fokus på aktörer och förbindelser som ANT framhäver (Law, 1999).

Översättning – en bakgrund

Översättning, så som det framstår inom ANT¹⁰, har bland annat sitt ursprung hos den franske filosofen Michel Serres introduktion av begreppet ”la traduction” under mitten av sjuttioalet. Serres intresserade sig särskilt för hur förbindelser etableras mellan två olika domäner, framförallt var det relationen mellan vetenskap och kultur som var i fokus för Serres intresse. Serres inspirationskälla var bland annat konstnären William Turner, som levde mellan 1775 och 1851. I ett av sina mest berömda konstverk organiserade Turner en målning runt två ljuskällor, varma och kalla, vilka han sedan omgärdade med ett böljande hav av färgad materia (Brown, 2002; Serres, Brown & Paulson, 1997). För Serres del framstod konstverket som ”[...] an act of invention brought about through combining and mixing varied elements” (Brown, 2002, s. 6). Turners uppfinningsrikedom innebar, enligt Serres, att han både förflyttade och omskapade intrycken från olika domäner (Brown, 2002). Förflyttningar skapar alltid stråk av nya relationer och intryck, menade Serres (Serres & Latour, 1995). Serres anser även att alla passager innehåller någon form av ”störningsbrus”, vilket för med sig att olika intryck inte bara förflyttas, utan även omvandlas under det att de vandrar mellan olika domäner.

En översättning är alltid en process, den både skapar, och omskapar relationer mellan olika domäner, både virtuellt och fysiskt (Serres & Latour, 1995). Översättningarna kan också vara uttryck för ”taktiska strategier” där översättarna förändrar och formar intrycken efter egna behov och intressen, eller önskan om att forma andras intressen och identifierade behov (Law, 1994, s.101).

Serres var inte enda inspirationskälla till översättningsbegreppet. Begreppet har även inspirerats av diffusionsbegreppet (Latour, 2002). Samtidigt som ANT förespråkar översättning före diffusion, manar Latour till eftertanke vad gäller den ursprungliga idén om diffusion. Latour (2002) uttrycker det så starkt som att ”ANT actually has a forefather, namely Gabriel Tarde” (s. 1) som numera betraktas som en av fäderna till diffusionsforskningen:

¹⁰ För en översikt av översättningsbegreppet såsom det diskuteras i andra ansatser hänvisar jag till Scheuer (2006) och Røvik (2008). Scheuer diskuterar andra forskares sätt att förhålla sig till översättning i termer av idémodell, editering, imitation, handlingsnät. Røvik diskuterar översättning i ett vad han betecknar som ett ”translationsteoretiskt perspektiv” på kunskapsöverföring mellan organisationer.

Tarde is considered to be one of the founding fathers of diffusion research. For him diffusion of inventions – or innovations – was one of the basic explanations of social change. (Kinnunen, 1996, s. 432).

Gabriel Tarde levde och verkade mellan 1843 och 1904. Det som förenar Tarde med ANT är att han betraktar ”det sociala” som en förening (association) av naturliga och icke-naturliga fenomen och företeelser. Tarde ville alltså brygga över dikotomin mellan samhälle och natur. Det sociala utgörs av mer än människor. I sina texter integrerar Tarde mikro och makro i samma förening (Tarde, 2010). Intresset för diffusion som spridningsbegrepp uppstod bland annat som en fundering över varför så få innovationer breder ut sig i tid och rum medan de allra flesta faller i glömska. Hur kommer det sig, undrade Tarde.

Själv hade Tarde en idé om svaret. Förnyelse bygger på en form av kollektivt tänkande, där vissa nya idéer kommer att samlas, eller fogas, till varandra och utgöra ett komposit av idéer. Vissa kommer att tona bort och ersättas av andra. Han uttryckte det även som att idéer och uppfinningar förändras när de vandrar från hand till hand, vissa förlorar i tillit, andra blir styrkta i sin karaktär när de kopplas samman med andra idéer. Idéer och uppfinningar är enligt Tarde ett kollektiv av tankar, som har blivit sammankopplade och förenade till en enhet. Vi kan aldrig förutse vilket öde en ny uppfinning, en ny idé, eller ett nytt påfund, kommer att möta. Vi måste istället lära oss att förstå hur det fungerar, menade Tarde. Tarde och Latour uttrycker det ungefär på liknande sätt: idéer, förnyelse och innovationer är kollektiva föreningar, flöden av förbindelser och konsekvenser av kollektivt agerande, inte en orsak till agerande (Tarde, 2010, Latour, 1987, 2008).

I enlighet med översättningsbegreppet blir inte en idé till ett faktum [matters of fact], om den inte attraherar och upplevs angeläget av dem som möter den [matters of concern] (Latour, 2005). Om människor ignorerar den så faller den i glömska. Om de istället tillskriver den en mening och plockar upp den för att föra den vidare, så kommer idén inte bara att förflyttas, utan den kommer även att omvandlas och förändras i mötet med sina medaktörer. En idéns öde, framgång eller fall ligger således i händerna på ”översättarna” och den mening som de tillskriver den. Istället för att en idé eller en innovation förs över till ”passiva” mottagare i enlighet med de senare idéerna om diffusion, så kommer idén att ”sättas i rörelse”, formas och förändras av aktiva människor (Latour, 1986) i enlighet med sina egna behov och projekt, alternativt ignoreras. Det är därför Latour (1998) och andra företrädare för ANT

beskriver det som en översättningsprocess. Idén både förändras och formas efter de behov som människor har som möter den under sin väg och de förbindelser och förgreningar som etableras, likt rhizomet. Samtidigt som den i något avseende kommer att göra skillnad för människorna den möter.

Callon (1980, 1986) upptäckte under slutet av sjuttioalet Serres antaganden om översättningar och utvecklade det som ett viktigt begrepp inom ANT. Som övriga begrepp inom ANT har översättningsbegreppet identifierats och definierats via det sammanhang som det har upptäckts i (Callon, 1980). Som uttryck för en utvecklings- eller en förändringsprocess fick översättningsbegreppet sina konturer under 1980-talet genom Callons (1986) empiriska studier av ett havsodlingsprojekt där fiskare, marinbiologer och pilgrimsmusslor var involverade i bevarandet av pilgrimsmusslan.

Översättningsbegreppet med sina fyra översättningsmoment beskriver Callon med hjälp av termer som han menar kan bidra till att analysera och spåra förändringsprocesser (s. 6-16): (a) problematisering, (b) intressering, (c) värvning, och (d) mobilisering¹¹.

Nedanstående sammanställning baseras på Callons (1980, 1986) och Latours (1987, 1992) beskrivningar av de fyra översättningsmomenten.

Problematisering

Problematisering refererar till den aspekt av översättningsprocessen där de olika aktörerna definierar och tydliggör vad som står i fokus, vad som kräver en lösning och vad som inte kräver en lösning. Här framgår även vad som är relevant och inte, vad som är känt och okänt, dvs. relationen mellan innehåll och sammanhang. Problematisering innebär att man ser egna och gemensamma behov sammanfalla i ett lösningsförslag och ett fokus. Därmed identifierar aktörerna sig själva och sina behov, liksom de andra aktörerna och deras behov och identitet (Callon, 1980, 1986).

Lärande besök är inte på ett visst sätt, utan idéerna om kollegial granskning har formats och anpassats till lokala intressen och behov. Programmet har förvärvat en identitet som säger något om hur och varför Lärande besök skall göra skillnad i de tre kommunerna, och hur det skall förena dem i ett gemensamt intresse. Programmet skall både vara plastiskt och robust (Star & Griesemer, 1999). En intressegemenskap ger utrymme för både plasticitet och robusthet.

¹¹ Wormbs, N. (2003) har i sin studie om satelliter i Norden 1974-1989 använt sig av samma begrepp.

Skapandet av intressegemenskapen kan gå bättre eller sämre. Om aktörer definierar problembilden på skilda sätt kan också olika intressen eller möjligheter kollidera med varandra och destabilisera processen. Intresset för programmet Lärande besök skall visserligen ”flyttas över” till lärare, skolledare och skolenheter i de tre kommunerna, men det skall även få omformas av dem, och det skall dessutom tillskrivas en mening av dem.

Problematiseringen upprepar sig inför Lärande besök och som en uppföljning av besöket: (a) lärarna skall i samspel med varandra identifiera den intressegemenskap som skall vara i fokus i mötet med observatörerna och (b-c) i samråd med utvecklingsledare och skolledare skall de sedan definiera och omvandla utmaningarna som observatörerna riktat till dem på basis av sina iakttagelser. Problematisering blir därför ett centralt moment i översättningsprocessen.

Intressering

Att klargöra hur intressegemenskapen attraherar nya aktörer är den aspekt av processen som Callon benämner ”interessement” och som här kallas intressering. Momentet handlar om hur programmet görs attraktivt genom etablerandet av förbindelser.

Termen intresse kommer av latinets *interesse*, ”vara emellan, vara av vikt, medföra nytta”¹². Ett intresse för något innebär enligt ordets ursprungliga betydelse att det är någon ”attraktor” som ligger emellan aktörerna och deras mål (Latour, 1987).

Intressering är likt övriga översättningsmoment en aktiv process. Momentet handlar om att: (a) explicitgöra idéer som problematiseringen identifierat som en intressegemenskap, (b) skapa intresse och engagemang för de idéer som skall vara i fokus, (c) begränsa och försvaga andra konkurrerande idéer, alternativt försöka utesluta dem, (c) skapa sådana arrangemang och aktiviteter som gör att berörda aktörer erfar att de nya idéerna förstärker möjligheterna att nå uppsatta mål, och slutligen (d) koppla samman idéerna på ett sådant sätt att aktörerna upplever dem angelägna och attraktiva och därigenom månar om att bevara dem intakta (Latour, 1987).

¹² SAOB (Svenska akademins ordbok), sökordet, intresse, från <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/2012-01-17>

Värkning

Om attraktionskraften blir stark, så kommer aktörerna att vilja engagera sig i intressegemenskapen, dvs. de kommer att vilja föra idéerna vidare och erövra de karaktärsdrag, som tidigare aspekter av processen identifierat. Ett uttalat intresse är ingen garanti för att intresset vidmakthålls eller att programmets förvärvade identitet upprätthålls. ”Interests are elastic, but like rubber, there is a point where they break or spring back (Latour, 1987, s. 112-113).”

De som låter sig värvas i intressegemenskapen kommer även fortsättningsvis att forma idéerna efter sina önskemål, så det är ett ömsesidigt formande som fortgår. Att vidmakthålla intresset och att säkra stabilitet är något som måste ske aktivt (Law, 1994).

Lärande besök i sig har, i enlighet med översättningsbegreppet, ingen inneboende kraft som bevarar programmet intakt, stabiliserar det, eller gör så att programidéerna sprider och breder ut sig utan att någon aktivt ingriper, intervenerar. Det är detta dilemma som det tredje översättningsmomentet, värkning (från den engelska termen enrolment), beaktar.

Som term beaktat har värkning sitt ursprung i sjuttonhundralets svenska ord ”enrollment” som är synonymt med att ”skriva in någon i rullen”¹³, dvs. ”genom övertalning eller dylikt skaffa medlemmar eller anhängare”¹⁴ i en gemenskap.

Översättningsmoment handlar om att värva aktörer in i nätverket. Aktörer tillämpar också olika strategier för att själva etablera förbindelser med programmet. Att locka och övertala är oftast de föredragna sätten, men det förekommer även förhandlingar, påtryckningar och tvång (Callon, 1986; Latour, 1987; Law, 1994).

En annan strategi, som verkar för att vidmakthålla intresset och stabilisera gemenskapen, beskriver Latour (1992, s. 157) med uttrycket ”delegations to nonhumans”. Det innebär exempelvis att arbetsbeskrivningar, instruktioner, planer, böcker, broschyrer, teorier, tekniker kan skrivas in i programmet som stabiliserande artefakter. Dessa antas ha en mer solid karaktär än andra mjukare förbindelser, exempelvis det muntligt sagda (Nespor, 2002). Det muntligt sagda och artefakter kan omsättas i utbildning. Dessa strategier kan trigga ett agerande genom att de direkt eller indirekt uttrycker vad som bör

¹³ SAOB, sökordet enrollment, från <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>, 2012-01-17

¹⁴SAOL (Svenska akademins ordlista), sökordet värva från: http://www.svenskaakademien.se/svenska_sprak/svenska_akademins_ordlista/saol_pa_natet/ordlista, 2012-01-17

göras eller inte göras. ”Lösningssinriktad pedagogik”, en teori som skrivits in i Lärande besök, kan förmedla budskap som säger: ”[...] do this, do that, you may do that, behave this way, don’t go that way, you may do so, be allowed to go there (Latour, 1992, s. 232)”.

Det tredje översättningsmomentet handlar alltså om att värva en allians av aktörer; att skriva in samhällsliga, institutionella, vetenskapliga, praktiska, tekniska idéer och normer; och att skriva in värderingar, färdigheter och förmågor för att stabilisera och vidmakthålla alliansen av heterogena materialiteter som förenar och stabiliserar programmet Lärande besök över tid.

Mobilisering

Om tidigare aspekter av processen har lyckats identifiera, attrahera och värva en förening av aktörer, så finns det även förutsättningarna för att de förenade aktörerna kommer att verka för att programidéerna mobiliseras och sätts i rörelse. Det innebär att programmet förvärvat en förmåga att uppträda som en meningsbärande helhet: ”[...] act as a single whole in one place” (Latour, 1987, s. 172).

Om aktörerna sammantaget kommer att verka som en helhet med en design, kan man förmoda att inskrivna aktörer agerar i enlighet med den identifierade intressegemenskapen. Om så är fallet kan man metaforiskt tänka sig att översättningsprocessen resulterar i en ”svart låda” (Latour, 1999b), som gör det möjligt att imaginärt föreställa sig hur idéer och innovationer paketeras och görs mobila.

Den metaforiska svarta lådan innehåller allt det som inte behöver omprövas eller tas fram till förhandling gång på gång. ”Lådan” kan innehålla idéer, vanor, rutiner, attityder, föremål, tekniker, metoder etc. Ju fler aktörer och ju mera varierande materialiteter, desto stabilare design. Därmed inte sagt att lådan är så tät så att den omsluter allt och alla, inte heller är det troligt att locket sitter så tätt att inte nya idéer och aktörer kommer att stoppas in i lådan eller plockas upp ur den (Latour, 1998).

Sammantaget beskriver det fjärde momentet hur mobilisering av aktörer sker både inom institutioner och tvärs över institutioner. Aktörerna har följaktligen förvärvat en kraft att verka som går över gränser, både i det lilla, och på distans (Munro, 2009). ”The moments of mobilisation is when the network becomes sufficiently durable that its translation are extended to other locations and domains” (Fenwick & Edwards, 2010, s. 14). Mobiliseringen innebär också en osäkerhetsaspekt. De värvade aktörerna skall både representera sig

sjelva och med hjalp av den svarta ladan vara sprakror for intressegemenskapen.

Observatorerna som varvats till Lärande besök skall visserligen få forma besöket efter egna behov och lärarnas identifierade behov och intressen, men de skall även verka som sprakror for Lärande besök. För att motverka att Lärande besök förvanskas eller blir till något annat har programmet även skrivit in ett antal mer ”solida” materialiteter: administrativa rutiner, procedurer och artefakter som skall verka för insyn och uppsikt, både direkt och indirekt.

Mobiliseringen innebär även att idéerna tillåts ”verka på distans” i form av siffror, texter, rapporter, berättelser om hur de verkar i praktiken (Callon, 1986).

Sammantaget beskriver översättningarna hur de tre kommunerna, (a) identifierat och definierat sina behov och intressen i förhållande till idéerna om kollegial granskning, (b) hur de (genom sina utvecklingsledare) griper sig an designandet av programmet; hur ledningsgrupp och styrgrupp identifierar och definierar behov och intressen, aktörers identiteter och möjligheter till interaktion, eller å andra sidan begränsar deras möjligheter till interaktion, (c) hur lärare och skolledare aktivt tar sig an Lärande besök, både de som bjuder in till besök och de som går ut på besök. Lärare, skolledare, utvecklingsledare och skolchefer blir lokala översättare, inte administratörer och användare. De blir också i likhet med programmet aktörer, liksom de teorier, artefakter, institutionella normer och värderingar som tillskrivs en mening.

Diskussion

Nätverkstologi och nätverk som utvecklingsstrategi

För trettio år sedan var nätverk ett relativt outforskat begrepp. I dagens tekniska och sociala nätverksbyggande samhälle är nätverk ett frekvent använt begrepp. Samtidigt som nätverkstermen har relevans för skolutveckling och forskning om förändringsprocesser riskerar den att leda bort från Diderots tankegångar och de tankar som finns hos Deleuze och Guattari (Latour, 2005).

Nätverk som strategi för utveckling och förnyelse ligger nära ordets språkliga betydelse. I SAOL innebär nätverk¹⁵ att olika element står i förbindelse med varandra. Detta står inte kontrast till ANT, utan det är ordets ontologiska

¹⁵ SAOL (Svenska akademins ordlista), sökordet nät <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>, 2015, 06-30

och semiotiska innebörder som särskiljer aktör-nätverksteori från den mera frekvent förekommande nätverksterminologin. För att visa på skillnaden av mer frekvent återkommande innebörder ger jag nedan några exempel på hur begreppet används som strategi för utveckling.

Betydelsen av nätverksbildningar växte fram under femtiotalet i USA, där det blev en viktig aspekt av rehabilitering av långtidssjukskrivna. Forskare hade upptäckt att människor tillfrisknande snabbare om de hade stöd av familj, vänner och lokal miljö. De hade även upptäckt att innovationer spred sig snabbare och lättare genom personliga nätverk än genom skriftlig information. Mot den bakgrunden växte samverkan och samspel fram som honnörsord för utveckling, förnyelse och erfarenhetsutbyte i arbetet, på arbetsplatser, och i organisationer (Gustavsen & Hofmaier, 1997).

Nätverkstankarna utvecklades även mot bakgrund av Kurt Lewins systematiska forskningsexperiment vid Hawthorne-fabriken i Chicago mellan 1939-1947 och det som senare ledde fram till OU (organisationsutveckling, se vidare kap.3) som koncept för utveckling och förnyelse. Möjligheterna till utveckling på den enskilda arbetsplatsen hängde enligt Lewin nära samman med motivation, arbetsglädje och gruppdynamik. Nyckeln till utveckling var deltagarorienterad utveckling, samverkan med forskare, forskningsmetoder och omgivande samhälle (Burnes, 2007).

Enligt Gustavsen och Hofmaier (1997) förutsätter nätverksstrategin samverkan mellan individer och verksamheter. Samtidigt betonar författarna att nätverksbyggandet är ett perspektiv på förändring, snarare än ett fenomen i sig. Som perspektiv lyfter det fram en tematik som relaterar till organisationsutveckling (OU), innovationsprocesser, ekonomisk och teknisk utveckling. Författarna betonar även heterogeniteten i nätverkskonstellationerna. De element, som ingår i nätverken, kan vara både personer och organisationer, dvs. människor och icke-människor. Som exempel på nätverksbildningar ges så skilda exempel som företagsandan i Silicon Valley, småländska företagskulturer, företagssamverkan, regionala och nationella nätverk och person-nätverk. Medvetet uppbyggda nätverk återspeglar, enligt Gustavsen och Hofmaier (1997), behovet av horisontella strategier för förändringsprocesser.

Nätverken skapas som en organisatorisk form för utveckling, förnyelse och erfarenhetsutbyte. De tre alp-kommunerna kan med den här terminologin betraktas som ett organisatoriskt nätverk för utveckling och förnyelse, där de samverkar kring Lärande besök. Resonemanget om nätverksbildningar återspeglas även i forskning om skolutveckling, bland annat i termer av professio-

nella lärandegemenskaper, dialogkonferenser, kamratutvärdering och projektarbete (se, exempelvis Björn, Ekman Philips & Svensson, 2002; Ekholm, 1998b; Hopkins, 2013; Jackson & Temperley, 2007; Wilkinson et al, 2010).

Jackson och Temperley (2007) menar i likhet med Hopkins (2013) att nätverksbildningar gynnar kollegialt lärande, skapar förutsättningar för kollektiv planering, ömsesidig problemlösning, utbyte mellan lärare, ledare och skolenheter och spridning av goda praktiker:

Networks are purposeful social entities characterized by a commitment to quality, rigour, and a focus on standards and student learning. They are also an effective means of supporting innovation in times of change. In education, networks promote the dissemination of good practice [...]. (Hopkins, 2013, s. 189)

I sin enklaste variant inkluderar nätverket en grupp lärare, i en utvidgad variant en grupp lärare och en grupp skolor (Hopkins, 2013). En liknande definition gör Björn, Ekman Philips och Svensson¹⁶ (2002) som därtill resonerar om nätverk i termer av ”nätverksstrategi”. I deras definition blir nätverksformen en horisontell strategi för lokal skolutveckling. Nätverkssatsningarna skall enligt författarna ses i ljuset av omstruktureringsprocesser, som grundar sig på skolbaserat självstyre och ”hjälp till självhjälp”, enligt principen ”likar lär likar” (s. 28).

Nätverk som organisatorisk form för utveckling och förnyelse säger inget om hur förbindelser etableras, det gör inte heller gällande att nätverk är relationella effekter eller att varje aktör som ingår i nätverket utgör ett nät av förbindelser med andra aktörer. Talet om heterogena materialiteter begränsas till organisationer som aktörer. Fokus ligger oftast på interaktionen mellan individer, ”face to face”. Processen förutsätter inte en nätverksontologi.

Nätverksontologi ligger närmare, menar jag, Manuel Castells (1999) begrepp nätverkslogik. I trilogin om nätverkssamhället diskuterar Castells samtidens globala, ekonomiska, politiska och sociala samhällsfenomen i termer av nätverkslogik, vilket får mig associera till Diderots resonemang om nätverk.

Logiken refererar enligt Castells till rum och tid; två aspekter som utgör människolivets grundläggande materiella dimensioner. Rum och tid flätas samman med naturen och samhället. Nätverkssamhället träder fram i ljuset av en

¹⁶ Det svenska exemplet beskriver två stora svenska utvecklingssatsningar i nätverksform: Projektet ”Albatross” och ”Skolor lär skolor”. Projekten inkluderades i forskningsprojektet ”Nätverk för lokal skolutveckling – en studie av utvecklingsstrategier”, med start 1996.

komplex interaktion som har så många förgreningar som den har noder. Med denna logik följer även ett oförutsägbart utvecklingsmönster som ett resultat av interaktionens skapande kraft.

Förespråkare och kritiker av ansatsen

Det har funnits, och det förekommer fortfarande, en dialog mellan kritiker och förespråkare för ANT om vad som är ansatsens svagheter och brister. Kritiken berör bland annat det som betecknas som en machiavellisk hållning hos ANT, framförallt i relation till översättningsbegreppet. Kritiker menar att ANT tar sin utgångspunkt i centrum, snarare än i periferin, i starka initiativtagare snarare än i svaga, och att ansatsen fokuserar på konflikter och kontroverser i stället för förhandling och samverkan mellan flera aktörer (Fujimura, 1992; Gherardi & Nicolini, 2005; Law, 1999; Nespore, 1994; Star & Griesemer, 1989).

Callon (1986), Latour (1987) och Law (1992) besvarar kritiken. De anser att analyser genom ANT syftar till att synliggöra maktens subtila verkan och starka aktörers dominans och kontroll över svagare aktörer. Utgångspunkten är dock inte att en aktör är stark eller svag, eller att makroaktörer är starkare än mikro, utan makt och kraft förvärvas genom de förbindelser som etableras, och den mening som de tillskrivs.

Fujimura (1992, 1995) är en av dem som kritiserar ANT:s antagna machiavelliska hållning. Hon föredrar att diskutera maktens subtila verkan som en intressekamp mellan aktörer. "All actors are simultaneously attempting to interest others in their concerns and objectives" (Fujimura, 1992, s. 171). Intresset kampen kan ta sig uttryck i förhandlingar, dispyter, tvång eller övertalningar. Skillnaden är att ingreppen kan komma från samtliga aktörer, oavsett om de är centrala eller perifera aktörer, makro eller mikro. Fujimura beskriver det som en ekologisk hållning, istället för en machiavellisk (1995).

I likhet med Fujimura kritiserar Star och Griesemer (1989) ANT på liknande grunder. Deras fallstudie visar hur forskare och professionella samverkar med varandra när de arkiverar historiska föremål och berättelser om dem. Trots att forskare och professionella kommer från olika "sociala världar" och trots att de griper in i varandras intressesfärer, utvecklar de ändå en intressegemenskap med varandra. Nyckeln är plasticitet, enligt författarna. Målbilderna kan skilja sig åt, motiven likaså. Konsensus är inte eftersträvanvärt och inte en förutsättning för samverkan. Fujimura (1992) är dock kritisk. Hon

menar att Star och Griesemer inte beaktar intresse motsättningarna. De beskriver samverkan som en smidig process, men de tar sin utgångspunkt i centrum. Berättelserna är inramade av en terminologi, som utgår från ett organisations- och ledningsperspektiv. De bygger på inspelningar, dokument och brev som berättelsernas huvudkaraktärer har arkiverat och samlat in för museets räkning. Fallstudien ger inte enligt Fujimura uttryck för en ekologisk hållning, trots att det är det som författarna eftersträvar.

Samtidigt menar Fujimura (1992) att det mer handlar om val av begrepp och skilda ingångar till översättningsbegreppet än motsättningar i förhållningssätt. Den ekologiska hållningen har sin grund i social interaktionism. Denna ansats betonar i högre utsträckning konsensus och samarbete än konflikter och kontroverser. Star (1995) lägger å sin sida större vikt vid en antidualistisk hållning där en ekologisk hållning ämnar brygga över distinktioner som samhälle/natur eller social/teknisk.

Fujimura (1992) ger social interaktionism en annan inramning genom att betona intresse motsättningar. Det finns också med som en aspekt av ANT, menar Law (1994). Law framhåller interaktionen mellan aktörer, men han säger samtidigt att social interaktionism ofta beskriver interaktionen normativt och därmed förbiser därigenom det strategiska ordnandet som så många gånger föregår interaktionen mellan olika aktörer. Denna ansats missar även det heterogena inslaget av aktörer som ANT betonar så starkt genom att koncentrera sina analyser enbart på den sociala interaktionen människor emellan. Social interaktionism drar inte heller nytta av ”det platta förhållningssättet” och att interaktion är ett resultat av samspel i tid och rum, (Law, 1994).

Gherardi & Nicolini (2005) bygger vidare på Fujimuras hållning till ANT, samtidigt som de skriver in Callons och Laws argumentation om taktiskt ordnande i sin hållning till översättningsbegreppet. De vidhåller att olika aktörer har skilda intressen och därmed agerar, oavsett position, både taktiskt och strategiskt i intresseskapandet och värvandet av nya aktörer.

Fujimuras och Callons/Laws förhållningssätt genererar två olika hållningar till ANT. Enligt Gherardi och Nicolini kompletterar de varandra: en entreprenöriell och en ekologisk hållning. Det som skiljer dem åt är retoriken och de begrepp som illustrerar hållningen; den ekologiska hållningen framhåller handlingar före aktörer, den entreprenöriella sätter aktörerna i fokus:

Taken together, and only when taken together, the two versions show the capacity of the translation approach for generating rich, thick and con-

vincing stories of how innovations travel in the world, how they are translated in everyday practice [...]. (Gherardi & Nicolini, 2005 s. 306)

Det gemensamma för ovanstående röster är att de kritiserar ANT:s machiavelliska hållning och för fram nätverksontologin (Gherardi & Nicolini, 2005). Men Gherardi och Nicolini vidhåller översättningsbegreppets möjligheter att analysera och skriva fram berättelser om innovationers förändringsprocesser och hur de ”vecklar ut sig” och översätts i mötet med vardagens praktiker.

Nätverkstänkandet är ett annat viktigt bidrag från ANT (Nespor, 2011). Det gör det möjligt att se utveckling och förändring i termer av en mångfald av förbindelser mellan människor och ickemänniskor. Nätverksontologin kan både synliggöra och rama in maktförhållanden i policys och program. Dessa kan lätt förbli osynliga om de hanteras som ”svarta lådor” – utan att synliggöra resurserna som stoppats ned i ”lådan”. Ett tänkande i termer av nätverk och flöden av förbindelser och aktörer kan bidra till metodologiska insikter i förändringsprocesser, och i analyser av policys och program inom utbildningsområdet (Fenwicks & Edwards, 2010). Ansatsen kan dessutom bidra till att synliggöra de resurser som format ett program (Hamilton, 2011 Nespor, 1994). Nespor (2011) anser att förståelse av förändringsprocesser inte ska reduceras till den enskilde individens förståelse av processen. Processen blir mer belyst om den fångar de översättningar som förändrar och formar aktörnätverk. Analyser kan enligt Law (2002) bidra till att ”paketera upp” idéer, innovationer, program och reforminitiativ och därigenom minska risken för att de förenklas och a priori betraktas som ”svarta lådor” utan att beakta deras meningsbärande innehåll till förmån för effekterna av dem.

Forskning som inspirerat

Som ett led i en orientering om ANT sökte jag efter avhandlingar som hade analyserat en företeelse eller ett fenomen genom översättningsbegreppet såsom det tolkats i ANT. Jag begränsade mig till avhandlingar som fokuserat förändringsprocesser och fallstudier med relevans för den egna studien. Detta avsnitt tjänar främst syftet att orientera läsaren i ANT-inspirerad forskning.

Knuts (2006) visar i sin avhandling hur det perfekta bröllopet skapas i dagens konsumtionssamhälle. Tingen, små som stora, är nästintill lika viktiga som brud, brudgum och bröllopgäster. De skapar föreställningar om hur ett bröllop skall arrangeras och genomföras och vad som är viktigt och vad som tillskrivs mening för dem som involveras i bröllopsarrangemanget. Avhand-

lingen visar exempel på hur människor och icke-människor samspelar med varandra, och i praktiken formar en företeelse som vi oftast betraktar som "face to face"-interaktion. Knuts har närmast en ekologisk hållning till ANT och bröllopsföreställningar. Det taktiska ordnandet har ingen framträdande position i hennes avhandling. Den hållningen blir däremot synlig i Porsanders (2000, 2005) studie där hon skildrat hur Stockholms stad etablerades som europeisk kulturhuvudstad i slutet på nittiotalet. Processen kantades av förhandlingar som i avhandlingen resulterade i ett aktör-nätverk. I likhet med Gherardi och Nicolini (2005) framhåller Porsander det taktiska ordnandet i etablerandet av kulturhuvudstaden. Översättningarna beskrivs i termer av tysta överenskommelser, utbyte och förföriska argument inskrivna i artefakter och handlingar. Porsander är också inspirerad av begreppet "handlings-nät" (se exempelvis Czarniawska, 2005) där handlingarna sätts i förgrunden och resulterar i ett aktör-nätverk.

En liknande ansats, men med ett helt annat fokus, har Hagberg (2008) i sin studie där han har följt den svenska elektronikhandelns framväxt och förändring utifrån exemplet NetOnNet. Hagberg har betraktat NetOnNet som en idé, följt dess omvandling och nätverksbygge under det att företaget etablerat förbindelser med andra "handlande enheter" (ex. innovatörer, bankirer, investerare, allmänhet och detaljhandelsformer) och blivit till en aktör. Nätverksbyggandet är enligt Hagberg en kollektiv process. Samtidigt som NetOnNet är en unik idé bygger den på tidigare idéer om detaljhandel och dess framväxt. Hagberg har intresserat sig för hur förbindelserna med aktörerna uppkommit, stabiliserats eller förstörts genom översättningar och klassificeringar. Som ett resultat konstaterar han att NetOnNet har förvärvat en "flytande identitet". Nätverket har successivt utökats och förbindelser har förändrats, vilket i sin tur har fört med sig att e-handelföretagets identitet har förändrats över tid. Översättningarna har omvandlat NetOnNet, samtidigt som gränser etablerats mot andra detaljhandelsformer. Gränsskapandet har Hagberg sett som ett uttryck för problematisering och avgränsning.

Inspirationen kommer från en studie som genomförts av Kjellberg (2001) om Hakonbolagets framväxt och ansträngningar med att effektivisera matvaruhandeln under trettioalet och framåt (Hagberg, 2008). Kjellberg konstaterar att ICA förverkligades genom ett briljant och unikt idéprogram som lanserades av Hakonbolaget i slutet på fyrtioalet. Historien om Hakonbolagets utveckling blir också en tidstypisk samhällsskildring, som belyser hur Hakonbolaget förändras i samspel med tid och rum (Kjellberg, 2001). Istället för aktörer

har Kjellberg etablerat begreppet ”handlande enheter” och diskuterar dessa i termer av aktanter, med inspiration av Latour. Processerna analyserar han genom översättningsbegreppet. Citatet nedan ger ett exempel på hur Kjellberg diskuterar idéprogrammet som en design, där olika enheter skrivits in i programmet i termer av översättningar.

Assume that a designer believes to have inscribed a script into a new entity that he or she believes to have successfully negotiated with all entities taking part in performing the entity. [...]. The fate of the entity lies in the hands of others, subject to their translations. (s.471)

På motsvarande sätt har Gunnarsdotter (2005) skildrat hur samhällets utveckling och förändringsringar medverkat till en förändrad landsbygdsbild och en förändrad intressegemenskap. I fokus för Gunnarsdotters studie är den lilla byn Locknevi och invånarnas kamp om byskolan, kyrkan och älgjakten. När de offentliga arenorna för samtal och möten försvinner i den lilla byn, förändras också karaktären på gemenskapen. Om gemenskapen i byn tidigare var präglad av en arbetsgemenskap kom den efter omvandlingen att bli präglad av en fritidsgemenskap. Kyrkan blir till en lokalpolitisk arena och älgjakten blir till ett institutionaliserat fenomen som de lokala jaktlagen värnar om och för en kamp gentemot jaktturismen. Med utgångspunkt i aktör-nätverksteori låter Gunnarsdotter alla aspekter av bygden träda fram i intressekampen där hon varken ger företräde åt den kulturella gemenskapen eller den materiella gemenskapen.

Avhandlingar som tar sin utgångspunkt i ANT har också intresserat sig för den offentliga sektorns omvandling under nittioalet. Erlingsdóttir (1999) har exempelvis följt idén om kvalitetssäkring och hur denna idé har kommit att institutionaliseras och blivit en del av sjukvården. En studie, som enligt mitt tycke påminner om Erlingsdóttirs, är Linderoths (2000) studie om hur vägen in i sjukvården kan se ut för en teknisk innovation, nämligen telemedicin. Linderoth började redan 1997 att intressera sig för vad som händer i mötet mellan idén om telemedicin och verklighetsanpassningen. Idén beskrevs som en ”ädel idé” som skulle bidra till att förenkla och effektivisera kommunikationen inom sjukvården. Med telemedicinens hjälp skulle kommunikationen kunna ske på distans och på ett effektivt och kostnadsmässigt fördelaktigt sätt. Trots att vägen in skulle ske via en infusionsprocess, små successiva förändringar, snarare än en implementeringsprocess steg för steg var den kantad av kärva möten. Linderoth (2000) visar i sin studie hur svårt det kan vara att om-

sätta och omvandla [översätta] en idé i handling i en verksamhet, som är präglad av sina vanor och rutiner. Översättning tillsammans med infusion har varit två viktiga begrepp för Linderoth i analysen.

Frandsen (2004) har analyserat en redovisningspraktik genom översättningsbegreppet för att visa hur siffror mobiliseras i pengar och i handling och hur de formar både verksamheters och professionellas identitet och uppgifter å ena sidan, och å andra sidan hur handlingar blir till siffror i redovisnings-syfte. Wormbs (2003, 2008) har berättat en historia om två samverkansprojekt: Nordsat och Tele-X och deras historiska utvecklingskedjor. Dessa båda projekt skulle bidra till att Nordens befolkningar skulle kunna lyssna på radio och titta på TV via direktsändande satelliter. Wormb visade bland annat hur konfliktfyllda stora innovativa projekt kan bli när de skall realiseras och hur tekniska, politiska och kulturella konflikter flätas samman och påverkar utvecklingen av projektet. Genom att synliggöra konflikterna kunde Wormbs även synliggöra de maktstrukturer som bygger upp och griper in i översättningskedjorna.

Förutom att översättningsbegreppet har haft stark genomslagskraft i ovanstående studier återkommer även uttrycket, att följa spåren efter en idé, vilket har inspirerat mig som ett metodologiskt grepp i studien.

Ansatsens väg in i det utbildningsvetenskapliga fältet

Inom det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet var det framförallt Nespor (1994) och Verran (1999), som tidigt tog till sig ANT som utgångspunkt för sina analyser. Nespor intresserar sig för vad som händer i mötet mellan två grundläggande högskoleutbildningar, fysik och management, deras respektive studenter, och deras väg genom programmen, vilka skiljer sig kraftigt åt. De båda högskoleutbildningarnas design, arkitektur och inbyggda koder, dvs. materialiteter, skiljer sig åt. Koderna har blivit inskriptioner i designen och bidrar till att forma studenternas väg genom utbildningen och den typ av student som utbildningen genererar. Verran (1999) studerade interaktionen mellan lärare, studenter och matematikundervisningen för att visa hur olika matematiska begrepp kan förstås och hanteras på mycket olika sätt i skilda miljöer och med olika tekniker.

Men det var först genom Fenwicks och Edwards (2010) översikt¹⁷ ”Actor-network theory in education” som jag fick en inblick i hur ANT har översatts

¹⁷ (Se, Fenwick, T. J., Edwards, R., & Sawchuk, P., (2011) för angränsande teorier till ANT.)

och tillämpats i utbildningsvetenskapliga studier. Översikten ger bland annat en introduktion till ANT och begrepp med relevans för utbildningsvetenskap. Den presenterar även en bild av de kunskapsområden som forskarna intresserat sig för. Här visar det sig att intresse bland annat har riktats mot reformers, teknologiers och utbildningsprogramms vägar genom utbildningsväsenden.

Studierna har även berört förändring och förnyelse inom utbildning och skola som exempelvis planerad utveckling, införandet av standarder, decentralisering av utbildning, och ansvarsutkrävning (accountability) i förhållande till resultat och kvalitet.

Den första svenska ANT-relaterade avhandlingen, mig veterligen, inom utbildningsområdet var en studie om internationaliseringen av högre utbildning (Ahn, 2007). I studien följde Ahn en grupp koreanska utbytesstudenter för att analysera och beskriva vad som händer i mötet mellan utbytesstudenterna och det svenska universitet under deras ettåriga vistelse där, dvs. hur de blir utbytesstudenter – och vad som händer dem när de återvänder till sitt hemland.

Kapitel 3 Forskning om förändring och kollegial granskning

Forskningsfältet Educational Change kan numera grovt definieras med hjälp av handboken *International Handbook of Educational Change* (första upplagan, 1998) samt tidskrifterna *School Effectiveness and School Improvement* och *Journal of Educational Change*. Knuten till den förstnämnda tidskriften finns föreningen International Congress for School Effectiveness and Improvement, som sedan 1987 håller årliga kongresser runt om i världen. Något forskningsfält som heter Kollegial granskning eller motsvarande finns vad jag vet inte, men begreppet finns i närheten av eller tillsammans med andra forskningsområden såsom utvärdering (monitoring), team teaching, teacher learning and development och aktionsforskning. Här ses kollegial granskning som ett område inom Educational Change.

Det finns dock en äldre historia, som har beskrivits av flera forskare. Educational Change formades som forskningsfält under femtio- och sextiotalen. Tidens modeord var utveckling, förändring, förnyelse, förbättringar, och innovationer. Forskningsfältet expanderade kraftigt över tid med en utgångspunkt i ett antal större universitet i USA, Kanada och England (Hargreaves, 2005; Lieberman, 2005), med förgreningar till många länder (Goodson, 2005), däribland Sverige (Ekholm, 2011).

Här har jag valt att göra nedslag i två sammanhängande teman om förändring. Den ena handlar om hur man ser på förändring och den andra om lärarens roll i förändringsprocessen.

En central ställning hade redan från början föreställningar om planerad förändring och hur den kunde åstadkommas genom interventioner av olika slag (Bennis, Benne, Chin & Corey, 1976). Mot den står en problemlösande ansats där förändring initieras inifrån skolan (Dalin, 2005; Rönnerman, 1993).

De båda ansatserna ser jag som två förändringsstilar [theories of change] som beskriver förändringsprocessen på skilda sätt. Det kommer att visa sig att teorierna om planerad förändring är betydligt mer utarbetade och att teorierna om problemlösning fortfarande är lösa i kanten.

Jag hoppas att min avhandling skall innebära klargörande diskussioner om relationen mellan de två ansatserna och en förstärkning av teori och metodologi för teori om problemlösning.

Externt planerad förändring och diffusionsteori

Uttrycket, *theories of change*, har sitt ursprung i sextiotalets teorier om social förändring (Moore, 1963). Kunskap i vid bemärkelse betraktades då som den optimala lösningen på sociala problem, men det var framförallt den vetenskapliga kunskapen som ansågs särskilt värdefull för utveckling och förändring (Bennis et al., 1976)¹⁸. ”The new men of knowledge are, of course, the scientists” (Bennis, Benne & Chin, 1969, s. 111). Mottagaren av kunskap, å andra sidan, var praktikern som kunde omvandla kunskaperna i handling. Praktikern sågs idealt som den naiva konstnären som hade känsla för förändringsprocessen. Klyftan mellan dem var djup och måste bryggas över (Bennis et al., 1969). Det var ett antingen-eller-tänkande som gällde, antingen var man expert eller så var man praktiker.

Med stöd av så kallade förändringsagenter skulle processen kunna drivas framåt i en för samhället viktig och snabb förnyelsetakt (Benne, Chin & Bennis, 1969). Spridningshastigheten betraktades som särdeles långsam i ett utbildningssammanhang, trots den stora mängd av reformer, innovativa idéer och metoder som utarbetades med stöd av vetenskaplig kunskap (Seashore Louis, 2010). Diffusionsteori blev namnet på dessa ansatser. Rogers (1962, 1995) karaktäriserade diffusionen med fyra nödvändiga element: en innovation, en kommunikationskanal, tid och ett socialt system. Dessa fyra element återverkade starkt på den tidiga forskningen om förändring utifrån ett top-down perspektiv (Seashore Louis, 2010).

Det fanns redan då forskare som opponerade sig mot teorierna om planerad förändring. Tillvaron var för dynamisk och för komplex för att kunna förutsägas med hjälp av planering, hävdade Moore (1963). Den måste beskrivas evolutionärt och relationellt med utgångspunkt i människors erfarenheter.

Som nämnts handlade detta om ”competing theories of change”, vars konflikt fortfarande pågår (Darling-Hammond (2005, s. 364). Skillnaden beskrivs

¹⁸ Jfr, dagens skrivningar i Skollagen där det står framskrivet att skola och utbildning ska vila på vetenskaplig grund (Skollagen, Svensk författningssamling, 2010:800: Utbildningsdepartementet)

som initiativ som tas ovanifrån eller underifrån, top-down eller bottom-up, eller inifrån eller utifrån (Björn, et al, 2002; Darling-Hammond, 2005, Desimone, 2009; Fullan, 1982, 1992, 2007; Seashore Louis, 2010). Åtskillnad- en beskrivs även i termer av centralt eller perifert initierad förändring eller ”change as management” och ”the problemsolving approach” (Popkewitz, 2014, s. 130) eller i termer av utifrånkommande reformer, planer, policys och program eller å andra sidan professionellt initierad förändring utifrån yrkesvard- dag och professionella koder (Desimone, 2009).

En teknologisk förändringsstil

Förändringsstilen fram till och med sjuttioalets början dominerades helt av ett teknologiskt perspektiv (House, 1979). Utvecklingen drivs framåt av tekniska innovationer, exempelvis instrument, redskap och metoder för utveckling. De blir medlet för förändringsprocessen och de kan överföras och spridas neråt i systemet (House, 1979; Dalin, 1994). Processen planeras systematiskt steg för steg och rationellt utifrån innovationens karaktär (Havelock, 1971). Det tek- nologiska perspektivet är numera inte längre lika dominant, men ändå mycket betydelsefullt, inte minst i IT-revolutionens tid.

Om forskarna var experterna som skapade innovationerna, så var admini- stratörerna de som tog initiativet till deras spridning bland ”användarna” i form av handlingsplaner eller program (Fullan, 1982). Användarna var de som skulle implementera innovationerna.¹⁹ Om de modifierade eller avvek från in- tentionerna betraktades det som en oönskad komplikation (Rogers, 1995). För att sådana avvikelser skulle bli användbara måste de återföras till planerings- bordet och passas in i den centralt utformade strategin (Mintzberg, 1994, Stacey, 2007).

Under forskningsfältets tidiga år (1950-1970-talet) betraktades teknologier som enskilda tekniska arrangemang. I början på 2000-talet beskrivs de som in- tegrerade teknologiska-politiska-kulturella föreningar (House & McQuillan, 2005). Det innebär ett erkännande av vad det teknologiska perspektivet bort- sett ifrån. Människor vill förhandla om sin medverkan i förändringar (politiskt perspektiv) och medverkan är också beroende av hur kulturellt nära eller främmande förändringar är (kulturellt perspektiv). Allt för främmande förslag vill man inte ens förhandla om.

¹⁹ Implementering ses ofta som synonymt med genomförandet av förbestämda mål, eller planerade insatser (Seashore Louis; Toole; & Hargreaves, 1999).

Det teknologiska perspektivet gjorde att man såg innehållsrelaterat på problemen: vad är det man måste kunna för att klara implementeringen? Vid ingången till sextioalet saknades kunskap om själva förändringsprocessen:

Change' is very nearly an undefined, primitive term. It generally implies that between time 1 and time 2 some noticeable alteration has taken place in something. (Miles, 1964, s. 13)

Det låg nära till hands att se användarna, till exempel lärare, som hindren för innovationers spridning (Hopkins, 2013). Ända in på sjuttioalet debatterades hur viktigt det var att lärarna var trofasta mot innovationerna, dvs. inte förändrade dem. Det förekom att lärarna blev anklagade för att anpassa innovationerna efter det lokala sammanhang som de verkade i (Lieberman, 2005), alternativt att de själva utgjorde ett hot mot förnyelse genom att vara förändringsovilliga (Fink & Stoll, 2005; Miles, 1964). Innovationers öde ansågs nära förknippad med personers och grupperns innovativa förmåga samt huruvida dessa individer var att betrakta som intelligenta och verbala (Eichholz & Rogers, 1964). Det behövdes även individer som kunde underminera motstånd och stödja grupper, som skulle ta emot innovationen, dvs. förändringsagenter. Det fanns empiriskt stöd för att innovationer med inbyggd support sprider sig snabbare än innovationer utan support.

Den teknologiska förändringsstilen sätter fortfarande tydliga spår i 2000-talets syn på ledning och administration (Hasselbladh & Lundgren, 2002; Hopkins, 2013). Hasselbladh och Lundgren menar exempelvis att det finns starka incitament för vetenskap som redskap för ökad produktivitet i alla typer av organisationer, vilket även gäller talet om måluppfyllelse i skola och utbildning och ambitionen att skola och utbildning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS: 2010: 800). Det har utvecklats en arsenal av nya tekniker för att styra verksamheter, organisationer och professioner, bland annat med ambitionerna att stabilisera det som kan betecknas som ett mer flexibelt och rörligare arbetssammanhang (Hasselbladh & Lundgren, 2002; Allvin, Aronsson, Hagström, Johansson & Lundberg, 2011) och ambitionerna att effektivisera offentlig sektor (Hood, 1991; Ball, 2003, 2008). I ett allt flexiblere arbetssammanhang betraktas exempelvis arbetsbeskrivningar, datorsystem, karriärplaneringar, symboliska motivationssystem, samtals- och mötes-tekniker som "the new rules of work" (Allvin et al. 2011, s. 25).

Dessa administrativa tekniker riskerar ironiskt nog att underminera traditionella byråkratiska styrningsprinciper (Allvin et al, 2011; Ball, 2006). Den

byråkratiska logiken bygger på en ordning där alla antas förhålla sig till och följa reglerna. De nya teknikerna för emellertid med sig en logik, som enligt Allvin et al (2011) och Ball (2006, 2008), sätter reglerna på undantag och får medarbetarna att istället direkt fokusera på mål, resultat och kunder i strävan efter effektivitet.

Organisation, systemteori och socialpsykologi

Under sextioalet både kompletterades och utmanades det teknologiska perspektivet. Systemteoretiskt tänkande slog igenom på bred front tillsammans med konceptet ”Organizational development” (OD). Konceptet utvecklades ur socialpsykologisk teori och gruppdynamiska metoder, med ursprunget i Kurt Lewins teorier om social utveckling och förändring. ”As good a marker as any for the beginning of OD is the workshop directed by Kurt Lewin” (Schmuck & Runkel, 1994, s. 9). Man vill förbättra villkoren för kognitiv och emotionell förändring genom att organisationer använder självreflekterande och självreglerande metoder baserade på feedback tillhandahållen genom OD-konsulter. Man skapar så kallade temporära system till skillnad från vardagens tröga permanenta system. De består ofta av kurser och upptaktsdagar på internet där isoleringen från omvärlden skapar incitament för utveckling och förändring. Incitamenten skapar band mellan deltagarna, ofta med stöd av gruppdynamiska metoder. Effekten blir att deltagarna blir förtroliga med varandra och utbyter tankar som det permanenta systemet inte uppmuntrar. Deltagarna bildar inte sällan lag, som sänds tillbaka till sina permanenta system för att verka som förändringsagenter (Berman & McLaughlin, 1974, 1976; Miles, 1964a; Miles, 1981). Metoderna blev mycket populära under 1970-talet och framöver, även i svenskt skolväsen (Lander, 1985; Nordholm & Blossing, 2014).

Systemteori i den här bemärkelsen hade sin genombrottstid under 1950-talet (Ekholm, 1977). Den hade ursprungligen biologisk grund, men uppfattades passa socialpsykologin och stora delar av sociologin väl. Att analysera delsystemen inom ett skolsystem och deras relationer blev vanligt, en större sådan longitudinell studie har gjorts av förändringar inom svenska skolor (Blossing, 2000; 2004). Delsystemen – eller infrastrukturen – bör anpassas efter organisationens behov. En vanlig iakttagelse är att skolor bristfälligt förmår låta sin utvecklingsorganisation förnya sin driftsorganisation, ibland är utvecklingsorganisationen mycket obetydlig. Detta innebär att utvecklingsarbete och fortbildning endast fragmentariskt eller tillfälligt sätter spår i den

vardagliga driften (Blossing, 2002). Med en systemteoretisk ansats skulle programmet *Lärande besök* analytiskt kunna ses som ett tillskott till kommunernas och mottagande skolors utvecklingsorganisation, vars uppgift ju är att stärka lärandet inom driftens vardagsarbete.

Under 1980-talet formades tre betydande ”skolor” för tänkandet om förändring (Fink & Stoll, 2005). ”School Improvement” är den forskarrörelse, som breddade och förfinade teorin och metoderna inom OD (Blossing, 2000; Dalin, 2005). Liksom OD skapar man program för skolutveckling, som skolor erbjuds att implementera. Fokus inom skolförbättringsrörelsen ligger framförallt på processer och skolans kultur betraktas som viktig (Blossing, 2004). Forskningen tar oftast sin utgångspunkt i enskilda skolor (Fink & Stoll, 2005). ”School Effectiveness” kallar sig en först konkurrerande, men sedan med den förra samverkande rörelse. Den specialiserar sig på avancerade sambandsstudier mellan egenskaper hos skolorganisationer och deras elevers resultat mätta med prov, särskilt i färdighetsämnen (Fink & Stoll, 2005). Mycket känd blev en lista med fem egenskaper för effektiva skolor, bland annat ett klimat karaktäriserat av säkerhet och ordning, höga förväntningar på elevernas prestationer och täta utvärderingar av elevresultat. Baserade på sambanden skapades särskilda program för implementering i skolorna (Voogt et al, 1998).

Den tredje rörelsen förde fram honnörssordet ”kvalitet”. Den utvecklades inom japansk och amerikansk industri, men fördes snart över till den offentliga sektorn. Kvalitetstänkandet gällde styrning av arbetsprocesser och hur dessa kunde vidmakthålla och stärka kvalitet genom organisationens ledarskap, analytiska förmåga och anpassning till marknaden. Modeller att implementera fanns bland annat under rubriken Total Quality Management (Hasselblad & Lundgren, 2002; Karlsson, 2002).

Gemensamt för de tre skolorna var deras tilltro till så kallad planerad förändring eller strategisk förändring. Liksom tidigare skapade experter modeller som skulle implementeras av användarna. Redan under sjuttioalet hördes kritik av antagandena, till exempel från den i kapitel 1 nämnda studien ”Rand Corporation study of federally sponsored educational innovations” (Berman & McLaughlin, 1976).

Problemet för dessa förändringsmodeller var att implementeringen inte var särskilt framgångsrik. ”Implementation failure” kallar Fullan (1991, s. 5f) perioden 1970-1978 i USA och Kanada. Därefter (1978-1982) ser han ”pockets of success”, tack vare mera sofistikerade modeller och stöd för genomförandet.

Voogt et al (1998) hävdar att den stora majoriteten av 1980- och 1990-talets försök med Total Quality Management i utbildningen misslyckades.

Skolororganisationen började alltså mer och mer ses som ett redskap för förändring. Ett problem med strategin att implementera externt framtagna modeller var att huvudmän och skolor tog på sig mera implementering än de kunde hantera (Fullan, 1991). Hellre än att söka implementera isolerade innovationer, så att de institutionaliseras, dvs. blir rutin och accepterat tänkande, så bör man arbeta med skolororganisationen som infrastruktur och som institution hävdade Ekholm (1998a). Med det resonemanget får också den lokalt problemlösande förändringsstilen ett större utrymme.

I Sverige innebar 1980- och 1990-talen en kraftig satsning på skolororganisationen, delvis inspirerad av de tre nämnda forskarskolorna. Med 1980 års läroplan för grundskolan introducerades arbetsenheter, som senare kom att kallas arbetslag eller lärarlag, och ungefär samtidigt startades en statlig skolledarutbildning. När kommunerna blev självständiga huvudmän 1991 inleddes en förhandlingsoffensiv från kommunförbundet, som samordnade huvudmännens arbetsgivarfunktion, vilket resulterade i fackliga avtal cirka tio år senare som bland annat accepterade samarbete i lag och rektors ledarskap.

Successivt blev också lärarlagen och ett stärkt skolledarskap verklighet i skolväsendet. Effekten på undervisningen, om man förväntat sig att skolor allmänt skulle anpassa sig till idealen i 1980 års läroplan, blev dock blygsam (Blossing, 2004). Det så kallade timplaneförsöket arbetade med mål- och tidsstyrning i undervisningen. I ett urval motiverade skolor lyckades 15 procent genomföra genomgripande förändringar av skol- och undervisningsorganisationen med effekter i klassrumsarbetet (Hansen & Lander, 2005).

Många har oroat sig för lärarnas, delvis självvalda, isolering i arbetet. Man tolkar det som att åtskilliga lärare vill undgå den påverkan som nära samarbete medför emedan de gärna samarbetar på ett ytligare sätt. Ovana vid samarbete leder lätt till oro för insyn och vad andra skall tycka om vad man gör. (Lortie, 1975; Holly, 1989; Fullan, 2007). I norska skolor fann Blossing (2010) att lärare var benägna att bilda diskussionsgrupper om undervisningen, men att lärarnas praktik inte förändrades påtagligt. Lärares samarbete kom att bli en högprioriterad fråga för forskning och utvecklingsarbete.

Självreglering och lärande i team

Rosenholtz (1989) fann i kvalitativa och kvantitativa studier att positiv återkoppling och samarbete med kollegor var mycket viktiga för lärares känsla av teknisk säkerhet i arbetet. Fullan (1991, s. 7) såg i rörelsen för ”restructuring” från tidigt åttiotal försök att komma åt detta, bland annat genom ”supporting collaborative work cultures, [...] new roles as mentors, coaches, and other teacher leadership arrangement.” Tyvärr, menar Fullan, uppkom samtidigt en ideologiskt diametral rörelse, som han kallar ”intensifiering”. Den har betydande politiskt stöd och samgår väl med kvalitetsrörelsen. Intensifieringen innebär en hårdare styrning av undervisningen från politiska organ och skoladministration. Framför allt innebär den en intensivare användning av prov och utvärdering för att styra undervisningen samt övervaka lärares arbete.

Understöd fick vissa av omstruktureringsstankarna av en samtidig teoriutveckling inom samhällsvetenskapen, som analogt med naturvetenskaplig kaos- och komplexitetsteori hävdade organisationers förmåga till självreglering. Organisationer består av processer och relationer snarare än strukturer och regler. Konversationen, samtalet, är det centrala mediet för att skapa såväl individuell mening som organisationsförändring. Det är i konversationen som ”emergent meaning” och spontan självreglering kan uppstå. Skall man planera för något, så är det hur man tar vara på tillfällena i konversationen, där kollektiv mening håller på att skapas, så den blir konstruktiv i relation till de problem man står inför (Stacey, 2007). Denna strategi har stora likheter med Weicks (1995) begrepp ”sense-making” i okända eller svårbegripliga situationer. Att skapa mening kräver annat än vanligt planeringstänkande, till exempel talar Weick om förändringsagenter som förändringspoeter (för svenska fallstudier, se Liljenberg, 2013).

Sådana teorier underminerar idéer om centraliserad planering av verksamhetsförändring. De underbygger idéer om professionellt tankeutbyte som drivkrafter för förändring (Kruse, Seashore Louis, 2008; Spillane, Reiser & Gomez, 2006). Idag sprids modeller för lärares kollektiva lärande och i Sverige utvecklas till exempel kollegial grupphandledning för detta lärande (Langelotz, 2013). Ett tecken på styrkan i begrepp som kollektivt lärande är att forskare söker vägar att förena ansvarsutkrävande (en del av intensifieringen) med kollegiala modeller för lärande hos lärare. Darling-Hammond, Wilhoit & Pittenger (2014) lovordar i det syftet ”clinical training”, återkoppling relevant för individuella lärares behov, professionella lärande gemenskaper och nätverk

för att lära över skol- och skoldistriktsgränser. Fallet Lärande besök står alltså mitt i en internationell trend och debatt.

Konceptet planerad förändring är fortfarande aktuellt. Trots kritiken från Mintzberg (1994), från en vida spridd handbok i organisationsteori, "Images of organization" (Morgan, 1997), och andra, så hävdar Voogt et al (1998), att alternativen inte är tillräckligt underbyggda. Det är bara inom "the planned change research [...] that we see a robust knowledge base related to the change on school performance" (s. 249). Man erkänner ändå att varje tradition inom planned change "is limited, and is inadequate both for understanding and stimulated school development and organizational learning" (s. 254). En av författarna bakom referensen har själv engagerat sig i revisioner och kritik av 1980-talets versioner av planerad förändring. De senare duger inte för skolor i svåra situationer, som istället måste lita till "evolutionary planning", vars element får en ingående analys i Louis och Miles (1990) och har fått en svensk tolkning i Blossing (2000). Begreppen evolutionär planering, evolutionär utveckling och "emergent meaning" har en metaforik, som liknar den jag använt i kapitel 2 om nätverk som rhizom och en mening som en relationell effekt.

Jag hoppas därför att med min ansats i avhandlingen, "actor-network theory", kunna bidra till att komplettera och förnya teoribildning och metodologi för lokalt problemlösande förändringsstilar.

Kollegial granskning och kollegialt lärande

Idéer om kollegial granskning kommer från olika håll, men ett gemensamt drag är att de flesta står i kontrast till dominanta antaganden bakom strategisk planering. Min avhandling undersöker frågor som hör till vad man kan kalla forskningsfältet kollegial granskning.

Kollegial granskning, med den engelska beteckningen "peer review", har sin historiska bakgrund i det anglosaxiska rättsväsendets principer om att människans gärningar bäst bedöms och värderas av hennes likar. I sin tidigaste form var den kollegiala granskningen på 1700-talet en procedur inom vetenskapssamhället. Granskning enligt denna procedur syftar till bedömning och kontroll av kvalitet i relation till yrkeskunnande eller regler (Thörn, 2002). "Peer" syftar sedan 1300-talet på en person av lika rang eller en kamrat. Peer kan även vara ett verb i betydelsen titta, kika eller att iakttä koncentrerat för att få något att framträda och bli synligt (Oxford English Dictionary, 2010).

Därmed inte sagt att alla kollegiala granskningsformer har sitt ursprung i den här termen (se nedan för exempel).

Under nittioalet växte ett flertal olika varianter av kollegial granskning fram. Det går att urskilja några gemensamma karaktärsdrag som, exempelvis kollegial självgranskning, utifrånkommande kollegial granskning, och professionell självreglering, respektive kollegialt lärande, och kontrakt för utveckling. Utgångspunkten, enligt mina tolkningar, är interaktion och erfarenhetsutbyte.

Professionella praktiker sägs alltså förstås och värderas bäst av kollegor inom den egna professionen, av dem som är direkt involverade i verksamheterna (Franke-Wikberg, 1992; Franke & Nitzler, 2008; Rombach & Sahlin-Andersson, 1995). Det interaktiva inslaget innebär ett ömsesidigt utbyte av kunskap och erfarenheter: mellan den som granskar och den som granskas (Weiss, 1997), det vill säga interkollegial kritik inom den egna professionen. Det innebär även att yrkesutövarna, i samspel med varandra, skall diskutera både det som är bra och det som är mindre bra, i relation till de förutsättningar som begränsar eller främjar yrkeskunnandet (Franke-Wikberg, 1992).

I detta ligger ett inbyggt spänningsfält. De granskade kan uppleva att de ”inget får” i utbyte för sina insatser, de upplever att kollegan varken har mer eller annan kunskap än de själva. Osäkerhetskänslan om vem som äger rätten att säga vad kan innebära att de som granskar ”sätter sig i knäet” på dem som granskas (Rombach & Sahlin-Andersson, 1995), vilket medför att de blir för kollegiala och för snälla i sina bedömningar (Myndigheten för skolutveckling, 2003), vilket inte gynnar den pedagogiska utvecklingen.

Ett grundläggande inslag är att professionen äger rätten att kritiskt granska, analysera och bedöma sin egen verksamhet (Franke-Wikberg, 1990; Holmlund & Rönnerman, 1992; Nilsson, 1992/2001; Nilsson & Kells, 1995; Westlund, 1999). Fokus för självvärderingen kan vara processer i undervisning och övrig verksamhet och prestationer i förhållande till verksamhetens resultat och måluppfyllelse. Det föreligger både en frihet i val av fokus och ett tvång att sätta vissa aspekter i blickpunkten i ett flertal av ansatserna (Franke-Wikberg, 1990; Myndigheten för skolutveckling, 2003).

Den kollegiala granskningen syftar alltså till erfarenhetsutbyte mellan lärarna i verksamheten och de utifrånkommande kollegorna (Myndigheten för skolutveckling, 2003). Utgångspunkten för erfarenhetsutbytet är dels den självvärdering som är gjord på enheten, dels kollegornas iakttagelser på plats i den pedagogiska verksamheten. Utbytet av erfarenheter syftar till att fördjupa det pedagogiska kunnandet hos båda parter, men det syftar även till att stärka

förmågan att kritiskt och kreativt analysera processer, undervisning och lärande. Detta antas främja förutsättningarna för förändring och pedagogisk utveckling. Samtidigt syftar erfarenhetsutbytet till att pröva hållbarheten i självvärderingen genom utifrånkommande kollegor (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

Både förtroendet och mandatet att granska och ge återkoppling kollegor emellan är vid en första anblick avhängigt det professionella yrkeskunnandet. För att uppfattas som trovärdiga bör de kollegiala granskarna vara inlästa på frågan och självvärderingen och ha en förmåga att ”klä sina idéer i ord om vad som är god utbildning” och vad som bör beaktas och utvecklas med avseende på kvalitet i skola och utbildning (Franke-Wikberg, 1990). I princip står det kollegorna fritt att välja och forma kriterierna för sina bedömningar av de olika granskningsaspekterna (Franke-Wikberg, 1990). Det är då upp till varje kollegium att ta ställning till huruvida de skall bli granskande eller ej, vilket tyder på tillit till professionell självreglering som styrningsprincip för lokal utveckling. Antagandet stärks genom att det uttrycks som att kollegiet skall ha möjlighet att utse eller påverka valet av sina granskare. Återkopplingen från kollegorna antas fungera som ”objektiva bedömningar” av verksamheten. De skall även ligga till grund för verksamhetens pedagogiska utvecklingsarbete (Franke-Wikberg, 1990; Myndigheten för skolutveckling, 2003; Nilsson, 1992/2001; Nilsson & Kells, 1995).

Idéerna om professionell självreglering reflekterar idéer som återkommer i ett betydligt senare begrepp än kollegial granskning, nämligen ”kollegialt lärande”. Begreppet framställs som en samlingsterm för olika former av professionell utveckling (Skolverket, 2013). I terminologin från Skolverket beskrivs kollegialt lärande som ett strukturerat kollegialt samarbete där lärandet sker genom den vardagliga praktiken. Samlingstermen täcker in: learning study, lesson study, learning walks, co-teaching, kollegial handledning, forsknings-cirkel och aktionsforskning (Skolverket, 2013, s. 48). Varje ansats har sina särdrag. De är uppbyggda av specifika idéer och teorier och de är kopplade till skilda forskningstraditioner och vetenskapliga förhållningssätt.

Det kollegiala lärandet förutsätter kreativitet och att kollegor i gemenskap med varandra söker ny kunskap, och anpassar den till de problem de ställs inför i vardagen, snarare än att de finner svar på i förväg givna frågor (Skolverket, 2013). Strukturerna för kollegialt lärande bygger likt kollegial granskning på ett direkt stöd till de professionella i verksamheten (Skolverket, 2013).

I den internationella forskningslitteraturen har termen kollegialt lärande sin motsvarighet, vill jag mena, i begreppen ”professionella lärandegemenskaper” (Stoll & Seashore Louis, 2007) och ”professionellt lärande” (Timperley, 2013). Liksom lärande i team hör begreppen hemma i en problemlösande förändringsteori.

Byråkratisk och professionell styrning av kollegial granskning

Kollegial granskning framstår som en mångfacetterad idé. Vissa idéer har tagit avstånd från kontroll och påtalar vikten av frivillighet. Andra har tagit avstånd från bedömning och kriterier och betonar istället lärandet som redskap för utveckling (Westlund, 1997). Andra har utvecklat fasta kriterier som instrument för den kollegiala bedömningen för att minimera, som det uttrycks, en subjektivitet i bedömningen av praktiken. I det senare fallet ligger kollegornas bedömning till grund för en jämförande kontroll av skolornas kvalitet, vilken även skall kommuniceras med ledningen, förvaltningen och den politiska nämnden (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

Huruvida skolledarna medverkar i den kollegiala granskningen eller ej framkommer inte med någon större tydlighet i litteraturen. Ekholm (1998b) anser det vara av vikt att ledningen stödjer processerna och deltar i överenskommelser och ”återföringen av granskningen”. Skolledarna har ansvar för skolans verksamhet och utveckling. Den kollegiala granskningsformen kan då ses i ljuset av det decentraliserade styrsystemets entré i skolväsendet i början på nittioalet. Förändringarna har inneburit att ansvaret för utvecklingsinitiativ har distribuerats till kommunen, skolledarna och lärarna. Skolor förväntas även konkurrera med varandra, vilket innebär att lärare och skolledere själva måste ta initiativ till förändringar som inte bara leder till utveckling utan även ”ger kvalitetsvinster” (Ekholm, 1998b, s. 3):

En skola är idag inte bara ett ställe dit barn och ungdomar kommer för att konsumera kunskaper. De kommer dit för att producera egen kunskap i mötet med vuxna som själva arbetar inom en lärande organisation. (Ekholm, 1998b, s. 3)

Därmed inte sagt att kollegial granskning inte inbegriper kontroll eller tillsyn. ”Tillsyn” definieras i skollagen som en form av ”självständig granskning” (SFS nr 2010:800, kap.26, 2§). Kontroll kan i enlighet med Mintzbergs (1979) klassiska studier på sjuttioalet skrivas fram i termer av byråkratisk och pro-

fessionell/kollegial kontroll, alternativt vertikal respektive horisontell kontroll. De två ansatserna kan även betraktas som skilda källor till auktoritet (Sarason, 1990; Sergiovanni & Starrat, 2001). Att bli granskad av kollegor kan upplevas väl så starkt som byråkratisk kontroll (Mintzberg, (1979). Med Hudsons (2007) terminologi blir kollegial granskning en ”mjuk form av styrning”.

Härigenom blir kollegialitet något som kan och bör talas om i termer av auktoritet och professionell autonomi (Alvehus, 2012) vilket här också inbegriper rätten och förmågan att ta initiativ till utveckling och att granska och bedöma det egna arbetet. Som kontraster till varandra skulle de kunna beskrivas enligt nedanstående (Sergiovanni & Starrat, 2001, s. 26-41):

- Kollegial granskning:
Granskarna ses som jämbördiga kollegor. Professionella teorier formas ur erfarenheter och i interaktion med institutionella normer, värderingar och vetenskapliga teorier. Kollegorna i verksamheten initierar granskningsområdena. Betoning på direkt stöd till professionella. Granskning och vetenskapliga teorier stödjer professionellas teorier utan att utkräva ansvar. Saklig återkoppling av direkta iakttagelser i form av det här har vi sett och det här har vi hört. Förhandlingar om vad som talar för och mot iakttagelserna.
- Byråkratisk granskning:
Lärare står i en underordnad position till granskarna. Granskarna betraktas som utifrånkommande experter med förmåga att objektivt bedöma och värdera centralt initierade granskningsområden. Mer betoning på indirekt granskning och mindre fokus på observationer i verksamheten. Tillit till samtal och självgranskning. Värdering gentemot externt uppställda mål och kriterier. Granskningen riktar fokus mot hur verksamhetsföreträdare, lärare och skolläda fullföljer sitt ansvar och uppdrag.

Utifrån House och McQuillans (2005) retrospektiva analys av de teknologiska, politiska och kulturella förändringsperspektiven blir den dualistiska framställningen ovan kontraproduktiv. Bilden reducerar kollegial granskning till en ”antingen-eller-process”. I ett institutionellt sammanhang utgör den kollegiala granskningen en förening av byråkratiska och kollegiala aspekter. Förhållningssättet i kollegiala granskningsvarianter är, menar jag, en empirisk fråga

där olika varianter betonar skilda aspekter olika mycket. Fördelningen ovan skulle då få följande innehåll (Sergiovanni & Starrat, 2001, s. 26-41):

Byråkratiska	Normer och värderingar uttryckta i styrdokument, förordningar, riktlinjer, anvisningar eller arbetsbeskrivningar. Ansvar och uppgifter i förhållandet till institutionella normer, värderingar och ideal.
Professionella	Yrkeskunnande, erfarenhet, skicklighet och kompetenser, professionella värderingar, normer och etiska koder.
Personliga	Motivation, engagemang, legitimitet och normer som skapar gemenskap.
Etiska	Förpliktiganden som är förenliga med professionen och institutionen.
Tekniskt-rationella	Logik baserad på förnuft och resonemang. Vetenskapliga teorier, tekniker, metoder och förhållningsätt.

Transaktionella och transformativa ansatser

De särdrag som träder fram i ovanstående avsnitt kan förankras i två förändringsteorier: en transaktionell och en transformativ förändringsteori.

Den transformativa teorin har av Bass och Avolio (i Yukl, 2013) beskrivits som synonym med ”inspirerande motivation”, vilket Yukl betraktar som en form av idealiserad påverkan och ett motivationsskapande incitament för lärande och utveckling. Den transaktionella ansatsen handlar istället om villkorlig belöning i form av bekräftelse för väl utförda prestationer. I ett ledarskapsperspektiv är det ledaren (här utifrånkommande kollegor) som styr och stör de hjälpsökande genom att utmana dem och aktivt söka avvikelser från det som planerats eller skrivits fram som norm. Ledaren löser inte frågan om avvikelserna utan förhåller sig passiv och lämnar över ansvaret till de verksamma (Yukl, 2013). Bass och Avolio (1996) identifierar några särdrag som bidrar till att definiera de båda teorierna:

- Utifrån en *transaktionell ansats* bidrar de utifrånkommande kollegorna med en granskning för utveckling och förbättring. De fokuserar på det som är bra och det som är mindre bra. Som utifrånkommande

kollegor har de med sig egna bedömningskriterier in i mötet med kollegorna i verksamheten. Gentemot uppställda kriterier bekräftar och belönar granskningskollegorna det goda arbetet samt avfärdar och korrigerar det mindre goda arbetet.

- Utifrån en *transformativ ansats* utmanar de utifrånkommande kollegorna, kollegorna som bjuder in till besök. Granskningskollegornas uppgift är här att synliggöra förgivetta taganden och stimulera utveckling genom utmanande återkopplingar, i likhet med visionsskapande incitament för utveckling. En transformativ ansats handlar om att främja, stödja, stärka, utmana och frigöra de granskades kapacitet och kunnande.

Interkollegial kritik

Idéerna om en kritiskt iakttagande, analyserande och utmanande kollega går igen i flera av de kollegiala angreppssätten. Det framstår bland annat i beteckningen ”kritisk vän” (Tiller, 1990; 1993), vilket jag ser som en form av kollegial granskning. Två lärare kan exempelvis, på eget initiativ, komma överens om att ömsesidigt ”skugga” varandras undervisning för att sedan kritiskt analysera och samtala om erfarenheterna (Tiller, 1990).

Idéerna om kritiska vänner har också förknippats med Eisner (1976, 1977, 1991, 2004, 2005), som var den som förde samman idéerna om pedagogiskt konnässörsskap och pedagogisk kritik med konstkritikerns och vinkännarens förmåga att bedöma god konst eller ett gott vin. Konnässören är den som kan uppskatta det subtila, se nyanser och det som räknas som viktigt inom det egna yrkesområdet. Det är en förmåga som varje lärare har tillgång till, enligt Eisner (1991). Pedagogisk kritik förstärker då yrkesfärdigheterna: ”The task of critic is to help us to see” (Eisner, 2005, s. 41).

Att iaktta, att se och höra, i ett pedagogiskt sammanhang är en förvärvad pedagogisk färdighet. Uppskattning har en vidare betydelse än ”att tycka om”, enligt Eisner, (2005, s. 40):

Appreciation does not necessarily mean liking something, although one might like what one experiences. Appreciation here means an awareness and an understanding of what one has experienced. Such an awareness provides the basis for judgement.

Under åttiotalet framfördes idéerna om kritiska vänner som ett sätt att stärka lärarprofessionens förmåga att analysera och föra samtal om sin praktik

(Holly, 1989). Interkollegial kritik i form av kritiska vänner ansågs då som en demokratisk form av självvärdering för utveckling (Simons, 1987). Utan kritik ingen progression, skriver Handal (1999a, 1999b).

I detta låg bland annat en skepsis mot lärares förmåga att kunna uttrycka och förklara hur något skulle göras eller varför det skulle göras. Lärares yrkeskunnande förknippades med ”tyst kunskap” som var inriktad på att ”veta hur” framför att ”veta vad” som var i fokus för undervisningen (House & Lapan, 1989). Det kritiska samtalet antogs då kunna bidra till att fördjupa lärares tankar om ”vadfrågan”:

The teacher's peers will share many of the teacher's underlying assumptions and although this will not help tacit knowledge become explicit, it will help the teachers test her ideas together with those facing the same situation. (House & Lapan, 1989, s. 60)

Implicit i dessa antaganden låg Lorties (1975) studie från sjuttioalet som beskrev lärararbetet som ett ensamarbete. Likaså Hollys (1989) studie från början av åttiotalet, som visade att lärare periodvis var både rumsligt och psykologiskt isolerade från kommunikation och samtal med sina kollegor, samt Littles (1982) klassiska studier om kollegialitet.

Schöns (1983) idéer om ”reflection-in-action”, reflektion *i* handling, kan ses som en insats mot lärarnas isolerade yrkespraktik och som en rörelse för att stärka professionen gentemot den byråkratiska styrningen av professionen. ”Reflection-on-action”, dvs. reflektion *om* handling, bör ske tillsammans med kollegor. Då kan det stärka lärares förmåga till reflektion i handling:

The teacher's isolation in her classroom works against reflection-in-action. She needs to communicate her private puzzles and insights, to test them against the views of her peers (Schön, 1983, s. 333).

Liksom Handal och Lauvås (1987) och van Manen (1992) tvivlar Erlandsson (2007) på att reflektion i handling är en realistisk strategi i undervisning och arbete. I Erlandssons kritiska perspektiv blir reflektion i handling att uttryck för en cartesiansk dualism. Dualismen ser tanke och handling som åtskilda från varandra, vilket i praktiken knappast kan vara möjligt, menar Erlandsson. Reflektionens roll överbetonas när den ses som intellektets redskap för att styra kroppen och dess handlingar. Kroppens ledande roll, exempelvis intuition, för erfarna praktikers agerande erkänns inte. Därmed förstärker Schön sextiotalets dualistiska synsätt om ”praktiker och experter”.

Som jag läser Schön så identifierar han också ”praktikern” i kontrast till den saklige och distanserade ”experten”. Experter, till skillnad från praktiker, låter sig inte involveras i sina ”klienter”, utan de har förmågan att distansera sig och förlita sig till vetenskapliga argument och sakkunskap. Praktikern behöver distansera sig genom reflektion tillsammans med kollegor.

Erlandsson (2007) argumenterar också mot Schön med stöd av Deweys texter om tänkande och mening. Tänkandet är relationellt, enligt Dewey, handlandet likaså. Reflektion i handling utan relationer torde vara en omöjlighet, enligt den kritiken. Reflektionsbegreppet har fått en överdrivet stor roll, hävdar Erlandsson. ANT stämmer in i kritiken, menar jag. Sett utifrån Erlandsson har reflektionsbegreppet förvärvat en status som jag med stöd av honom vill kalla för ”reflektionsregim”, vilket är i likhet med hur Nyttell (2006) diskuterar kvalitet i termer av ”kvalitetsregim”. Begreppet ”reflection-in-action”, som antas stärka lärares yrkeskunnande, undervärderar lärares förmåga att artikulera egna yrkesteorier. Det senare sker bäst i interaktion mellan en reflektion över gjorda och kommande handlingar, ”reflection-on-action”, Ett oreflekterat reflektionsbegrepp förstärker istället bilden av den intuitiva och omedvetna praktikern, menar jag

Exempel på svenska kollegiala granskningsmodeller

I följande avsnitt ger jag exempel på några kollegiala granskningsmodeller. Det är svenska granskningsmodeller som är principiellt intressanta även om en del av dem inte är verksamma längre. Fallet Lärande besök visar, menar jag, att idéerna fortfarande har en relevans för pedagogisk utveckling.

Lundamodellen

Ett tidigt exempel på kollegial granskning med inslag av självgranskning var den modell som på 1980-talet prövades ut i samverkan mellan Lunds och Göteborgs universitet, högskolan i Karlstad och högskolan i Växjö (Nilsson, 1992; Nilsson & Kells, 1995). Enligt Nilsson (1992/2001) var försöksverksamheten ett svar på nationella propåer om decentraliserat ansvar. Under förutsättningen att universitet och högskolor arbetade fram egna självvärderingsmodeller antogs behovet av extern kontroll minska. Kvaliteten och möjligheten att identifiera förändrings- och förnyelsebehov skulle därigenom kunna stärkas (Nilsson & Kells, 1995).

Modellen skulle i likhet med andra kollegiala granskningsformer grundas på frivillighet (Nilsson & Kells, 1995). Proceduren byggde på insamlat material, självgranskning, granskning av utomstående kollegor och utformning av en handlingsplan för utveckling (Nilsson, 1992/2001). En annan tanke var att granskningen var inriktad på stegvisa förbättringar. Den skulle peka ut realistiska utvecklingsmöjligheter, bidra med transparens, ge insyn, samt vara kritiskt prövande mot egna värderingar och prestationer. Opartiska sakkunniga kollegor stod för en extern granskning som kompletterades av en intern självgranskning. Modellen tog fasta på kvalitet *för* utveckling snarare än kontroll *av* kvalitet och resultat (Nilsson & Kells, 1995).

I början av 2000-talet översattes modellen från Lunds universitet till två kommunala granskningsmodeller som kom att kallas för ”Skånemodellen” och ”Göteborgsmodellen” (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

Umeåmodellen

En variant som liknade ovanstående modell växte fram vid Umeå universitet under beteckningen ”Umeå-modellen” (Franke-Wikberg, 1990).

Umeåmodellen har även prövats ut i förskolan utifrån förskolans tradition med utvärderingar. Där skrevs den fram som ett verktyg för kvalitetssäkring i förskolan (Holmlund & Rönnerman, 1992, 1995).

Förlagan till modellen fanns vid University of California i Berkeley och i tidigare forskning om förklaringsinriktad utvärdering (Franke-Wikberg, 1990; 1992, Franke-Wikberg & Lundgren, 1985; Franke & Nitzler, 2008).

Kamratutvärdering

Högskolan i Karlstad var navet för det tredje exemplet som tog form under mitten av nittioalet. Stödjande samverkanspartners var Hans-Åke Scherp och Mats Ekholm. Inspirationen sägs uttryckligen komma från peer review som översattes till ”kamratutvärdering” (Ekholm, 1998b). Kamratutvärderingen var ett tidsbegränsat projekt mellan två kommuner, men det skapade ändå ringar på vattnet. En av kommunerna etablerade exempelvis kamratutvärderingen som ett redskap för reflektion i samarbetet mellan skolor och förskolor. Lärarna upplevde nämligen att den egna förmågan att kritiskt granska och värdera det egna yrkesutövandet hade stärkts som en konsekvens av medverkan i kamratutvärderingen. Likaså ansåg de att förmågan att föra djupa pedagogiska diskussioner ökat och därtill hade deras kunskaper om utvärdering ökat. Kamratutvärderarna uppgav att de blivit stärkta i sin själv-

känsla i förhållande till sitt yrkeskunnande. Mindre fördelaktiga lärdomar summerar Ekholm (s. 14-15) som ”varningar och tänkvärdheter”. Lärarna menade bland annat att det var lätt att bli förblindad av alla intryck under observationerna. För att vara verksamt som redskap så måste det avsättas tid för kamratutvärderingen, vilket sällan görs. Det var också lätt att bli personcentrerad istället för yrkescentrerad i sina återkopplingar eller att beställarna eller kamratutvärderarna blev för ambitiösa i sina beställningar eller i sina återkopplingar.

Nycklarna till lärandet ligger i den kritiska blicken och i förmågan att kunna analysera och initiera samtal kring iakttagelser i pedagogiska verksamheter (Ekholm, 1998b).

Lärande samtal och problembaserad skolutveckling

I förlängningen växte det fram två varianter av kamratutvärdering där Scherp var upphovsmannen (Scherp 2003a, 2003b, 2008; Åstrand, 2009). Dessa går under beteckningarna Lärande samtal och Problembaserad skolutveckling [PBS]. Ingen av ansatserna talar explicit om kollegial granskning, men båda framhåller det förståelsebaserade samtalet. Det är kollegor i gemenskap med varandra som analyserar, lär och skapar mening tillsammans. Idéerna om lärande samtal växte även fram vid Högskolan i Borås där de utvecklades av Nordström (Embretsen, 2006).

V5-modellen

En variant av kollegial granskning växte fram under beteckningen V5-modellen i slutet av 90-talet. Modellen förändrades emellertid efter en tid och blev då V5 KUM-kvalitets- och utvecklingsmodell.

I litteraturen beskrivs V5-modellen som en samverkansmodell för fem kommuner med syftet att utveckla lärarnas yrkeskunnande och skollära ledarskap. Den skulle även bidra till att skapa en effektivare resursanvändning, förbättra elevernas lärande och bidra till att utveckla arbetsorganisationen på skolor och enheter. Som en förberedelse för de kollegiala besöken så skulle observatörerna sätta sig in i enheternas lokala styrdokument och lärarna som tog emot besöket skulle göra självutvärderingar. V5 var uppbyggd kring samtal och observationer med observatörer från andra skolor. Observatörernas iakttagelser och slutsatser skulle värderas gentemot utarbetade kvalitets-kriterier från skolår ett upp till vuxenutbildningen (Skolverket, 2000).

”ECERS” och ”PQS”

Ett exempel från förskolan från tidigt 90-tal går under beteckningen ECERS, *Early Childhood Environment Rating Scale* (Kärrby, 1997, 2000; Sheridan, 2007). Modellen har senare anpassats till grundskolans tidiga år (Kärrby et al, 2003) under namnet *Pedagogisk kvalitet i skolan* (PQS). Båda modellerna kombinerar kvalitativ granskning med ett kvantitativt skattningsverktyg för olika delar av miljön. Ursprunget utarbetades i USA och anpassades till Sverige av forskare vid Göteborgs universitet.

Skälet var att kostnaderna för barnomsorgen hade ökat kraftigt vid den här tiden, vilket motiverade en kostnadseffektiv granskning (Kärrby, 2000). Efter observationer och samtal med förskollärarna och med utgångspunkt i ett antal utarbetade kriterier bedömer utifrånkommande observatörer verksamhetens upplevda kvalitet. Företrädare för ECER har hävdat att modellen kan tillämpas som kollegial självgranskning, men att resultaten blir säkrare med utbildade observatörer som arbetar i samma yrken som de granskade.

Kopplingar till Lärande besök: nordiska och internationella teorier

I följande avsnitt ger jag exempel på vad som betecknas som ”lärande vandringar” respektive processkonsultation. De olika formerna inkluderar både lärare, skolledare, skolchefer och elevhälsopersonal. Lärande vandring beskrivs som en relativt stark, men förförisk, form av ansvarsutkrävning, vilket enligt mina tolkningar vidgar innebörden av kollegialitet och vad kollegiala granskningsformer kan innebära.

Uppskattande skolvandring

Termen ”uppskattande skolvandring” introducerades av Tiller och Skrovset (2012) efter den amerikanska modellen ”The three-Minute Classroom Walk Through” (s. 132). Men man refererar även till Dewey och Eisner. Författarna beskriver proceduren i form av fem överlappande faser. Den startar med: (a) inledande observationer, (b) utarbetande av kriterier för bedömning, (c) förberedande samtal, (d) fem-minuters observationer och den avrundas med ett (e) uppföljande samtal. Vandringen har elevers och lärares lärande i fokus. Med rätt förutsättningar kan vandringen bidra till ”raka lärarraygar” (s. 146). Det uppskattande inslaget handlar om att skapa tillit, ge positiv feedback och att ställa konstruktiva frågor. Författarna beskriver konceptet som ett verktyg

för utveckling och refererar till uppskattande ledarskap. Det ska dock inte vara ett verktyg som systematiskt undviker kritik. Det skulle vara både ”defensivt och oklokt”, enligt författarna. Uppskattning, utifrån Eisners vidare inramning, skapar energi, synliggör det möjliga, kompenserar människors svagheter samt stärker individernas färdigheter.

Idéerna om uppskattande skolvandringar har också sin bakgrund i teorin ”appreciative inquiry”, som i svenskt sammanhang känns igen som ”styrkebaserat ledarskap” (Cooperrider & Whitney, 2005). Tiller och Skrovset (2012) hävdar betydelsen av idén om uppskattande skolvandringar. Idén är ett angeläget komplement till sådana styrningstekniker som kan innefattas under begreppet New Public Management, menar författarna (se, även referenser till Hood, 1991):

Arbetslivet har kommit in i en problematisk malström av teknisk och ekonomisk rationalitet. Evidenstänkandet slår nu ut i full blom. Men får dessa blommor stå ensamma är frågan om de blir till särskilt stor glädje. Evidens och New Public Management, med alla sina små och stora följeslagare, ger begränsad kraft till de viktiga mötena mellan människor. (Tiller & Skrovset, 2012, s.14)

Lärande vandringar

Företeelsen ”lärande vandringar ” behandlas av bland annat Doig (2008), Resnick och Spillane (2006) och Spillane, Gomez och Mesler, (2009), Dallas Finch (2009, 2010) och Brown (2014). De två sistnämnda beskrivning pekar på likheter med den kollegiala granskningsformen som var startpunkten för avhandlingsarbetet i början på 2000-talet (kapitel 1). Brown (2014, s 21) beskriver processen som en teamlärande vandring där lärare, skolledare, skolchefer och elevhälsopersonal tillsammans besöker och granskar skolors inre arbete.

Spillane (2013²⁰) ger följande karaktäristik:

The Learning Walk is a highly structured set of activities for observing and interpreting teaching and learning. For each selected school, school leadership teams, comprised of the principal and three instructional leaders, will undergo training in how to conduct the walks and will conduct walks at least weekly.

Genom att skolchefer, skolledare och pedagogiska ledare vandrar tillsammans som team antas det att ängslan reduceras och att processen blir mer naturlig,

²⁰ <http://www.sesp.northwestern.edu/news-center/news/2010/03/spillane-ics-grant.html#sthash>.

mindre mystiskt (Dallas Finch, 2010). Dallas Finch refererar i sin avhandling till samtal med 112 skolledare. Som en slutsats konstaterar han att de lärande vandringarna är en stark källa till ansvarsutkrävning, kanske den effektivaste formen för pedagogiskt ledarskap [instructional leadership].

Modellen har även vidgats från lärares lärande i framförallt undervisningssituationer till en strategi för utveckling av policys och riktlinjer på en övergripande central distriktsnivå. Det antas här att besöken ska generera information som kan ligga till grund för lokala beslutsprocesser (Spillane, 2012). Över tid har konceptet förändrats och kommit att liknas mer vid en strategi för effektivitet, ansvarsutkrävning och förbättringar på systemnivå än ett verksamhetsnära stöd för utveckling i verksamheter (Hopkins, 2013).

Processkonsultation

Förutom att Argyris (1973) intresserar sig för interventioner, så intresserar han sig även för frågor runt organisatoriskt lärande, detta tillsammans med Schön (Argyris & Schön, 1995). Mot den bakgrunden blir det också förståeligt att Argyris (1976) intresserar sig för processkonsultation. Att vara processledare²¹, den som hjälper, är inte enkelt. Om hjälparna agerar utifrån egna värderingar och idéer riskerar de att inte få legitimitet. Om de agerar på grundval av organisationens värderingar riskerar de å andra sidan att skapa rädsla och en känsla av kontroll. Resultatet från Argyris empiriska studier resulterade i en ny form av förändringsprogram, som lade större tonvikt vid professionell expertis och "the process of development" (s. 349) än vetenskaplig expertis och teorier. Det visade sig vara nödvändigt att ha stor tillit till processen.

[...] it is not very worthwhile to use covert or diplomatic approaches to get the clients to see that they are not open or that they are diplomatic in their relationships. (s. 349)

Studien visade även att det är förhållandet mellan hjälpare och de som skall hjälpas som skall vara i fokus i processen. Men det som Argyris framförallt vill framhålla är det ömsesidiga lärandet och konsulternas villighet att lära i mötet med andra "[...] to face themselves and their practice and to learn from this experience." (s. 352). Argyris sätter i likhet med Schein (1976) processer i förgrunden för konsultationen. Processkonsultation beskriver Schein som en diagnostisk process som syftar till hjälp till självhjälp. I likhet med den trans-

²¹ För svenska studier se, Olin (2009) och Olin et al (2014)

formativa förändringsteorin handlar processkonsultationen om att synliggöra förgivettaganden, och därmed skapa insikter om processer, och vad som görs, respektive inte görs.

Processkonsultationen bygger på observationer och samtal. Fokus är i likhet med andra kollegiala granskningsansatser det dagliga arbetet, möten och medarbetarnas implicita eller explicita påverkan på varandra

The events to be observed and learned from are primarily the various human action which occur in the normal flow of work, in the conducts of meetings, and in formal or informal encounters between members of the organization. Of particular relevance are the client's own actions and their impact on other people. (Schein, 1976, s.330-331)

Praktisk klinisk granskning

Idéerna om praktisk klinisk granskning har som jag nämnde inledningsvis sin bakgrund i teorier om "clinical supervision" (Cogan, 1973). Men det är mot bakgrund av Barr, Burton och Brueckner (1947) som teorigrunden får sin förklaring, menar jag. Författarna betonar det professionella mötet och samverkan och erfarenhetsutbyte som genererar verksamhetsutveckling och "främjandet av professionell utveckling" (1947, s. 10).

Särdragen för teorigrunden beskrivs med fyra engelska termer: "selfinitiated", "self-direction", "self-supervision" och "self-guidance" (s.11-12). Begreppen återfinns i svenska kollegiala granskningsmodeller som bärande begrepp, i likhet med Cogans (1973) begreppsrepertoar. De betonar, med mina ord, hjälp till självhjälp, självgranskning, frivillighet, och ömsesidigt ansvar för utveckling. Det senare innebär att lärare tar initiativ till utvecklingsområdet, men att båda parter lär av varandra.

Modellen har vidareutvecklats över tid av ex. vis Goldhammer (1969, se även Glickman, et al, 2013; Nolan & Hoover, 2011). För Goldhammer var det relationen mellan undervisning och lärande som stod i fokus för observationer och samtal. Goldhammer (1969) tyckte sig nämligen ha noterat att lärarna brast i sin förmåga att resonera teoretiskt och explicitgöra varför de gjorde som de gjorde i undervisningen, något som han själv formulerade i termer av "the absence of reasons (s.21).

Ifrågasättanden och hot mot kollegial granskning

Från att ha varit något exklusivt och positivt börjar den kollegiala granskningen att ifrågasättas. Vissa frågar sig exempelvis hur kopplingen mellan kollegial

granskning och professionell utveckling egentligen ser ut. Tydliga effektstudier har inte presenterats.

En annan typ av kritik gäller snarare villkoren för realiserandet av konceptet. När det inte ges tid för genomförandet, så riskerar processen att utarmas och tappa status, vilket också har fört med sig att stödet från ledningen ifrågasätts (Shortland, 2004). Om det inte ges resurser till genomförandet, vilket värde som kvalitetsinstrument har då processen, frågar sig Hammersley-Fletcher och Orsmond (2004, 2005).

Krav på ökad undervisningskvalitet i kombination med ett yttre krav på utveckling av kvalitetssäkringssystem för utbildning och undervisning riskerar att den kollegiala granskningsformen reduceras till ett verktyg som mäter och värderar lärares undervisningsprestationer istället för att stimulera lärande i arbetet och utveckling av verksamheten (Byrne, Brown & Challen, 2010). Åsikterna går isär. Cousins (1998) hävdar att bra indikatorsystem, som inkluderar en väl fungerande organisation för tolkning, kan stödja professionellt lärande.

Inom båda forskningsfälten jag här sett på har man underliggande antaganden om brister hos ”praktikerna”, lärarna eller lärarnas miljö.

Diffusionsteorin, en av de dominanta föregångarna till strategisk planering, fann lärare, som inte tillskrev experternas innovationer någon större vikt eller omvandlade dem för att de bättre skulle passa den egna verksamheten. Teorierna bakom kollegial granskning har visserligen identifierat lärare som har svårigheter att uttrycka varför de gör som de gör. Kollegial granskning som koncept är emellertid optimistiskt om lösningen. Det är just det kollegiala samtalet och den kollegiala ömsesidigheten, som stärker det egna yrkeskunnandet. Det måste vara kollegor som ”hjälp kollegor”, för kollegor förstår hantverkets villkor, vilket annars kan upplevas som en hämmande kontroll.

Kapitel 4 Kunskapsintresse och syfte

Genom fallet Lärande besök har jag riktat fokus mot ett lokalt pedagogiskt utvecklingsprogram och hur det formats ur praktisk handling i termer av försöksverksamhet och ur idéerna om kollegial granskning. I ett analytiskt avseende har jag betraktat programmet som en aktör i ett skolutvecklingsmanhang. Jag har antagit att programmet förvärvat sin identitet och mening genom förhandlingar och interaktion och i samspel med tid och rum.

Studiens kunskapsintresse har varit intrikat mot lokala pedagogiska programs förändringsprocesser och hur de formas ur praktisk handling, samt hur processen kan beskrivas och diskuteras utifrån aktör-nätverksteori. Att forma ett program ur praktisk handling utmanar rådande idéer om teknologier och interventioner top-down. Kunskapsintresset vidgar även forskningsinriktningen pedagogiskt arbete, och vad denna inriktning kan handla om.

Genom studiens valda ansats har jag låtit kedjan av kommunala akörer kommit till tals; lärare, skolledare, utvecklingsledare och skolchefer har gjort sina röster hörda genom programmet Lärande besök. Ansatsen har varit föga representerat i tidigare forskning om pedagogiskt arbete

Fallet Lärande besök sätter sin tillit till kollegial granskning och distribuerat ansvar för pedagogisk utveckling. Kollegial granskning har i svensk utbildningsvetenskaplig forskning inte tidigare rönt särskilt stort intresse. I internationell forskning har liknade idéer mött större uppmärksamhet.

Studien syftar till, som jag skrev inledningsvis, att berätta om det pedagogiska programmet Lärande besök och dess förändringsprocesser med avsikten att förklara hur ett pedagogiskt program har gjorts robust, men ändå formbart, och därför överlevt i tioalet år. De frågor som vuxit fram och format studien har varit:

- Vad har gjort att Lärande besök efter mer än tio år fortfarande håller samman som en robust förändringsidé och ett lokalt pedagogiskt utvecklingsprogram?
- Hur har programmet gjorts attraktivt eller angeläget för dem som har kommit att involveras i det?

- Vilka aspekter är det som lärare, skolledare och kollegaobservatörer har tillskrivit en mening i förhållande till programmet Lärande besök?
- Vilka aspekter är det som har arbetat mot programmet och riskerat att luckra upp det?
- På vad sätt kan analyser genom aktör-nätversteori utgöra ett bidrag i studiet av pedagogiska programs förändringsprocesser?

Kapitel 5 Metodologi

Fallet Lärande besök utifrån ANT

I avhandlingen har jag utgått från att idéer är mer än en föreställning om något, mer än ett accepterat antagande och mer än en bedömning i sig. Idéer och realiteter förvärvar sin mening i relation till de val och överväganden som formar ett sammanhang (Dewey, 1982; 1997). Lokala pedagogiska utvecklingsprogram är utifrån aktör-nätverksteori relationella effekter. De har inte en essentiell mening i sig som är möjlig att extrahera a-priori.

Enligt Rorty (2003) försöker så skilda filosofer som Latour, Dewey och Foucault göra sig kvitt inflytandet från det dualistiska synsätt som den västerländska, filosofiska traditionen ärvt av grekerna. Istället för att betrakta världen i termer av binära motsatser, sätter de bilden av ett ”flöde av ständigt föränderliga relationer” i förgrunden (s. 33). Att tänka i termer av relationella effekter syftar då till att berätta hur aktörer av olika slag förvärvar sin identitet som ett resultat av sina förbindelser med andra aktörer, och den mening som de tillskrivit förbindelserna. I studier utifrån ANT reflekteras antagandet i nätverksbegreppet (Latour, 2005).

Att skriva fram berättelser om Lärande besök, utifrån ANT, har inte varit någon linjär process, utan en utforskande rhizomatisk process som återspeglar nätverkstänkandet. Trots detta förhållningssätt kan de framskrivna berättelserna upplevas som linjära till sin karaktär. De kan framstå som icke-dynamiska framställningar, där översättningsbegreppet har använts som ett alltför mekaniskt analysbegrepp. Tillvägagångssättet är ändå inte mekaniskt, trots att det är en kritik som har framförts mot ANT (Fenwick & Edwards, 2010). Begreppen måste nämligen definieras i förhållande till det empiriska material som de skall analyseras genom. Därför blir det också viktigt att synliggöra processen.

I det här kapitlet ger jag en översiktlig bild av analysprocessen, för att sedan precisera dem i samband med de empiriska berättelserna i kapitel. 6-9.

Det är framförallt Dewey som använder ”utforskande undersökning” som begrepp för forskningsprocessen (Dewey, 1982). Därigenom blir kopplingen mellan ANT och Deweys form av pragmatism synlig. För Dewey är det en undersökande process, där företeelser, situationer och händelser steg för steg

får sin form genom det sätt de arrangeras på (Dewey, 1982). Dewey framhäver det ömsesidiga forandet i termer av transaktioner. Företeelser träder fram ur utforskandet. De existerar inte a priori. Begrepp är inte heller neutrala verktyg. De formas i växelspelet mellan forskare, texter, teorier och empiriskt material. Begrepp är också formativa. De både definierar och reglerar tillvägagångssättet, enligt Dewey (1982), därav metodologi, läran om planmässiga metoder.

Här höjer Law (2004) ett varningens tecken: en regelföljande metod är kontraproduktiv, emedan metodologiska hörnstenar ger insikter om den ”verklighet” vi studerar. Nätverksontologin är ett sådant exempel, betoningen på heterogena materialiteter ett annat. Law (1999) markerar dock att betoningen på materialiteter inte inbegriper en materialistisk syn på tillvaron. Ett tredje utmärkande drag med konsekvenser för metodologin i studien har varit ”agency”, vilket jag har översatt till ”kraft att verka”. I studier utifrån ANT återspeglas antagandet i aktörs-begreppet, jag har inte relaterat begreppet till andra forskningstraditioner. Aktörer agerar direkt eller indirekt genom sina medaktörer. En aktör utan kraft att verka är ingen aktör.

Forskningsdesign

En fallstudiedesign utifrån ANT

Berättelsen om Lärande besök har designats som en ”frambrytande” fallstudie (Simons, 2009). Lärande besök har utgjort studiens ”undersökningsenhet” (Denscombe, 2009, s. 59). Fallet har därmed utgjort ett exempel på ett lokalt pedagogiskt utvecklingsprogram som identifierats som något ”unikt” (Stake, 1995), med betydelse för forskning inom fältet utbildningsförändring och kollegial granskning, och med betydelse för lokal pedagogisk utveckling inom utbildning och undervisning.

I studien har jag inte på förhand definierat och avgränsat Lärande besök, utan jag har strävat efter att förhålla mig öppen i forskningsprocessen och analysera materialet genom studiens valda repertoar av begrepp utifrån aktör-nätverksteori. Jag har endast identifierat näraliggande karaktärsdrag för att på så sätt stärka och motivera studiet av fallet, det pedagogiska utvecklingsprogrammet.

I praktisk handling har det inneburit att jag gjort avsteg från fallstudie-metodologin som skriver fram betydelsen av en väl avgränsad analysenhet

(Merriam, 1994). Det innebär inte att jag undsluppit gränsdragningsproblem, utan dessa har varit ständigt närvarande i forskningsprocessen.

Här har interreflexiviteten haft en stor uppgift att fylla: jag har frågat mig vad mer skall inkluderas, vad skall exkluderas, vilka frågor skall ledsaga processen, vilket material skall jag samla in, hur skall jag få tillgång till empirin, hur skall analyserna genomföras och hur skall begreppen definieras. Gränsdragningsproblematiken kan bäst sammanfattas som ett kontinuerligt frågande. Det är också en väsentlig poäng i studier utifrån ANT (Law, 2004).

Till skillnad från fallstudiedesignen har designen utifrån ANT inte bidragit med en metodik, utan endast metodologiska hörnstenar. Under forskningsprocessen har jag många gånger önskat mig enkla svar som berättar hur jag tar nästa steg, varför, och vad jag skall tänka på. Svaren jag fått har istället kommit från en komplex ansats med sitt ursprung ur ett annat forskningsfält och med förgreningar både vitt och brett och djupt. Det har varit ett ständigt sökande efter svar. Ge upp viljan om förenklingar, skriver Law (2004, s. 2):

If the world is complex and messy, then at least some of the time we're going to have to give up on simplicities. But one thing is sure: if we want to think about the messes of reality at all then we're going to have to teach ourselves to think, to practice, to relate, and to know in new ways.

Därför har jag också syftat till att introducera ANT i relation till forskning om pedagogiska programs förändringsprocesser.

Metodologiska hörnstenar utifrån ANT

I forskningsprocessen har jag beaktat ett antal metodologiska hörnstenar. Dessa har sitt ursprung i aktör-nätverksteori (Callon, 1986; Fenwick & Edwards, 2010; Latour, 1987): (i) symmetriska analyser, (ii) företeelser är inte givna på förhand, (iii) spåren av fallet synliggör förändringsprocesserna, (iv) berättelser i och om verksamheter formar nya berättelser.

Symmetriska analyser

Jag har strävat efter att låta ”allas röster” komma till tals. Det har varit viktigt att förhålla sig till samtliga grupper i mitt urval av lärare, skolledare, utvecklingsledare och skolchefer, men då i ljuset av ”programmets röst”. Ingen åsikt skall få en privilegierad och framskjuten position i analyserna (Callon, 1986). Detta gäller inom urvalet. Nedan i texten om urval motiverar jag varför vissa

grupper, som man kanske förväntat sig skulle bli intervjuade, inte har blivit det.

Möjligtvis kan det sägas att jag har frångått denna aspekt genom att jag har gett värdar (lärare och skolledare) och observatörer (lärare) ett eget utrymme i var sitt kapitel. Jag har låtit alla aktörer komma till tals, men utrymmet för utvecklingsledare och skolchefer har begränsats till programmets designkapitel (kap.6). Lärare och skolledare har jag betecknat ”värdar” i Lärande besök, för att markera att de aktivt bjuder in till besök, eller förväntas bjuda in till besök. Här har lärarna fått betydligt större utrymme än skolledarna, eftersom de setts som en viktig målgrupp för programmet. Lärare som aktörer i programmet återkommer även i kapitlet om kollegaobservatörerna. I tiden för studiens genomförande var endast en skolledare aktiv som kollegaobservatör. Denne inkluderas inte i materialet. Observatörer och värdar är inte statiska begrepp, utan analytiska undersökningsenheter. Under fältarbetet har jag mött lärare som varit både värdar och observatörer. I studien har de definierats antingen som värdar eller observatörer, utifrån sitt uppträdande i programmet under min aktiva fältperiod.

”Rösterna” som inkluderats i berättelserna har även inbegripit resurser i form av artefakter, vetenskapliga teorier, professionella, samhällliga och institutionella, normer och värderingar. Dessa har beaktats som resurser i programmet Lärande besök. Analytiskt sett har resurserna blivit aktörer om de närmat sig, eller förvärvat, en status som institutionaliserad förbindelse i programmet. Aktörer har varit både människor och icke-människor, exempelvis teorin om lösningsfokus och olika artefakter som programmet har skrivit in som teorigrund. Det är spåren efter dem i utsagorna som gjort avtryck i berättelserna, dvs. respondenterna har berättat om dem i samtalet med mig, eller jag har hört dem nämnas under fältarbetet och dokumenterat dem som inspelat eller nedtecknat material. Det är endast material i form av dokument och handlingar som jag har tagit del av som inkluderats i det empiriska materialet.

Företeelser är inte givna på förhand

Företrädare för ANT anser, liksom Dewey, att idéer, företeelser etc. ej är givna på förhand, de formas och formar. Med utgångspunkt i ANT har jag betonat vikten av att se ”det sociala” som en förening av heterogena materialiteter. Skilda materialiteter förs aktivt samman till en meningsbärande helhet. Ett grundantagande i ANT är att företeelser, exempelvis Lärande besök, fås

att hålla samman genom sina förbindelser till sina medaktörer och den mening som dessa tillskriver programmet. Metodologin framhåller idéers historiska ursprung. De är, trots det, högst närvarande här och nu. Berättelser om idéers ursprung är inte enbart historia, utan de formar även nya berättelser och beteenden (Latour, 1998).

Med utgångspunkt i ANT har jag själv blivit aktör i forskningsprocessen. Jag har aktivt ”plockat isär” och ”fört samman” det insamlade empiriska materialet till en meningsbärande helhet som jag sedan beskrivit som en fallberättelse om Lärande besök. Som aktör i studiet av fallet har jag knutit till mig ett nät av förbindelser, begrepp, teorier, litteratur och allt vad som inkluderas i forskningsprocessen, inte minst min dator, diktafon, handledare och andra i min forsknings- och utvecklingsmiljö och allt annat som mitt arbete samspelas med i tid och rum, och inte minst de tre kommunerna som jag besökt och etablerat förbindelser med, enträget, under en lång period (se urvalsprocess).

I fältarbetet har datorn och diktafonen löst en del av ”översättningsproblemet” (Esaiasson, 2007), vilket i empiriska studier ses som ett stort validitetsdilemma (se nedan). Som forskare har jag ensam haft ansvaret för att skriva fram berättelsen om fallet Lärande besök, men berättelsen har skrivits fram utifrån ANT och genom analyser av insamlat material.

”Spåren” av fallet synliggör förändringsprocesser

ANT har inte givit mig några metodiska riktlinjer. Hur har jag då gått tillväga? Frågan har varit lika central för företrädare för ANT som den varit för mig. Latour (1987, s. 106) har exempelvis frågat sig:

How are we to follow these moving objects that are transformed from hand to hand and which are made up by so many different actors [...].

Det franska ordet “tracer” har bibetydelsen ”to draw” (Latour, 2005, s. 193, s. 229), vilket jag översatt till ”att spåra” och ”söka spåren efter”. Antagandet har genomsyrat mitt förhållningssätt och tillvägagångssätt. Uttrycket, ”konsten att spåra” (Jonasson, 2013) har sitt ursprung ur Serres tänkande om översättningar och hur idéer lämnar avtryck när de vandrar mellan olika domäner. Uttrycket har Jonasson härlett till Latour och Serres och etablerat inom svensk idrottsvetenskaplig forskning. Essän om konsten att spåra har inkluderats i Jonassons avhandling. För mig har konsten att spåra handlat om översättningar, mellan utsagor i empiriskt material, ansats, begrepp, teorier, nära-

liggande teorier och den skrivna berättelsen. Spåren har ibland varit svåra att följa. Ansatsen implicerar aktörer och ”arbetande förbindelser”. Hur har det tagit sig uttryck i utsagorna? Respondenterna har alla haft erfarenheter av Lärande besök. Det är i deras berättelser jag funnit ”spåren” efter besök, möten erfarenhet, men också om upplevelser av besöket eller formandet av designen, eller ledning eller styrning av Lärande besök. Jag har också funnit avtrycken under mitt fältarbete när jag sett och hört och dokumenterat händelser och arrangemang runt Lärande besök.

Berättelser i och om verksamheter

En metodologisk aspekt, som kan betraktas som ett arv från semiotiken, är hur ANT förhåller sig till ”berättelser” om företeelser och situationer.

Berättelser och historier, och därmed även beskrivningar, som görs med utgångspunkt i ANT har en ”stegbyggande karaktär”, där berättelsernas innehåll träder fram successivt genom sina relationer till varandra (Latour, 1990). Med stöd av Greimas beskriver Law (1994) berättelser som en sorts narrativ där små berättelser, steg för steg, formar en längre sammanhållande berättelse. Greimas identifierar två typer av narrativ: berättelser i och berättelser om. I studier som tar sin utgångspunkt i ANT möts ofta dessa båda berättelser (Law, 1994, 2007). De verksamma berättar sina berättelser *i* verksamheten och i mötet med forskaren berättar de *om* sina erfarenheter och upplevelser i verksamheten. På motsvarande sätt berättar forskaren sina berättelser genom sitt fältarbete *i* verksamheten och genom sina analyser *av* det insamlade materialet.

Resultatet träder fram som ”tentativa berättelser” (Dewey, 1982, s. 34) om fallet. Detta innebär inte ett antagande om relativism, utan ett antagande om relativitet. Det insamlade materialet definierar vad det är som håller samman berättelsen om fallet Lärande besök, det är inte materialet som skapat mening åt forskaren, eller tillåter forskaren att få en förståelse av fallet. Forskaren tillskriver aktivt materialet en mening genom sina berättelser om vad det är som håller samman fallet Lärande besök – och hur det empiriskt fås att hålla ihop (Dewey, 1982; Latour, 1998).

Det är många aktörer med mig som aktivt bidragit till berättelsen om fallet Lärande besök genom sina erfarenheter och upplevelser, genom mitt empiriska material. Dessa redogör jag för i förfarandet av urvalsprocessen.

Urvalsprocessen

Val av program

Jag hade noterat att det fanns flera kommunala initiativ runt om i landet som liknade mina tidigare erfarenheter. Jag kom att handplocka ett för mitt syfte ”ändamålsenligt” fall (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s 114). Initiativet skulle vara organiserat som ett övergripande kommunalt program och det skulle gälla kollegial granskning och utvärdering. Men jag avgränsade mig från den typ av kollegial granskning, som enbart handlar om kollegial självvärdering eller kollegial handledning. Det var den kollegiala formen, som kombinerar självvärdering med extern kollegial granskning och samtal i kombination med observation, som jag hade satt i fokus i min urvalsprocess. Initiativet skulle också utgöra någon form av bestående incitament för lokal pedagogisk utveckling, det skulle inte vara en enstaka kommunal företeelse och det skulle inte betona kontroll och inspektion. Jag scannade samtliga kommuners webbplatserna, men det var det kommunala initiativet Lärande besök som kom att utgöra mitt slutliga val. Det var tre kommuner i västsverige som samverkade, så det blev också en form av ”bekvämlighetsurval” (Cohen, Manion & Morrison, 2007) som avgjorde det slutliga urvalet.

Om detta program har jag samlat 74 transkriberade individuella intervjuer med lärare (27 st) och skolledare (6 st), som bjudit in till Lärande besök, kollegaobservatörer (24 st) samt utvecklingsledare och skolchefer (17 st). Jag har också följt spåren av programmet Lärande besök i sin helhet under 2 veckors fältarbete. Därtill har jag observerat utbildningsdagar ”uppdragsdag”, utvärderingsdagar och möten som arrangerats i kommunerna och på skolor för att därigenom kunna beskriva hur Lärande besök mobiliserats i handling i sin helhet. I de tre kommunerna betecknas det som en ”observatörsomgång”. Två sådana omgångar genomförs per läsår, en på hösten och en på våren.

Urval av utvecklingsledare och skolchefer

Utvecklingsledarna och skolcheferna var viktiga respondenter. I första urvalsomgången samtalade jag med samtliga utvecklingsledare och skolchefer som arbetade i de tre kommunerna. I ett andra skede kontaktade jag ytterligare tre utvecklingsledare, som arbetat i de tre kommunerna när initiativet togs eller i alps tidiga projektfas. Sammantaget involverades 11 utvecklingsledare och 6

skolchefer i studien. Dessa grupper står för huvuddelen av berättelserna i kapitel 6.

Här kan man fråga varför jag inte intervjuade fler aktörer på, eller med anknytning till, den kommunala arenan som till exempel politiker eller fackliga representanter. Möjligheten stod öppen, men det visade sig att dessa grupper i andra samtal aldrig omnämndes på något sätt som direkt involverade i beslut rörande alp, vare sig som potentiella hot mot stabiliteten i programmet eller som entusiastiska tillskyndare. Jag drog slutsatsen att för dem var programmet skolchefernas angelägenhet och att de därför inte ansåg sig behöva störa det. Spåren av politiker är dock högst påtagliga i utvecklingsledarnas och skolchefernas berättelser.

Urval av skolor

De inledande kontakterna med företrädare för de tre kommunerna tog jag våren 2007. En formell förfrågan om medverkan i studien till skolcheferna fick positiva svar. Efter det tog nästa urvalsprocess vid, urvalet av skolor. Jag ville vara på plats ute på fältet för att följa Lärande besök och hur programidéerna sattes i rörelse ute på skolorna, men också komma tillbaka och höra om erfarenheterna ett halvår efter observatörsbesöken. I samband med att de tre kommunerna bjöd in till en så kallad uppdragsdag för lärare, skolledare och kollegaobservatörer fick jag möjlighet att presentera mitt forskningsprojekt och ställa frågan om de var intresserade av att delta.

Under uppdragsdagen hösten 2007 hade 10 skolenheter valt att bjuda in till Lärande besök. Inför uppdragsdagen hade jag formulerat mina kriterier för vilka skolor som jag ville besöka. Urvalet kan betecknas som subjektivt, men också som ett urval med relevans för studien (Denscombe, 2009). Urvalet skulle representera samtliga tre kommuner och det skulle dessutom vara en spridning över stadiegränser och verksamhetsområden. Jag antog att fem skolor var lagom. Vid den här tiden tänkte jag mig fallstudier av skolors medverkan i Lärande besök och att jag skulle hinna med fem under läsåret, dvs. från förberedelser över besök till uppföljning.

Jag antog att alla medverkande var positivt inställda till Lärande besök. Senare förstod jag att lärare kunde ha blivit beordrade att bjuda in till besök.

Lärarna under uppdragsdagen ombads att ta med min fråga till sina kollegor och sedan återkomma med ett svar till mig. Svaren var i samtliga fall positiva.

Designen höll emellertid inte. Det visade sig att från och med hösten 2007 skulle samtliga Lärande besök genomföras under en och samma period. Jag fick därmed endast en fragmentarisk bild från var och en av skolorna, eftersom så mycket pågick samtidigt. Jag deltog i besöken så mycket jag hann. Men för att kunna följa en skolas process beslöt jag att göra ett sjätte urval under hösten 2008. Nu fick jag möjligheten att ta med en grundskola med år sex till nio. Dessa skolår hade jag inte täckt in tidigare. Observatörerna på skolan tackade också ja till deltagandet i studien. Denna sjätte skola utgör min undersökningsenhet för underlaget till kapitel 7. Enheterna i studien är:

- Två småbarnsavdelningar på en förskola har bjudit in till Lärande besök. Både förskollärare och barnskötare arbetar på avdelningen.
- En skola med elever i åldrarna sex till 11 år. Här är det skolan i sin helhet som har valt att bjuda in till Lärande besök (förskoleklass till år 5).
- Ett arbetslag på en grundskola. Här är det lärare som arbetar med elever i åldrarna 10 till 12 år som har bjudit in till Lärande besök (år 4-6).
- Ett arbetslag på en grundsärskola som arbetar med eleverna i mellanåldrarna i särskolan (åldersspannet skall inte jämföras med grundskolans mellanstadium, det var elever upp till och med årskurs 9).
- Ett arbetslag på en gymnasieskola, som ansvarar för ett praktiskt-estetiskt program.
- Ett arbetslag på en grundskola för elever i åldrarna 12- 15 år (år sex till nio).

Urval av lärare och observatörer

Hösten och våren efter att arbetslagen hade bjudit in till Lärande besök återvände jag till skolorna. Samtliga var positiva till uppföljningen. I kapitel 8 och 9 har jag följt hur värddar (lärare och skolledare) och observatörer värvats och formats till aktörer och mobiliserat programmet Lärande besök. Urvalet har skett på olika sätt. Värddarna är dels från de fem först valda skolorna, dels från skolan som blev fallet i fallstudien (kap.7) De som fanns tillgängliga tackade ja till intervju, totalt 27 lärare och sex skolledare.

Under min urvalsprocess fanns det fyrtio verksamma observatörer tillgängliga för intervjuer. Kontaktuppgifterna fick jag genom samordnaren i Lärande besök. De kontaktades per mejl med information om innehåll och syfte med studien. Urvalsprocessen skedde även genom snöbollsmetoden, där några observatörer berättade om andra som tagit många uppdrag eller som varit med i

början av 2000-talet. Dessa lärare tyckte jag var intressanta för att de hade lång erfarenhet av Lärande besök. Sammantaget har tjugofyra observatörer vidtalats. Observatörerna beskrev sig som forskollärare, fritidspedagog, slöjd-
lärare, bildlärare, specialpedagog, speciallärare, lärare i grundskolan och gymnasielärare samt en utvecklingspedagog i förskolan. Till skillnad från värdarna kom observatörerna från 24 skolor, fördelade jämt på de tre kommunerna.

Urvalsprocessen blev alltså en annan för observatörerna än för värdarna. Jag hade givit upp fallstudieambitionen per skola, men hade ändå fått de sex enheternas medgivande till intervjuer. Det kunde jag inte negligera, tyckte jag. Med urvalet av observatörer strävade jag efter att vrida uppmärksamheten mera mot programmet Lärande besök i sig och de observatörer som hade stor erfarenhet av det.

Urval för porträtt

För att konkretisera mitt material valde jag att särskilt presentera ett antal värdar och observatörer i formatet porträtt, dvs. individuella beskrivningar av deras erfarenheter. Valet bestämdes av spridning i åldrarna på deras barn och elever och att de skulle ha lärarbakgrund, dvs. ha ansvar för de pedagogiska frågorna, och var därutöver slumpmässigt. Ursprungligen valde jag fem porträtt av lärare som värdar, men när avhandlingen växte i omfång beslöt jag att bara skriva fram tre vardera. Jag tog med lärare som kom från verksamheter, som inte tidigare varit föremål för analyser i kapitlet med kollegaobservatörerna. Analysen av observatörerna kom nämligen i tiden före analysen av värdarna.

Jag valde sex observatörer, som har varit ute på Lärande besök mer än två gånger, och tillägnade dem porträtt. Men av samma skäl som för lärarporträtten valde jag att bara publicera tre. Observatörerna kom från olika kommuner, skolformer och utbildningsinriktningar.

Tekniker för insamling av empiriskt material

Jag har förträdesvis gjort intervjuer och sedan fältbesök i kombination med observationer och ljudupptagningar. Jag har också tagit del av dokument, som informationsblad, uppdragshandlingar och även publicerade artiklar och rapporter om Lärande besök. Dessa har använts som kompletterande material i berättelserna i de empiriska kapitlen.

Samtal med olika yrkesgrupper

Jag utarbetade ett intervjuunderlag med fyra frågor. Dessa skulle bidra till en strukturerad intervju (Kvale, 2007). Frågorna var breda och öppna till sin karaktär. Jag ville att respektive yrkesgrupp skulle berätta om sina upplevelser och erfarenheter av Lärande besök. Samtidigt hade jag förberett ett antal stickfrågor, som jag hade till hands för att utmana och föra samtalet vidare. Jag bad lärarna och skolledarna berätta vad det var som gjorde att de bjöd in till Lärande besök, hur beslutsprocessen såg ut i anslutning till Lärande besök och vad besöket inneburit för dem. Jag bad dem beröra både styrkor och svagheter hos programmet och hur de själva hade tagit sig an återkopplingen från observatörerna. Frågorna till utvecklingsledarna och skolcheferna handlade om deras yrkesvardag, hur det kom sig att projektet uppstod och utifrån vilka idéer och antaganden. Hur förändrades det över tid och hur såg beslutsprocessen ut?

På plats ute på fältet

Här ville jag i enlighet med fallstudiedesignen förhålla mig öppen till vad jag såg och hörde och, som Stake (1995) uttrycker det, låta situationerna tala till mig. Det tidiga fältarbetet gav mig en bakgrundsförståelse. Det underlättade kontakterna med lärare och skolledare på de fem skolorna, vilket var värdefullt när jag skulle återvända till dem för uppföljning nästkommande höst. Fältarbetet gav mig dessutom inblick i de moment som låg till grund för hur Lärande besök mobiliserades i praktisk handling.

När jag hösten ett år senare var på plats för att följa Lärande besök i sin helhet på den sjätte skolan, så kunde jag rikta fokus mot aspekter och situationer som jag uppfattade som ”nyckelmoment” (Emerson i Silverman, 2006.), dvs. strukturer som formade programmet: uppdragshandling, församtal, observationer, eftersamtal etcetera. Med inspiration av Emerson (i Silverman, 2006) och en etnografisk ansats hade jag också formulerat ett antal öppna frågor som jag tog med mig ut i fältarbetet: (i) vad händer i mötet mellan lärare och observatörer, (ii) hur genomförs de olika nyckelaspekterna, (iii) hur talar lärare och skolledare om Lärande besök och de inslag som formar besöket, (iv) och vad är det jag ser framför mig.

Analys och syntes som fortlöpande processer

I forskningsdesignen har jag haft en utforskande och beskrivande ambition (Ehn & Klein, 1989). I en sådan ansats sker analysen likt urvalsprocessen som en fortlöpande process. Den intensifieras dock när det empiriska materialet ska analyseras och färdigställas i form av en fallberättelse (Merriam, 1994). Pettigrew (1997) har identifierat ett antal sätt, fraser och termer som brukar användas för att definiera processer. Det finns ingen särskild punkt när analyserna startar (Stake, 1995), utan det är en process som genererar beskrivningar och skapar mening. ”Analysis is a matter of giving meaning to first impressions as well as to final compilations” (s. 71). Som Stake uttrycker det så handlar analysen om att plocka isär det empiriska materialet. Men analysen går också hand i hand med syntesen (Ritchey, 1991). Syntesen handlar om att kombinera och sätta samman aspekter och delar till olika teman som i sin tur genererar en helhet (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Analys och syntes är grekiska termer och betyder bokstavligen, ”to losen up” och ”to put together” (Ritchey, 1991, s. 21).

I studien har analys och syntes tagit sig uttryck som en stegbyggande process. Varje steg har format en berättelse som skrivits in i de empiriska kapitlen. Valet att lösa upp och sätta samman utsagorna i en syntes har, i min definition, sitt ursprung i översättningsbegreppet, och ansatsens relationella karaktär.

Analys och syntes i detalj

Avhandlingens empiriska berättelser (kap.6-9) har i stort sett följt samma disposition: (i) Som ett första steg har jag gett en kort beskrivning av innehållet i kapitlet, (ii) sedan har jag berättat hur jag har analyserat materialet som legat till grund för kapitlet, och (i) därefter har jag fört en diskussion om innehållet i berättelserna utifrån ansats och analysbegreppen. Berättelserna i steg två har i huvudsak berättats genom programaktörernas röster. Avtrycket efter min röst är dolt för läsaren. Det är endast i undantagsfall som jag gripit in i berättelserna och skapat små bryggor mellan avsnitten. Det betyder inte att jag riskerat validiteten i berättelsen genom att låta min egen röst vara implicit (House, 1980), utan att jag har beaktat mina metodologiska hörnstenar. Berättelserna är berättade genom studiens analytiska begrepp och ett relativt omfattande empiriskt material. ”Översättningsproblemet” är alltså en

ständig fråga om validitet (Esaiasson, 2007) och den kanske mest centrala frågan för fallberättelsernas giltighet (House, 1980).

I steg tre har min röst fått ett explicit utrymme. Här har jag fört en summerande diskussion med utgångspunkt i kapitlets berättelser genom studiens valda begrepp. Här har även begrepp som fått mindre utrymme i avhandlingens teoretiska kapitel om ANT inkluderats. Det har varit begrepp som jag inte tidigare identifierat som viktiga för analyserna, men i anslutning till fallberättelserna har de stärkt min diskussion.

I kapitel 6 har översättningsmomenten anpassats till frågorna som jag hade ställt till utvecklingsledare och skolchefer. I detta kapitel har programmets design varit i fokus (om begreppet poster, se nedan). Diskussionen har bland annat synliggjort Lärande besök som aktör-nätverk och de heterogena materialiteter som programmet knutit till sig.

Översättningsmoment	Poster som identifierat skolchefer och utvecklingsledares berättelser om hur:
Problematisering:	de klargjorde (i) sina identiteter, (ii) vad som stod i fokus för intressegemenskapen, (iii) vad som krävde en lösning och (iv) vad som var konkurrerande idéer;
Intressering:	(i) idéer och lösningsförslag identifierades och skrevs in i programmet (attraktorer), (ii) andra idéer och inslag begränsades eller uteslöts, (iii) aktiviteter och arrangemang formades för att mobilisera programmet, (iii) inslagen kopplades samman till en meningsbärande helhet;
Värkning:	programmets identitet säkrades; hur mänskliga och icke-mänskliga aktörer skrevs in i programmet för att "hålla det på plats"; för att främja robusthet och begränsa plasticitet;
Mobilisering:	aktiva och uppsökande insatser mobiliserade Lärande besök både i de egna kommunerna och utåt till andra intressenter.

Bearbetning av den teoretiska beskrivningen av översättningsbegreppet i kapitel 2.

Kapitel 7 har berättats genom ett fall i fallet (Stake, 2006). Berättelsen har följt Lärande besök i sin helhet. I de tre kommunerna har företrädarna talat om helheten som en "observationsomgång". Utgångspunkten har varit en skola som bjudit in till Lärande besök. Underlaget till kapitlet har baserats på inspelningar och anteckningar i fält.

Materialet har analyserats mot bakgrunden av de nyckelaspekter som jag identifierat genom mitt fältarbete med inspiration av Emerson (i Silverman, 2006) och den etnografiska ansatsen (se ovan). Diskussionen har bland annat inkluderat begreppet "oligoptikon".

I kapitel 8 och 9 har översättningsmomenten anpassats i likhet med kapitel 6. Här har Latours (1998) sätt att definiera översättningsbegreppet i ett antal poster (ursprungligen sex) och Callons sätt att beskriva motsvarande processer som ”moments of translations” bidragit till anpassningen av översättningsbegreppet. Det har varit mindre viktigt att särskilja definitionerna från varandra genom att klargöra vilka aspekter som refererar till respektive författare. Det innebär inte att jag avhållit mig från god forskningssed, utan anpassning av begreppen är ett förfarande som uppmuntras i studier utifrån ANT (Law, 1999). Jag har valt de aspekter som haft relevans för analyser och synteser (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Nedan i tablå 2 ger jag ett exempel från kapitel 8 (motsvarande tablå inleder kapitel, 6, 8, 9.):

Översättningsmoment	Poster som identifierar lärarnas berättelser om:
Attraktivitet:	det som lockat, manat eller påtalat intresset för Lärande besök.
Problematisering:	hur (i) lärarna identifierat och definierat sitt uppdrag till observatörerna; (ii) de speglingar och de utmaningar som observatörerna erbjudit dem i återkopplingen; (iii) det utvecklingsarbete som observatörsbesöket resulterat i: det som definierades som attraktivt och angeläget i observatörernas utmaningar;
Mobilisering:	hur programmet via utvecklingsområdet mobiliserades i mötet med barn/elever, alternativt ignorerades i vardagsarbetet
Utbyte:	det utbyte som Lärande besök resulterat i;
Meningstillskrivelse:	förbindelser som förenat eller riskerat att luckra upp programmet och de möten som kommit till stånd.

Bearbetning av den teoretiska beskrivningen av översättningsbegreppet i kapitel 2.

Två begrepp har interagerat med varandra i kapitel 6 och kapitel 8-9. I kapitel 6 har jag introducerat begreppet ”attraktorer” som ett uttryck för idéer som antagits skapa intresse för Lärande besök och därmed lockat in andra aktörer i programmet. Kapitel 6 har visat på en mångfald av attraktorer som ”flutit in och ut i nätverket” över tid (Latour, 1990). Kapitel 8 och 9 har sökt svaret på vilken eller vilka attraktorer som lärare, skolledare och observatörer har tillskrivit en mening av dessa, eller andra som jag inte tidigare fått syn på. Vilka aspekter har varit verksamma i möten som uppstått runt programmet?

Det första översättningsmomentet har definierats ”som det som lockat, manat eller påtalat intresset för Lärande besök”. Jag har översatt det till ”attraktivitet”. Begreppet har jag härlett från Latours uttryck ”matters of concern” (2005), vilket har inkluderat det som är attraktivt och det som är angeläget.

På ett motsvarande sätt har övriga översättningsmoment identifierats som poster som väglett mig i analyserna. Det sista översättningsmomentet har presenterats som en syntes. Här har den mening som lärarna tillskrivit Lärande besök identifieras via en analys av tidigare översättningsmoment. För att illustrera analysprocessen ger jag i det följande ett konkret exempel.

Analysprocessen i kapitlet om värdarna

Analysen började med porträttanalyserna (Simons, 2009) av de tre lärarna som värdar och aktörer i programmet. Centralt var inte bara individerna, utan även lärarna i den porträtterades arbetslag. Kollegornas utsagor fick vid några tillfällen fylla i aktörsporträttet. Olivia var den som porträtterades först.

Efter samtalet med Olivia transkriberade jag hennes berättelse och noterade aspekter som jag ansåg vara värdefulla för analyserna. Sedan lyssnade jag upprepade gånger på inspelningarna och läste utsagorna. Jag gick mellan utsagor, analysbegrepp och ansats och sökte spåren efter avtrycken i materialet.

Steg ett:

Som ett första steg i analysen markerade jag innehåll i transkriptionerna som svarade mot respektive översättningsmoment och post i tabblån ovan och förde in dem som utdrag i ett särskilt dokument. I analysen av porträtten var jag intresserad av hur Olivia identifierat och definierat det som (1) var attraktivt och angeläget, dvs. det första översättningsmomentet, (2) hur hon och hennes kollegor identifierade det uppdrag som varit i fokus för besöket, dvs. problematiseringen. Problematismen var en process som upprepade sig, analytiskt, när lärarlaget skulle identifiera det som var attraktivt och angeläget i observatörernas återkopplingar, den upprepade sig ytterligare en gång när utvecklingsledaren besökte lärarlaget för att tillsammans med Olivia och hennes kollegor identifiera och definiera det pedagogiska utvecklingsarbetet. (3) I nästa översättningsmoment tog analysen fasta på hur Olivia och hennes kollegor mobiliserat det pedagogiska utvecklingsarbetet.

Utifrån ANT var det också av intresse att ta fasta på Olivias berättelser om kollegornas (4) utbyte av besöket. Om kollegorna antog att Lärande besök inte gav dem något tillbaka så skulle jag heller inte finna några spår av det i Olivias berättelser.

De första fyra översättningsmomenten låg till grund för en berättelse om Olivia som värd och aktör i programmet. För mig tog ett andra steg vid i analysprocessen, det femte momentet i tabblån. Det var en syntes av den mening

som Olivia tillskrev den identifierade översättningsprocessen: Vilken mening tillskrev Olivia och hennes kollegor Lärande besök och det efterföljande utvecklingsarbetet? Vilka spår lämnade det i hennes utsagor?

För att identifiera meningstillskrivelserna markerade jag ord och utsagor som Olivia tillskrivit en mening i respektive post. Dessa listade jag i en tablå i form av ”karaktärsord” som signalerade en tentativ bild av den mening som Olivia tillskrivit Lärande besök.

Identifikationen av ”karaktärsorden”, ”signs” med ett uttryck från Silverman (2006), har jag sett som en form av kodning av innehållet (Kvale, 2007, s. 105) som sedan lett fram till nya analyser.

Steg två:

När porträttet av Olivia var tecknat, analyserade jag övriga två porträtt på motsvarande sätt som ett andra steg. Analysprocesserna resulterade i en tablå med karaktärsord nedtecknade i anslutning till varje porträtt.

Vilket mönster trädde fram genom matrisen, frågade jag mig sedan? Vad var det som förenade lärarna med programmet, vad var det som riskerade att luckra upp förbindelserna med Lärande besök? Här sökte jag efter teman i karaktärsorden (Silverman, 2006). Karaktärsorden signalerar ett innehåll enligt Silverman som berättar om en erfarenhet eller en upplevelse av något. Dessa kan föra tillsammans som teman. Uttrycket ”signs” har sitt uttryck i semiotiken där signalorden i likhet med ANT skapar mening genom sina relationer till andra enheter. Mot den bakgrunden skapade jag åtta ”mjuka kategorier” som jag etiketterade med hjälp av mina karaktärsord.

Steg tre:

I steg tre drog jag sedan nytta av de övriga 24 transkriberade intervjuerna. Processen att identifiera utsagor och karaktärsord upprepade sig för varje intervju. Utdragen förde jag in i ett eget dokument. Jag ville skapa en mättnad i mina mjuka kategorier samtidigt som jag antog att jag kunde vidga varje mjuk kategori genom att föra in fler utsagor som identifierade mötet med programmet på ett annat sätt. Jag analyserade samtliga transkriptioner.

I kategoriseringen trädde 5 stabiliserande förbindelser och 3 destabiliserande förbindelse fram. I den sista analysfasen, syntesen, sammanförde jag således alla 27 lärarnas utsagor i form av karaktärsord, uppdelade i grupperna stabiliserande och destabiliserande förbindelser, i mina mjuka kategorier. Dessa etiketterade jag som meningstillskrivelser som förenade respektive risk-

erade att luckra upp förbindelserna med programmet, dvs. det femte översättningsmomentet.

I syntesen blev kategorierna betydligt färre än om jag hade lagt alla lärares, eller till och med bara porträttens, karaktärsord i en lista efter varandra. Jag har alltså gjort ett försök att sammanföra de individuella lärarnas karaktärsord, och deras medföljande utdrag av utsagor, till något som kan sägas vara en tentativ berättelse om värdarna som aktörer i programmet. Där ligger en värdering av vilka karaktärsord som pekar på samma eller näraliggande innebörder och av hur frekventa de skall vara för att få ingå i en syntes som karaktäriserar värdarna. Exakta frekvenser var mindre betydelsefulla, men de nya karaktärsorden skulle ha en förankring i majoriteten av lärarnas berättelser.

Bedömningen styrdes också av hur relevanta jag anser karaktärsorden i berättelsen vara mot bakgrund av hela min analys av programmets design och tillblivelse. Svarar de på frågor man kan ställa utifrån andra stabiliserande och destabiliserande fenomen upptäckta i analysen av programmet på den kommunala arenan?

Steg fyra:

Som ett sista steg i analyserna av värdarnas berättelser räknade jag antalet lärare som tillskrev respektive meningstillskrivelser. Denna process har jag mer ingående diskuterat i kapitel 8 i diskussionen.

Validitet, reliabilitet och generalisering

I studien har analys och syntes varit fortlöpande processer. Jag har följt fallet Lärande besök aktivt under en lång tid, vilket jag menat har bidragit till att öka giltigheten i fallberättelsen (Simons, 2009; Stake, 1995).

Programmet eftersträvar både robusthet och plasticitet. Ansatsen utifrån ANT har till viss del hanterat programmets rörlighet och därmed föränderlighet. Efter det aktiva fältarbetet fick jag även möjlighet att komplettera materialet med ytterligare intervjuer. Jag har också återkopplat mina iakttagelser och aspekter av analyser till observatörer och ledningsgrupp, sammantaget vid tre tillfällen. Tre företrädare för Lärande besök har läst de empiriska kapitlen i manusform och återkopplat till mig.

Under processens gång har jag dokumenterat varje steg i en ”falljournal” (Stake, 1995). Journalen tog formen av en löpande digital loggbok. I loggboken har jag fört in alla kontakter och observationstillfällen och kort noterat när,

var, hur och med vilka. I efterhand har jag även mycket kortfattat summerat vad de handlat om. Material och process har jag sedan organiserat i en dokumentmapp med undermappar. Systematiken har varit viktig. Under fältarbetet har jag antecknat för hand eller skrivit direkt i datorn. Dessa anteckningar har sedan kompletterats med ljudupptagningar under fältarbetet och sedan under intervjuerna. Ljudupptagningarna har bidragit till att jag haft det empiriska materialet aktuellt under processens gång. Anteckningsboken har fyllts med kommentarer och kritiska reflektioner. Att skriva före, under, efter och mellan varje intervju och möte och varje steg i processen har varit nödvändigt för att hantera materialets aktualitet.

Skrivandet har även bidragit till den egna kritiska reflektionen, vilket jag menar är ett uttryck för interreflexivitet utifrån ANT. På ett likartat sätt har transkriptionerna fått en egen loggbok där jag fört in sådant som jag särskilt observerade under skrivandets gång. Transkriptionsloggboken har jag använt när jag formulerade påståendena till momenten i översättningsbegreppet. Transkriptionerna fördes upp i en digital logg med information om plats, skola, datum och namn. I ett andra skede oidentifierades loggen. De intervjuade fick istället koder. De har sedan använts när jag refererat eller citerat respondenterna, särskilt i kapitel 6, 8 och 9, med färre hänvisningar i kapitel 7, eftersom det kapitlet återspeglar fallet i fallet. Underlaget till kapitel 7 baseras på fältarbetet.

Studien har haft en utforskande och berättande ansats. Ambitionerna har varit att ge täta och rika beskrivningar (Simons, 2009) av Lärande besök, med många direkta citeringar och exempel från det empiriska materialet. En god beskrivning, enligt fallstudiedesignen och ANT, är en tät beskrivning som visar på aktiva aktörer (Latour, 2005). Därför har jag även använt material från flera informationskällor för att förtäta beskrivningarna.

Urvalet av informanter tycker jag har givit en god bild av programmet, men man får komma ihåg att i observatörsgruppen finns en överrepresentation av personer, som deltagit flera gånger och ett betydande mått av självselektion till studien. Även lärarna kunde välja om de ville delta eller ej, men i själva proceduren innan de tillfrågades finns inget som på förhand syftar till att disponera urvalet åt ett positivt eller negativt håll för programmet. Urvalsprocessen baserades på uttrycket ”låta alla röster komma till tals”.

Utgångspunkten var att jag ville följa ”spåren” av Lärande besök och hur programmet formas och omformas i praktisk handling ur idéerna om kollegial granskning. Att på förhand ta sin utgångspunkt i faktorer som gynnat eller

missgynnat programmet skulle inte vara förenligt med ANT, studiens valda ansats.

Skolledarna svarade ja av intresse eller plikt känsla, eftersom deras lärare hade sagt ja. Alla skolchefer och utvecklingsledare, som var aktuella under min intensiva fältperiod, är intervjuade. Jag sökte också upp ytterligare personer som varit involverade i programmets tidiga framväxt.

Generaliseringsmöjligheter utifrån fallet Lärande besök

Fallstudiedesignen förknippas sällan med generalisering, dvs. giltighet i ett annat sammanhang än i den genomförda studien (Flyvbjerg, 2011; Fritzell, 2009). Utfallet ses ofta som en förstudie till annan mer valid forskning (Fritzell, 2009). Generalisering som begrepp har enligt Fritzell varit sparsamt förekommande i svenska kvalitativa utbildningsvetenskapliga studier och ersatts med mer ”vardagliga termer som trovärdighet, tillförlitlighet, överförbarhet [och] relevans” (s. 192).

Möjligheterna till generalisering står ofta och faller med föreställningarna om fallstudiedesignen. Förutom att studien ses som en förstudie antas ”fallet” inte heller kunna formulera giltig kumulativ kunskap. Fallstudien förknippas med ”förståelse för” en företeelse eller ett fenomen, inte förklaring av ett utfall. Detta stämmer inte, enligt Stake (1978). Fallstudier kan bidra till förklaringar genom ”täta och holistiska beskrivningar”. Möjligheterna till extern giltighet ligger då i läsarens erfarenheter och igenkänning av fallet (Stake, 1978). Möjligheterna ligger också i studiens angreppssätt. Den valda ansatsen kan bidra till att vidga tidigare tillämpningar och användningsområden, enligt Flyvbjerg (2011, s. 305):

One can often generalize on the basis of a single case, and the case study may be central to scientific development via generalizations as supplement or alternative to other methods. But formal generalization is overvalued as a source of scientific development whereas “the force of example and transferability are underestimated.”

I studien har jag förhållit mig till “naturalistisk generalisering” (Stake, 1978; Flyvbjerg, 2011; Fritzell, 2009). Begreppet refererar till en pragmatisk form av generalisering som handlar om giltighet och igenkännlighet. I fokus för generaliseringen står relationen mellan praktik och teori (Fritzell, 2009). Sett utifrån ANT står begreppen inte i ett antingen eller förhållande till varandra. Det som existerar är relationer, i likhet med nätverksontologin. Teori och praktik formar varandra ömsesidigt, vilket jag tidigare talat om som kontextualisering.

Mina ambitioner är att fallet Lärande besök utifrån ANT kan bidra till att vidga befintliga teorier och angreppssätt om förändringsprocesser, samt förklara hur pedagogiska program fås att hålla ihop.

Om lärare, skolledare, utvecklingsledare och skolchefer i andra kommuner tillskriver berättelsen om fallet Lärande besök en mening kan den bidra till att förklara hur lokala pedagogiska utvecklingsprogram görs robusta, men formbara. Då bör angreppssättet utifrån ANT vara giltigt även för andra pedagogiska program. Mina förhoppningar är också att samma målgrupp kan känna igen sig och låta sig inspireras av den kollegiala granskningsformen utifrån fallet Lärande besök.

Frågan om medverkan och etik

Jag ställde frågan om medverkan i studien vid ett flertal tillfällen genom att följa principen: ”The principle of negotiation in democratic procedures by which data obtained in confidence are checked with individuals for public release. This can take place at any stage [...] (Simons, 2009, s. 106).” Jag hade formulerat frågan och informationen i skrift, men valde att också ställa den muntligt i mötet med lärare och skolledare ute på fältet. Genom diktafonen har jag försäkrat mig om att jag informerat om studien och vad det innebar för de medverkande. Under varje besök och vid varje samtal har jag upprepat min fråga. Frågan om medverkan handlar också om etik. Jag fick i ett tidigt skede försäkra mig om att bokstavskombinationen ALP och alp var möjlig att använda, eftersom den också stod för akronymerna i de tre kommunerna. Skolcheferna gav sin tillåtelse. De gav mig även sin tillåtelse att ha kommunernas identitet synlig.

Etiska frågeställningar gjorde sig påmind vid ett flertal tillfällen under processens gång. Skolan som arbetsplats är många gånger fylld av dilemmasituationer. Jag fick vid några tillfällen ställa mig frågan om det var okej att sätta på diktafonen eller om jag skulle avstå från ljudupptagningar. När jag har använt mig av direkta citat eller aktörernas specifika sätt att uttrycka ett ord i en mening har jag markerat detta med citattecken, annars är det fråga om mina referat.

Kapitel 6 Designen för Lärande besök formas och omformas

Det här kapitlet berättar om hur idén om kollegial granskning ”hittade vägen” in i de tre kommunerna och där översattes till det etablerade programmet, Lärande besök. Här berättar utvecklingsledare och skolchefer om programmet med utgångspunkt i deras positioner i programmet, ledningsgrupp och styrgrupp. Dessa grupper utgör två centrala noder i programmet.

Från början var det liksom vi själva ... vi hade inget färdigt koncept, absolut inte, vi började från scratch och vi bidrog nog med de olika delarna som vi hade erfarenhet av. (U6)²²

Initialt fanns det alltså inget program, utan bara en idé som från och med 2002 kom att ligga till grund för ett projekt som betecknades som alp-projektet. Först vid ingången till 2007 kunde Lärande besök etiketteras som ett etablerat inslag för skolutveckling, vilket jag betecknar som ett lokalt pedagogiskt utvecklingsprogram.

Berättelserna från 11 utvecklingsledare och 6 skolchefer²³ bildar underlag för hur programmets design etablerades över tid. Alla var inte verksamma vid en och samma tidpunkt i de tre kommunerna. Några av dem har slutat och andra har kommit till. Tre av dem har varit med från start. De andra har kommit in i ett senare skede. Utvecklingsledaren har i två av kommunerna blivit utvecklingschef. Två av skolcheferna arbetar på gymnasieförvaltningen. Ingen av dem arbetade som skolchef i de tre kommunerna när initiativet formades. En av dem arbetade som utvecklingsledare.

Under programmets tidiga år användes endast beteckningarna utvecklingsledare och förvaltningschefer. Genom att kommunerna har organiserat om har en del av företrädarna fått nya beteckningar och nya positioner. Det talas fortfarande om utvecklingsledare, men det har även tillkommit begrepp som

²² U1, U2, etc. är kodbeteckningar för utvecklingsledare, Sc1, Sc2, etc., är kodbeteckningar för skolchefer. I kodbeteckningen antecknades också datum och längd på respektive samtal.

²³ Två av skolcheferna mötte jag i en gemensam intervju. Därför återfinns endast beteckningarna Sc1-5 i kapitlet.

samordnare, processledare, utvecklingssekreterare och utvecklingsstrateg i relation till kommunernas utvecklingsinsatser. I kapitlet används endast beteckningen utvecklingsledare, det inkluderar även programmets samordnare. På motsvarande sätt har beteckningarna sektor och sektorschef tillkommit som ersättning för förvaltning och förvaltningschef. I kapitlet används beteckningarna förvaltning och skolchef. När gymnasieskolan värvades till programmet utgjorde gymnasieskolan en egen förvaltning i två av de tre kommunerna. Den tredje kommunens gymnasieskola valde att stå utanför alp.

Analyserna har skett genom översättningsbegreppet och de fyra momenten problematisering, intressering, värvning och mobilisering. Dessa fyra beskriver inte en kronologisk förändringsprocess, de utgör snarare fyra överlappande moment som gör det möjligt att analysera översättningsprocesserna i de tre kommunerna (kap.2):

Översättningsmoment	Poster som identifierat skolchefers och utvecklingsledares berättelser om hur:
Problematisering:	de klargjorde:(i) sina identiteter, (ii) vad som stod i fokus för intressegemenskapen, (iii) vad som krävde en lösning och (iv) vad som var konkurrerande idéer;
Intressering:	(i) idéer och lösningsförslag identifierades och skrevs in i programmet (attraktorer), (ii) andra idéer och inslag begränsades eller uteslöts, (iii) aktiviteter och arrangemang formades för att mobilisera programmet, (iii) inslagen kopplades samman till en meningsbärande helhet;
Värvning:	programmets identitet säkrades; hur mänskliga och icke-mänskliga aktörer skrevs in i programmet för att "hålla det på plats"; för att främja robusthet och begränsa plasticitet;
Mobilisering:	aktiva och uppsökande insatser mobiliserade Lärande besök både i de egna kommunerna och utåt till andra intressenter.

Bearbetning av den teoretiska beskrivningen av översättningsbegreppet i kapitel 2.

Intressegemenskapens aktörer och problem definieras

Att det blev just de här tre kommunerna, A, L och P, som kom att samverka med varandra, har sin egen historia. Önskan om att hitta den rätta modellen var initialt stark och gemensam. Det fanns en stark samhörighet mellan dem. "Det var vi tre", säger en av utvecklingsledarna (U2). De hade ungefär lika stort invånarantal, runt 35 000 invånare, de är belägna utmed samma geografiska stråk i västsverige, och de hade en "historia av att samarbeta med varandra" (Sc1).

I de tre kommunerna var det de tre utvecklingsledarna som sågs som programmets ursprungliga kraftkälla. De fann varandra när de träffades på regionens kvalitetsnätverk för utvecklingsledare. Vi ville ”göra något ihop” (U7), vi tyckte ”det var roligt att utbyta tankar och idéer”. ”Vi hittade varandra”(U3). ”Det fanns lite spänningar, det var inget snack om det”, men ”det var mer professionellt” (U2). När utvecklingsledarna definierade sitt uppdrag, och sitt intresse för idén med kollegial granskning, gjorde de det utifrån vad som på den tiden krävde lösningar i respektive kommun.

Problematiseringar som resulterade i alp-projektet

I de tre kommunerna togs det olika initiativ för att lösa egentillsynens former och arbetet med kvalitetsutveckling. De tre utvecklingsledarna från A, L och P-kommunen berättar om initiativen:

I A-kommunen skapade man en treårig kvalitetsutbildning för lärare och rektorer. ”De skulle utbildas till piloter som ’fick lite extra på fötterna’ för att jobba med kvalitetsutveckling i sina verksamheter.” Efteråt ville kommunen fortsätta utnyttja piloterna, men kunde inte riktigt komma på hur. Deltagare och utvecklingsledare hade uppmärksammat en stor efterfrågan på verksamhetsbesök av rektorerna. Många rektorer kände sig osäkra på observationer och feedback, men sökandet efter sådana modeller stimulerades ändå. Det här med att man tittar på varandra vore roligt, sa kvalitetspiloterna. Reaktionerna på utbildningen hjälpte alltså fram en problematisering, som satte observationer och verksamhetsbesök i fokus. Och detta, antog man, skulle göra det bättre för barnen och eleverna genom både kvalitets- och skolutveckling i motsats till mätande. ”Kvalitet låter sig inte mätas på kort tid. Vi var övertygade om att det skulle bli en bättre kvalitet i verksamheterna om pedagogerna utvecklades i sin roll som lärare.”

L-kommunen engagerade en konsult, som reste runt med konceptet Qualis²⁴ och utbildade rektorer i ett grundläggande kvalitetstänkande. Kommunen utbildade även ett antal lärare som skulle bli piloter i kvalitetsfrågor. Men det var svårt att se att det hade gjort några avtryck i verksamheten. I förskolan hade de haft ett koncept som kallades för ECERS (kap.3) och en projektledare anställd för att utbilda lärarna och implementera idéerna. Där fanns ett system som ’hette duga’. När projektiden var slut och projektledaren slutade, då

²⁴ Se vidare: [http://www.q-steps.se/\(2015-07-04\)](http://www.q-steps.se/(2015-07-04))

skulle det liksom rulla av sig självt. Man hade även rapporterat måluppfyllelse, mätt och prickat av, jämfört och gjort tabeller. Inget av initiativen hade dock resulterat i något kvalitetssystem i förvaltningen. Dessa koncept hade inte bidragit till att forma problematiseringar som gjorde kommunens företrädare klarare över vad de ville och behövde.

P-kommunen satsade på att bygga ett eget kvalitetssystem: ”Min uppgift som utvecklingsledare var att bygga ett kvalitetssystem. Kommunen behövde få koll på vad barnen lär sig, vad föräldrarna tycker, och vilken värdegrund det är som genomsyrar arbetet. Det var viktigt att få ihop det här med ekonomi och samhällsplanering. Jag var ganska fyrkantig och hade en stor tilltro till mallar till rektorerna och enkäter som gav förenklade bilder av sakernas tillstånd. Hade vi bara det, så skulle kommunen få både ordning och utveckling. Ganska snabbt insåg jag att det inte höll. Om vi skulle få till utveckling, som är på riktigt och som bottnar i mage, hjärta och huvudet på alla i organisationen, så måste vi tänka annorlunda. Vi måste bygga arenor för samspel. Ska vi stå med ryggen rak i kvalitetsarbetet över tid så måste vi jobba med någonting annat än förenklade bilder av en upplevelse. För det är så jag ser på enkäter. Enkäter handlar om att ha trygga bilder. Att leverera uppåt i systemet. Mätningar syftar till att lugna: att få tillit och lugnt politiskt. Om man sätter lampan på något, följer det med stora populationer, och mäter man vid samma tillfälle så får man en slags riktning som säger något om tillståndet. Det är inget fel på det. Det har sitt syfte. Men enkäter leder *inte* till skolutveckling, brukar jag säga, och då blir alla förskräckta. De skapar en illusion av att ha kontroll.”

I L-kommunen hade uppenbarats liknande dilemman: ”I mitt arbete som utvecklingsledare lanserade jag en idé om att vi skulle ha lite nyckeltal och jag fick tilldelat mig en konsult av kommunledningen, som skulle hjälpa mig att utveckla indikatorer. Tanken var att vi skulle kunna ha många olika nyckeltal som vi skulle följa upp. Jag bad alla skolledarna rapportera in måluppfyllelsen i år fem och nio och så sammanställde jag en enkel tabell, som vi skulle ha med i årsberättelsen till politikerna. Det blev ett väldigt liv. Det startade nästan ett mindre fackligt uppror. Nyckeltalen visade på stora skillnader, men det behövde ju inte betyda att det var skillnader i kvalitet.

Själv var jag oerhört skeptisk till att bli sifferfokuserad. Men det fanns ett politiskt rop efter det. ’Vi måste ju veta’, sa politikerna. [...] På förvaltningen ville vi komma runt det. Vad skall vi göra? Det var helt klart att kommunen

var väldigt intresserad av att fortsätta arbetet med kvalitet. Men man ville förnya sig och ha nya idéer.”

De tidigare initiativen misslyckades, därför att inga stabila förbindelser bildade nät med dem som utgångspunkt. Där fanns dock problematiseringar att hantera för dem, som till slut skulle resultera i alp-projektet: Observationer i någon form var eftersökta. Enbart sifferbaserade kvalitetssystem hade förlorat i legitimitet, men den politiska efterfrågan på denna typ av systematiskt kvalitetsarbete var svår att komma förbi. Det fanns nämligen en lokal och nationell press på att hitta former för kommunernas tillsynsansvar och kvalitet var begreppet som behärskade diskursen (Nytell, 2006). De tre kommunerna lyckades genom alp-projektet hitta en tillfredsställande kompromiss mellan kvalitet och kollegial granskning, men från början var det inte klart och kollegial granskning var först en föga formulerad idé medan det fanns gott om kvalitetsmodeller.

Attraktivitet för regionala och nationella partners

De tre kommunerna är alla medlemmar i Göteborgsregionens kommunalförbund (GR). GR är en förbindelselänk mellan tretton västsvenska kommuner²⁵ och står för gemensamma insatser som nätverksarbete, utbildnings- och utvecklingsinitiativ, ”utan att styra för mycket” (S2). ”GR är bra med tanke på att kommunerna i västverige är starkt konkurrensutsatta. Genom GR får kommunerna en regionsammanhållning istället för att konkurrera med varandra. Det kan innebära, säger en av skolcheferna (S1), utan att vidareutveckla det, att ”GR får gemensamma riktlinjer och strategier för utveckling”. En av de andra skolcheferna anser ”att det finns en rädsla hos kommunledningarna i GR-regionen att de skall slukas upp av Göteborg”. Tack vare GR kan Göteborg ”bli en möjlighet istället för ett hot” (S2). Om de tre valde att samverka och bli partners i det lokala utvecklingsprogrammet kunde de samtidigt utveckla en samstämmig plattform för utvecklingsfrågor med villkor som liknade varandra mer påtagligt än vad GR och Göteborg kunde erbjuda och samtidigt ha en gemensam identitet som kunde göra sig gällande i samarbetet.

SKL, Sveriges Kommuner och landsting, var ytterligare en aktör i periferin, som de tre skolcheferna förhöll sig till, bland annat genom SKF:s rankinglistor över framgångsrika kommuner. ”Ett projekt som alp skulle kunna stärka kommunernas position på rankinglistan, eller snarare bidra till ett bättre resultat för

²⁵ <http://www.grkom.se/> (2015-06-11)

eleverna, som kanske skulle kunna bli synligt i placeringarna”, anser en av de skolcheferna (Sc4). De tre kommunerna fick ”lampan på sig som moderna skolutvecklare” (U2). ”Att kalla det banbrytande vore väl att ta i. Men det var något nytt och fräscht och relativt oprövat i andra kommuner.” (U3) ”Vi tyckte vi var jättemoderna när vi erbjöd kollegiala möten, på plats, mitt i läran-det (U2).” Det som var innovativt var att det var kollegor som ”vågade titta på varandra” (U3).

Dessa argument talar för attraktiviteten i framför allt styrgruppens och politikergruppens ögon, men förbindelserna mellan alp, GR och SKL var inte så explicit uttalade så att de ses som avgörande problematiseringar för alp:s vara eller inte vara.

Avgränsning gentemot konkurrerande idéer

Det fanns också initiativ, som kunde ses som konkurrenter till konceptet kollegial granskning, men som inte höll måttet för den tidiga intressegemenskapen inom alp och därför togs bort i översättningsprocessen.

I programmets initiala skede hade utvecklingsledarna noterat namnet Mervyn Benford. I slutet på nittioalet uppfattades han som ”en slags guru i utvärderingar” (U6). Benford kom från England och åkte runt i Sverige och ”föreläste om observationer och lektionsbesök” (U7). ”Flera skollärdare hade lyssnat till honom och förmedlade tanken att Benfords idéer kunde bidra med information om vad man skulle titta på under observationsbesöken och hur man skulle observera.” (U7) Det var också de här idéerna som en geografiskt närliggande kommungruppering hade tagit till sig och vidareutvecklat i det som kom att kallas för V5-modellen – en utvärderingsmodell för förskola och skola (kap.3), vilket föranledde besök av utvecklingsledarna hos projektledaren för V5-modellen.

Mervyn Benford berättade om sig själv²⁶ att han arbetat med över 300 svenska skolor och över 30 kommuner eller i kommundelar i över 14 år. Om V5-modellen, sa han, att den skulle vara ett självutvärderingssystem ”based on friendly, constructive observation”, men fortfarande skulle det vara ”externt”, inte ”internt”. ”It used the best part of the English Inspection system, but without fear or threat”.

Men de tre utvecklingsledarna valde ändå att avgränsa sig ifrån Benford och V5. ”Vi upplevde bilden av V5 som någon slags inspektion.” (U7) ”Det

²⁶ E-post kommunikation med Benford (2010-11-21)

var lite mer skolinspektionstänkande hos dem än vad vi ville ha.” (U2) Tanken om att köpa in sig i idéerna lockade inte heller utvecklingsledarna. V5-kommunerna ”började nog ana att det kunde vara business” i idéerna (U3). De kom ”nämligen med förslag om att det skulle kunna kosta så och så mycket”. Det hade inte de tre kommunerna tänkt sig (U3). De tre utvecklingsledarna ville ”hitta en modell där det verkligen var en kollega som besöker en kollega” (U6). När idéerna om kollegial granskning väl blev synliga för utvecklingsledarna, så upptäckte de också liknande initiativ i Stockholmsregionen med hänvisningar till bland annat Benford. Men det var inte heller en tilltalande modell. ”I Stockholmsmodellen skulle det läggas en rapport på skoldirektörens bord och en på politikernas bord. Det var för mycket kontroll för oss”. För varje modell vi tittade på så var det vissa saker vi valde bort.” (U6)

Därmed fick programmet sin första, och i huvudsak ännu bärande, definition.

Vakhållning mot centrala kvalitets- och utvecklingsinitiativ

Den första vakhållningen mot kvalitetsbegreppet i problematiseringen hade nu ersatts av vad man kan kalla en ömsesidig tolerans eller till och med respekt i mötet mellan utvecklingsledare och skolchefer och politiker. De tre kommunerna arbetade fram liknande sätt att skriva fram mål, indikatorer, system och rutiner för uppföljning.

”Vi har arbetat mycket med att försöka bryta ned ett antal mål till indikatorer som vi skall följa upp och mäta. När vi är överens om indikatorerna så kan vi få en jämförbarhet över tid och mellan verksamheter. Det är viktigt för politikerna. De har tryckt på, vi vill ju att det skall finnas kvalitetsindikatorer så att vi kan mäta kvaliteten på ett enhetligt sätt i våra skolor. Vi har så oändligt många mål. Vi mäter hur väl vi lyckas. Vi har ett välutvecklat system med nyckeltal och olika bilder som kompletterar varandra. Bilder av trender, mjuka frågor, hårda frågor och alpbilder och bilder från inspektionen och enkäter. Tillsammans ger de bilden av ett pussel som ligger till grund för den inriktning som arbetet skall riktas upp mot i kommunen.” (Sc1)

Över tid har det blivit en stark betoning på ett systematiskt utvecklingsarbete, säger tre av skolcheferna (Sc1; Sc4; Sc5) och en utvecklingsledare fyller på: ”Uppdraget har blivit mer inriktat mot att driva kommunala mål och att

kräva in redovisning och måluppfyllelse. Målen har blivit fler och de har blivit tydligare.” (U6)

Alp har ändå blivit ett ”viktigt och mjukt komplement till instrument som fokuserar hårda frågor och som går att väga, mäta, och pricka av” (Sc1) och ”alp har blivit ett officiellt sätt att synliggöra kvalitet” (Sc4). Samtidigt har ”synliggörandet av mål” blivit en av två obligatoriska granskningsaspekter i de lärande besöken. Det har i ett senare skede inkluderats i ”pedagogiskt ledarskap” (U12) som obligatorisk aspekt i besöken. ”Det är så brett så där kan man få in det mesta man vill synliggöra”. ”Fokusområdet ska integreras i det systematiska kvalitetsarbetet.” (U12)

Över diskussionerna svävade hela tiden begreppet kvalitet. Den internationella och nationella diskursen tenderade mot en kraftigt styrande ”kvalitetsregim” (Nytell, 2006), vilket uppfattades som ett påtagligt hot mot den första problematiseringen i alp. Det hade utvecklingsledarna redan markerat i kontakten med V5. När man gick till skolcheferna och sedan till politikerna såg man dock ett påtagligt intresse för en mjukare variant av utvärdering, som kunde utgöra ett komplement till uppföljning med siffror, enkäter mm. Ändå syns förhandlingen om detta i, att det senare i processens etablerade skede talades betydligt mer om kvalitet, utvärdering och resultat än det gjordes inledningsvis, då man som en markering istället kombinerade kvalitet med utveckling.

Utveckling och förändring har genomsyrat arbetet i de tre kommunerna under det senaste decenniet. En av skolcheferna berättade att ”det finns en lista på ett antal utvecklingsområden som ligger i pipeline för kommunens utvecklingsstrategier. En del är kommunalt skolpolitiska direktiv, andra är nationella direktiv eller influenser från EU. Listan är lång” (Sc5). Utvecklingsområdena i de tre kommunerna har bl.a. handlat om matematik, genus, likabehandling, jämställdhet och elevinflytande.

Utvecklingsarbetet beskrivs i en av förvaltningarna som en strategisk tvådelad fråga. Den ena delen handlar om systematiskt kvalitetsarbete och allt vad det inbegriper med planerad förändring, mål, uppföljning, definiering och budget. Den andra delen beskrivas som en utvecklingsdel. Utvecklingsaspekten handlar om att skapa förutsättningar för verksamheterna. Det är här som Lärande besök kommer in och blir till ett ”viktigt inslag för förvaltningen”, enligt en av utvecklingsledarna (U8). Resonemanget bör gälla även för övriga förvaltningar i de tre kommunerna, menar jag.

Alp dominerar inte kommunernas utvecklingsarbete, utan existerar vid sidan av, och som komplement till mera målstyrda utvecklingsinitiativ och kvalitetsmätningar. Den andra vakthållningen bevakar då programmets position i den ”institutionella trängsel” av reform- och utvecklingsinitiativ (Blomgren & Walks, 2015) som råder samtidigt med alp. En av skolcheferna formulerar det som att: ”alp är en del av kommunens utvecklingsstrategi” (Sc5).

Det är mycket pengar som satsas på alp varje år, säger två av kommunernas utvecklingsledare (U5; U6). Men i förhållande till vad det kostar att ”skicka lärare på kurser” och ”om man jämför med kompetensutveckling, så är det en liten kostnad”. ”Ja, så det är inte så mycket pengar egentligen”, konstaterade en av skolcheferna (Sc3). ”Inom ramen för 1, 3 miljoner i budget²⁷ så ryms både samordning, vikariekostnader, utbildningar och andra arrangemang för pedagogerna i de tre kommunerna”, sa en av deltagarna i ledningsgruppen (U11).

En kontakt med det nationella projektet Attraktiv skola riktade särskilt uppmärksamheten på alp och stärkte dess prestige. L-kommunen ansökte om att vara med. ”När vi sedan kom med år 2002, så var det här med kollegial granskning perfekt i det nationella projektet. Det gav inga pengar, utan det skulle vara en ära att få vara med i det och få verka bland pionjärerna. Kommunen satsade en massa pengar. Politikerna ville verkligen att vi skulle bedriva utvecklingsarbete.” (U3)

Vakthållning gentemot den politiska ledningen

De kommunala förvaltningarna omorganiseras ständigt. Ibland satsar man på platta organisationer, sedan byggs hierarkierna upp igen. ”Organisationsbilden förändras hela tiden” (Sc1). Denna organisatoriska instabilitet är ett potentiellt hot mot alla verksamheter i deras aktuella form, även för Lärande besök. Eventuellt kan man här se ett motiv för att nätverket tidigt utvecklade ovanliga sätt att hantera huvudmännens styrning.

Maktförhållandet mellan tjänstemännen och den politiska ledningen blev något centralt för alp-programmet. Enligt skolcheferna skall politikerna formulera mål och visioner och ta övergripande beslut i de egna kommunerna och fråga efter uppföljningar. De skall inte involveras i strategier och beslut om den operativa verksamheten. Skolcheferna arbetar på uppdrag av den poli-

²⁷ Summan gällde år 2008. Enligt en av utvecklingsledarna avsattes ungefär motsvarande budget, 2014 (U12).

tiska styrningen. De fattar beslut och sätter upp inriktningsmål och de ansvarar även för verkställandet av besluten och initiativen.

”Politikerna har sanktionerat alp inom sina inriktningsbeslut. Sedan hur mycket detaljkännedom de har om alp, det kan man fundera på. Jag tycker inte att de skall ha det. Politikerna känner till alp. De vet vad alp står för. Men de skall inte vara involverade i alp.” (Sc5)

Gränsen mellan den politiska styrningen och den förvaltande ledningen stod redan från början som en viktig aspekt. Den kom även att få återverkningar på programmets återrapportering. Att rapportera till politikerna efter varje genomfört besök är inget eftersträvansvärt, tvärtom tar man avstånd från tanken. De tre kommunerna förordar istället distribuerat ansvar för alp där skolcheferna fördelar ansvaret på flera aktörer, och där rapporteringen stannar inom programmet.

Vakhållningen gentemot huvudmännen innebär att huvudmännen inte förutsätts lägga sig i den interna styrningen. Vilket de verkar acceptera.

Ledningsgrupp och styrgrupp som noder i programmets design

Problematiseringen för alp och senare Lärande besök hade sin utgångspunkt i två grupper av utvecklingsledare och skolchefer, men förhandlades också fram i utbyte med samordnare, skolledare och lärare. Avsnittet visar hur lednings- och styrgrupp engagerat sig i alla faser av översättningen till och inom programmet. Här berörs även översiktligt uppdraget för kollegaobservatörer, lärare och skolledare som värdar i programmet, vilket behandlas mera ingående i senare empiriska kapitel.

Den ursprungliga intressegrupperingen av utvecklingsledare och skolchefer bildade två olika, men samverkande, grupper beroende på sina annars skilda ansvarsområden – ledningsgrupp och styrgrupp. Programmets öde ligger i hög grad i den mening som dessa tillskriver programmet, hur dessa förmår ge legitimitet och göra programmet till ett attraktivt och angeläget inslag för skolutveckling. Men ödet ligger även i händerna på en allt tuffare budget och tilldelade anslag från kommunerna. De två grupperna söker ta ett fast grepp om den fortsatta intresseringen, värvningen och mobiliseringen. Konkurrerande översättningar kan utmana programmets karaktär och tänkta förhållningssätt. Inte minst om lärare och observatörer ges stor frihet att forma det uppdrag som ska ligga till grund för varje enskilt besök, eller genom att andra utveck-

lingsområden, som ligger i ”pipeline” (Sc5), tar allt större uppmärksamhet från det gemensamma intresset för alp.

Ledningsgruppen

Utvecklingsledarna har inte enbart bidragit till att forma de ursprungliga programidéerna. De fick ganska snart ett allt tydligare mandat att leda programmet. Ledningsgruppens uppgift var att hålla ihop arbetet med programmet, utveckla det vidare, reflektera över realiserandet, och kritiskt granska det som har varit bra och det som man upplevde sig mindre nöjda med (U5). Gruppen hade även uppgiften att säkerställa att det kom till stånd utvecklingsarbeten ute i verksamheterna. När det kom nya utvecklingsledare till kommunerna kom frågan om ledningsgruppens roll och funktion upp på dagordningen på ledningsgruppsmötet. Senare blev också programmets inriktning ifrågasatt och omprövat. De två kommunala granskningsuppdragen blev ett kommunalt uppdrag, pedagogiskt ledarskap, och det värderingsfria förhållningssättet kom upp på agendan och diskuterades.

Det aktiva arbetet med att utveckla och stödja programmet, processer, och aktörer innebar för ledningsgruppen samtidigt två andra viktiga uppgifter: att utbilda och att vakta gränser.

Som utbildare skulle de bidra till att lärarna formas till kollegaobservatörer. I det ansvaret låg även uppföljning, utvärdering och utveckling av programmet. Ledningsgruppen skulle presentera och bistå med för programmet viktiga dokument och rutiner som stabiliserade programmet och de aktörer som det verkar genom. Gruppen formulerade och diskuterade förslag till ansvarsbeskrivningar, strukturer för besök och tidsramar för uppdraget som observatör. Lärare och skolledare som inkluderades i alp måste veta ”vad som gäller”. Det får inte bli så att observatörerna ”lallar omkring” ute i verksamheterna, utan att effektivt ta tillvara på tiden för uppdraget.²⁸

Som grupp och som enskilda utvecklingsledare skulle de sätta gränser för uppdragsbeskrivningar som inte håller måttet, för ”utmaningar som ter sig luddiga”, och för observatörer ”som tar sig för stora friheter”. Gruppen skulle säkra att återkopplingarna, eller de så kallade speglingarna, till lärarlagen håller god kvalitet. Observatörerna fick inte lämna över speglingar, som endast kastade ljus över det som fungerar väl. Speglingarna skulle vara ”objektiva och värderingsfria” och grunda sig på empiriska fakta, det som observatörerna sett

²⁸ (Ledningsgruppsmöte, 2009-02-20)

och hört ute i verksamheterna. ”En bra utmaning kan aldrig upplevas obehaglig. Den bygger på en spegling och inte på ett värderande omdöme.”²⁹

Utvecklingsledarna hade sitt huvuduppdrag på hemmaplan, i den egna kommunen, med undantag av samordnaren som hade sitt ansvar som kommunikatör i programmet.³⁰

Att värva en samordnare var det första gemensamma utvecklingsuppdraget, som identifierades och annonserades ut i de tre kommunerna (år 2002). Samordnaren skulle få en viss nedsättning i tjänsten (30 procent) för detta uppdrag.

Huvuduppdraget för utvecklingsledarna handlade om att följa processen ”från ax till limpa” i de olika uppdragen i den egna kommunen (U5). Inför varje besöksomgång måste de även ”lobba för” programmet, ”göra reklam för det, säkra så att arbetslag/enheter i kommunerna bjuder in till besök”, och att programmet ”får pedagoger som vill bli observatörer och gå ut på besök” (U5). För utvecklingsledarna gällde det att ligga i, att både ”störa och uppmuntra”. Som utvecklingsledare ”får de jobba för att intresset för programmet skall breda ut sig och leva vidare”. Utvecklingsledarna ”får ringa och mejla och agera på andra sätt” (U6). På samma gång fick de lugna dem som är ”rädda och osäkra” och som ”tvekar att bjuda in till besök”. De ”måste skapa positiva förväntningar på besöket ute på enheterna” (U5). På hemmaplan blev utvecklingsledarna lite som programmets ordningsmän, de måste agera som både rådgivare och kontrollanter:

”Jag skall kolla allt, så att besöket kommer igång ordentligt, så att observatörerna kommer i kontakt med enheterna. Jag skall också stämma av under tiden och kolla upp inför redovisningen, och arrangera för återkopplingen, och följa upp arbetet med lärplanen.”³¹ (U9)

Utvecklingsledarna fick även brottas med sig själva och hur mycket ansvar de skulle lägga över på observatörerna och hur mycket de skulle styra deras arbete. Deras uppgifter handlade även om att ”identifiera svagheter i observatörernas argumentation” i återkopplingarna till enheterna. Det var en ”svår uppgift”. Utvecklingsledarna skulle svara för att inte observatörerna tog på sig uppgifter som var skolledarnas uppgifter i verksamheterna. Observatörerna var inte på Lärande besök för att ”för att lösa skolledarnas problem”. De kunde möjligtvis vara ”katalysatorer som kan hjälpa till att lösa problem”. Obser-

²⁹ (Ledningsgruppsmöte, 2009-02-20)

³⁰ (Ledningsgruppsmöte, 2009-02-20)

³¹ ”Lärplan” uppfattar jag som ett alternativ till ”handlingsplan”.

vatörerna behövde även ”råd och stöd om de blir måltavla för arbetslagets frustration, för det händer ibland” (U6).

När återkopplingsmötet var avklarat och observatörerna lämnat ifrån sig sina utmaningar och sitt uppdrag tog utvecklingsledarna över ansvaret för utvecklingsarbetet. De skulle som en av utvecklingsledarna uttryckte det ”coacha” arbetslaget i det efterföljande utvecklingsarbetet (U6). I och med det fick utvecklingsledarna byta sida och stötta arbetslaget, så att de kom igång och tog itu med sina utmaningar och sitt utvecklingsarbete. Om arbetslaget fått ”vaga utmaningar från observatörerna”, så behövde pedagogerna få stöd från utvecklingsledarna. Om ”de inte känner igen sig i utmaningarna behöver de också stöd”. Men det som var givet var att ”inget uppdrag är det andra likt” (U6). Utvecklingsledarnas uppgifter skiljde sig åt från uppdrag till uppdrag och från kommun till kommun. Utvecklingsledarna definierade även sitt uppdrag och sina uppgifter på olika sätt. Olika är ett ord som återkommer hos utvecklingsledarna. Det återspeglar programmets plasticitet, menar jag.

”Ramarna ser lite olika ut beroende på vem man pratar med. Alltså man tar för givet att alla vet exakt vad som sker på eller under en alpobservation. Men det finns faktiskt olika uppfattningar om hur man skall göra det och hur man skall gå tillväga, och det kanske är en styrka i sig också. Man måste diskutera sig fram till vad man ska göra. Så här ska man göra säger några, men olika personer säger olika saker, det har jag märkt. Man gör på olika sätt.” (U9)

”Att följa processen efter återkopplingsmötet” tyckte en av utvecklingsledarna ”är viktigt” (U5) medan en annan absolut och bestämt hävdade att det är ”skolledarnas uppdrag och uppgift att vara stödjande part i utvecklingsarbetet” (U1).

Utvecklingsledarna hade även som uppgift att vara brobyggare mellan programmet och den egna förvaltningen. ”Genom alp får de möjligheten att komma rakt ut i arbetslagen” där de kan ”fånga upp det som är viktigt ute på enheterna” (U7). Under besöken fick de syn på ”duktiga pedagogers kompetenser och verksamheternas intressefrågor”. Som utvecklingsledare hade de uppgiften att ”sprida erfarenheterna vidare ut i verksamheterna och in i förvaltningens ledningsgrupp”³².

Som utvecklingsledare i alp:s ledningsgrupp skulle de också där vara brobyggare mellan lärare, skolledare, observatörer och styrgrupp. Det var deras uppgift att följa upp besöken och åiterrapportera till styrgruppen.

³² (Ledningsgruppsmöte, 2009-02-20)

”Tillsammans ansvarar ledningsgruppen för det operativa arbetet med programmet. Men det är samordnarens uppgift att vara spindeln i nätet, utföra det praktiska arbetet, kommunicera med observatörerna så att de känner sig sedda, ha ledarskapet i ledningsgruppen, bistå med information och kommunicera med styrgruppen.” (U11)

Styrgruppen

Skolcheferna hade likt utvecklingsledarna blivit både kommunernas och programmets språkrör. De är mycket viktiga aktörer, men de är mindre viktiga i genomförandet av programmet. De styr och leder indirekt genom sina idéer, värderingar, beslut och krav på uppföljning och resultat. ”Det är dock inte skolchefernas uppgifter att vara pedagogiska ledare, utan det är skolledarna som har tilldelats det ansvaret. Skolchefernas pedagogiska ledarskap går via skolledarna”, sa en av skolcheferna (Sc5). Det var genom skolchefernas ställningstagande och beslut som programmet blev ett etablerat inslag för skolutveckling i de tre kommunerna. I styrgruppen sätter de agendan för programmet, tar beslut om inriktning, ekonomi, och programmets vara eller inte vara. Styrgruppen är också den aktör som utkräver ansvar. Det är ledningsgruppen som skall redogöra för programmets prestationer och sätta det i relation till utveckling och ekonomi. Programmet måste prestera resultat och generera utveckling och förnyelse i mötet mellan professionella och verksamheternas kärna, dvs. undervisningen och mötet mellan pedagoger och barn/elever.

Lärare som kollegaobservatörer

En av grundtankarna var att programmet ”skulle bli attraktivt för pedagogerna i kommunerna” (U3). Programmet skulle locka in allas kompetenser, både förskollärare och andra lärare med inriktning mot grundskolans lägre och högre åldersgrupper, fritidspedagoger och specialpedagoger och skolledare. ”När programmet erövrat status som etablerat inslag för skolutveckling så skulle även gymnasielärarna värvas till programmet och därmed även deras skolledare och skolchefer.” (U11)

Om lärarna fick möjligheten till utvecklingsuppdrag och erbjudandet att utvecklas i sin profession³³ så skulle de inte heller säga nej till programmet. ”Tanken var att kompetenta och kunniga pedagoger skulle säkra programmets

³³ Gustafsson (2006). Årsrapport för Attraktiv skola.

kvalitet och status.” (U3) ”Med pedagogernas hjälp skulle kommunerna kunna bygga broar mellan professioner och skapa respekt för olikheter.” (U2) Dessa lärare talade man om som ”spjutspetsarna i kommunerna” (U2), som ”fantastiskt duktiga lärare” (U7) som skulle vara delaktiga och involveras som medskapare till programmet. De skulle bli kollegiala observatörer som skulle ”titta på” de områden och frågor som arbetslaget eller enheten valt att belysa³⁴. Programmet skulle vara uppbyggt kring ”strukturerade medvetna professionella möten” (U2).

Intressering genom att odla attraktivitet

Huvudintresset i föregående avsnitt har gällt problematiseringar som tagit sin utgångspunkt i programmets båda ansvarsgrupperingar, lednings- och styrgruppen. Det har också visat på möjliga problematiseringar, som avvisats eller omförhandlats till acceptabla inslag. Det professionella mötet har också haft förmågan att fungera som problematisering av yrkesbehov för andra, i synnerhet för kollegaobservatörer. När konceptet fungerar så blir inslagen attraktorer som lockar in i gemenskapen, dvs. ingår även i intresseringen, den andra fasen i översättningsprocessen.

Intresseringen är en aktiv process. Det är ett taktiskt ordnande som i praktiken är svårt att särskilja från problematiseringen. I berättelsen handlar processen om hur vissa idéer och lösningsförslag identifierats och skrivits in i programmet, hur andra idéer och inslag har begränsats eller uteslutits, hur aktiviteter och arrangemang har formats med syftet att förverkliga programmet, och hur inslagen har kopplats samman till en meningsbärande helhet, Lärande besök, ett aktör-nätverk.

Attraktorer som överlevde i samverkan:

Idéerna om kollegial granskning låg i tiden och utvecklingsledarna attraherades av dem. De hade läst om ”peer review” och ”collegial evaluation” (U3), men hade inte tagit någon djupare del av forskning. Runt tiden för millennieskiftet fanns det ”olika varianter med lärande samtal och det fanns olika meningar om vad det innebar” (U4). Det fanns en form ”vid Karlstads universitet och en annan vid högskolan i Borås ... där hade de även arbetat med ’action learning’” (U4).

³⁴ Hämtat från Alp:s informationsblad.

Det som upplevdes innovativt var att båda parter skulle ”lära sig av varandra” (U6), de som bjöd in till besök och de som gick ut på besök. Om besöket utgick från ett synsätt, som byggde på ömsesidighet och lärande, så skulle det även bli mindre ”uppschåsat och mindre rädsla i det” (U4).

”Idéerna om ömsesidigt lärande och tillit till processen kom från ’action learning’, med Reginald Revans från England som upphovsman. Tanken var också att programmet skulle ha ett ’John Dewey-stuk’ och att idéerna skulle prövas ut i handling, ’learning to learn by doing’ och ’action reflection’.” (U4) Det skulle inte finnas ett färdigt tänk som skulle omsättas i handling, utan pedagogerna skulle få vara delaktiga i utformandet av programmet. ”Det var självklart, det fanns ju inget smartare, ingen annan väg att gå. Vi måste brainstorma tillsammans för att komma fram till ett resultat.” (U7) Initiativet som skulle arbetas fram ”skulle vara något som skulle vara med pedagoger, för pedagoger, och av pedagoger. Det skulle upplevas attraktivt och statusfyllt för pedagogerna att vara en del av programmet” (U3). Därför skulle de även ”tillåtas vara delaktiga i förmandet, testandet och förverkligandet av programmet” (U7). De som värvades till alp skulle vara ”pedagoger som kunde det här med lärandet” och det skulle vara ”skolledare som kunde bidra till att alp fick legitimitet som utvecklingsprojekt och att det hände något efter besöket av observatörerna” (U2; U7).

Idéerna om aktionslärande och lära sig att lära genom att göra hade stark inverkan på programmets tidiga utveckling, men när lokala aktörer senare presenterade det hade influenserna blivit mindre synliga³⁵. Idéerna om aktionslärande försökte återigen ta sig in på scenen genom att en av ”uralparna” fann det särskilt intressant.³⁶ Idéerna presenterades på en utbildningsdag, men enligt studiens empiriska utsagor lyckades de nog inte förvärva någon status som attraktorer i programmet, utan de lyste med sin frånvaro i berättelserna.

Fler attraktorer: frivillighet och initiativrätt

Ett särdrag är betoningen av ett underifrånperspektiv på initiativ och utveckling. Det är dock inte en ensidig betoning. Skolcheferna och utvecklingsledarna anser att det måste finnas en balans mellan ett uppifrån- och underifrånperspektiv. Kommunerna har styrdokument och det finns politiker som fattar beslut. Men ”i verksamheterna finns människor som vill känna delaktighet och

³⁵ (Utbildningsdag för nya observatörer, 2008-09-05)

³⁶ (Upptaktsdag för observatörer, 2008-09-17)

ha möjligheter att påverka. Det finns frågor som är mer angelägna för vissa än för andra” (U6). Men med underifrånperspektivet följer rätten att avstå. Om detta blev det viss debatt.

Skulle det vara frivilligt att engagera sig i programmet som värdar? Skulle lärarna och skolledarna själva få avgöra om de skulle bjuda in till besök eller inte? Skulle det vara obligatoriskt att ta emot observatörer med jämna mellanrum? Frågan om frivillighet har inte varit föremål för några större förhandlingar i de tre kommunerna. ”Frivillighet har inte heller varit någon stor tvistefråga. Å andra sidan har det inte funnits någon stor enighet i styrgruppen heller.” (Sc4) ”Om man i kommunerna har sagt ja till initiativet, så borde det vara givet att alla är med och bjuder in till besök eller går ut på besök. Frågan är dock inte så enkel. Tvång löser inte problemet. Det är ju ingen idé för observatörerna att komma dit om de inte blir väl mottagna.” (Sc4) Den vinnande formuleringen i problematiseringen blev frivillighet, under antagandet att programmet skulle upplevas som så attraktivt att frågan om frivillighet inte behövde bli ifrågasatt.

Distribuerat ansvar

Alp skulle kunna erbjuda ”spjutspetsarna” karriärmöjligheter inom läraryrkets ram. Om lärare och skolledare med hög professionell status värvades till programmet skulle även programmets nätverk stabiliseras. Om programmet fick hög status, blev attraktivt, och upplevdes angeläget, så skulle det i sin tur stärka kommunernas anseende som arbetsgivare. Det började nämligen bli ont om lärare i början på 2000-talet. Om kommunerna erbjöd lärare utvecklingsmöjligheter och erkännande via programmet så ”skulle det med all säkerhet blir roligare att jobba i den egna kommunen” (U3). Detta visade sig bli ytterligare en problematisering som fogades till programmet.

För att locka spjutspetsarna in i alp-arbetet så gjorde utvecklingsledarna ett ”gediget rekryteringsarbete” (U7). De tre kommunerna sökte efter lärare och skolledare som ”verkligen ville någonting” (U2). Det var både professionella och personliga egenskaper som efterfrågades i de interna annonserna³⁷. För att komma ifråga, så skulle de vara: ”(i) engagerade i skolutveckling och kvalitetsfrågor, (ii) lyhörda med god iakttagelseförmåga, (iii) kunniga i att analysera och ställa frågor, (iv) ha en positiv grundsyn till människans förmåga och lust att

³⁷ www.alp-projektet.nu

lära, (v) vara väl insatta i verksamhetens uppdrag, (vi) ha stor erfarenhet som pedagog eller skolledare och (vii) kunna uttrycka sig väl i tal och skrift”.

Om programmet i det tidiga skedet ”betonade möjligheterna till karriär och utveckling för enskilda lärare, så blev det kollegiala lärandet mer viktigt i ett senare skede” (U5) och ”därigenom blev det även mer betoning på kvalitet och utveckling i verksamheterna” (U8).

”Erfarenhetsutbytet skulle även generera ett ömsesidigt lärande.” (U4) Genom att ta tillvara på ”duktiga pedagoger” som ”bollplank” så skulle kommunerna få till stånd skolutveckling ute på enheterna (U7): ”Hur bedriver man skolutveckling? Jo det sker givetvis i dialog och samtal och erfarenhetsutbyte där tankarna får väckas hos individen och omformas och bli till något som är förankrat i mig själv.” (U7)

Distribuerat ansvar tog sig även uttryck som så kallade pedagogiska caféer där lärare fick stå för den innehållsliga spetskompetensen och genom så kallade teampiloter, som kallades in för diskussion och kunde vara ”strateger för utveckling och förnyelse” (Sc1).

Därmed kom de tre kommunerna att ansluta sig till en internationell trend, nämligen att strategier för lokal pedagogisk utveckling förknippas med lärar-kompetens, bland annat i relation till självvärdering och utveckling, och nya former av ansvarsutkrävning (Darling-Hammond, Cobb & Bullmaster, 1998; Darling-Hammond, Wilhoit, & Pittenger, 2014), vilket också har förstärkts i programmets etablerade skede. Studier har också visat att lärarna värnar om sin autonomi (Ekholm, 2000) och att det är vanligt förekommande att lärare ifrågasätter legitimiteten hos både arbetsledning och vetenskapliga teorier, för att istället förlita sig på professionella teorier (Blase, 1991; Hammarström-Lewenhagen, 1999; Lindblad, 1994; Marshall, 1991; Nyvaller, 2008; Ringarp, 2011).

En fördelat ansvar skulle även göra lärarna mer mottagliga för åtaganden av beslutsfattande karaktär. De skulle också ha förmågan att utveckla diverse strategier och tekniker för stöd och support av lärarnas professionella utveckling. Genom att ge utvecklingsorienterade lärare ansvaret att leda kollegornas arbete och inspirera dem antogs det även att lärarnas avoga inställning till skolledares ledarskap skulle reduceras. Dessa ”teacher-leaders” skulle i princip fungera som modeller genom att de skulle vara kollegiala och icke-bedömande och stimulera kollegors självkänsla, enligt ovanstående litteratur. Begreppet ”teacher-leaders” växte fram ur ett amerikanskt reforminitiativ, som dels hade avsikten att förändra relationen mellan lärarna och skolledarna, dels ville mot-

verka den form av privatism som antogs vara förknippad med lärarnas yrkesutövning (Lieberman, Saxl & Miles, 1988). Begreppet har sedan nittioalet fått en stor spridning (Harris, 2003).

Pedagogiska frågor i centrum

Det professionella mötet antogs också kunna svara upp mot lärares vilja att föra pedagogiska diskussioner. ”Varför pratar vi inte pedagogik där det ska pratas pedagogik?” (S2) Genom alp kunde skolcheferna verka för att möjligheterna förstärktes. Alp blev därför en metod för pedagogiska samtal och ett sätt att stärka professionen: ”Som pedagog får du göra som du vill bara du vet vad du gör och varför du gör som du gör. Som professionell duger det inte längre att svara ’ja, men så har vi alltid gjort’ i möte med utomstående. Utan det krävs att de professionella kan synliggöra sina förgivettaganden [...] Det är viktiga aspekter av professionen” (U6).

Speglingar

Det var inte utvärdering som observatörerna skulle ägna sig åt (U7). Det var snarare en riskbild i programmets tidiga process. Om värderingarna var positiva tog pedagogerna dem till sig. Men då blev det ingen utmaning. ”Då blev effekterna endast att det visste vi väl och så gjorde man inget åt det”. ”Blev den istället negativ då ville pedagogerna inte kännas vid den. Då lade de den åt sidan” (U7). Om förhållningssättet utgick från spegling, då kunde observatörerna återge sina iakttagelser, de blev sanna bilder: ”såtillvida att det är så som jag uppfattar det” och ”allt är sant såtillvida att det har en effekt på dem som tar emot det. Med den ingången behöver inte pedagogerna vara på sin vakt och försvara sig på något vis” (U6).

Var kom idéerna om spegling ifrån? De har inte sin motsvarighet i någon av mig berörd teori. Idéerna kan möjligtvis referera till Eisners (1977) teorier om pedagogiskt konnäsrsskap och tilliten till sakkunniga kollegors kunskap och kompetens, eller till idéerna om ”peer review”: att lärares undervisning och verksamhet bäst granskas och bedöms av deras likar (Thörn, 2002) (kap.3). Men då måste man bortse från det värderande inslaget i Lärande besök. Det var ett omtvistat inslag.

Muntliga återkopplingar

”Att få prata om sin vardag. Att få bli bekräftad, det var värt jättemycket för pedagogerna. Man blev nästan rörd till tårar när pedagogerna berättade om samtalen. Utvärderingarna blev så fantastiskt bra.” Samtalen var så ”upplyftande” (U7).

Uppenbarligen var muntliga återkopplingar i kombination med speglingar en lyckad intressering för programmets attraktivitet. ”Förändring börjar genom att pedagoger får känna sig stolta och duktiga i sitt arbete.” (U7) ”Svårigheterna var att komma förbi detta stadium”. Utvecklingsledarna fick även ställa sig frågan om det ”var värt det i förhållande till insats och satsade medel” (U7).

Alp, alpa, bli alpad: gemensamhetsskapande etikettering

När de tre kommunerna initierade programmet, så ”hade det inget namn och inget innehåll utan det kallades bara för Kollegial granskning” (U6). ”Namnet var inte heller så väsentligt initialt.” (U2) Bilden som utvecklingsledarna i kommunerna såg framför sig kan tyckas mer väsentlig. ”På den fanns det en alptopp där någon klättrade upp och satte en flagga på toppen.” Alp var det namnet som programmet fick. Det blev alp i dubbel bemärkelse för ”de tre bokstäverna var också akronymen för de tre kommunerna” (U2). Alptoppen med flaggan i toppen blev även synonymt för framgång och innovation.

Men från att initialt ha varit obetydlig fick akronymen allt större betydelse över tid. ”Ungdomar fick ge liv åt akronymen och utarbeta den som en logga” (U2) för programmet. I möte med användarna ingav den en ”samhörighets-känsla och en vi-känsla” (U6). Lärare och skolledare gick ut på ”alp-besök, det utbildades alpbobservatörer och alpare och alpinister” i de tre kommunerna. Vårdar bjöd in ”alpare och lät sig bli alpade av alpinisterna”. Det blev ”alp och alp-projektet” som man talade om i de tre kommunerna (U4).

Inåt var etiketteringen förtjänstfull. Utåt och i ett större sammanhang blev den för anonym, framförallt för marknadsföring. ”Men man kunde ju inte säga alp när man skulle åka upp till Stockholm och presentera det.” (U4) Programmet ”fick då också det officiella namnet Lärande besök. Namnet var mer talande och det berättade vad det handlade om” (U4). I de tre kommunerna fick dock det nya namnet obetydlig kraft, utan talet om alp och alpare och att bli alpad lever vidare.

Attraktor i skuggan: Tågluffare som pedagogisk idé

Det finns en attraktor, som verkar ha stannat i skuggan (se, kap 2) och inofficiellt inom en trängre krets i programmets centrum. En utvecklingsledare ansåg att en sak som förenar inom alp är synen på undervisning och lärande: ”Kommunerna utbildar inte barn och ungdomar till charterresenärer utan till tågluffare.” Idén följs av ”fyra upp-ord”. ”Barn skall bli upptäckare, uppfinnare, uppträdare och upplevare.” (U6) Det fyra orden bärs dock inte upp av någon gemensamt framskrivna idé i de tre kommunerna, men ”den symboliserar värdet av det förhållningssätt som genomsyrar alp” (U6):

”En upptäckare är ständigt nyfiken, en uppfinnare gillar problemlösning och backar inte för motgångar och blir duktig på att lösa problem. Uppträdaren hamnar ofta i skymundan, men det är viktigt att framträda. Det handlar inte om att kunna dansa och sjunga, utan att framföra sina åsikter, att stå för sina saker, och våga ta plats. Upplevaren tar till sig det som samhället erbjuder i form av kultur och natur.” (U6)

Som av en händelse kom idén om tågluffare att finnas med i en fristående västsvensk skolkoncerns – Fridaskolornas – vision för utbildningen. Hur denna förbindelse mellan alp och Fridaskolorna uppstått framgår inte av mitt material. Utvecklingsledaren konstaterar endast: ”Tyvärr så var Fridaskolan först med sin slogan” (U6). Samtidigt är den en potentiell destabiliseringsrisk, vilket visas av att tågluffarna inte förs fram officiellt inom Lärande besök. Idén kan vara för känslig att föra fram och avviker från den övriga inriktningen på process, inte innehåll, i programmet. Eller också lyckades idéerna inte attrahera de två andra kommunerna. Eller också var förhållningssättet redan inringat av Fridaskolan.

Värkning: förvärvandet av robusthet

Under sina tidiga år hamnade programaktörerna ”i det ena diket efter det andra” (U7) och det gjordes en del ”grodor” (U2). Det var inte heller så konstigt. Om kommunerna tog ett innovativt grepp för att styra och stödja lokal utveckling, så blev det ”följdriktigt instabilt till en början för att sedan formas och utvecklas i möte med pedagogerna” (Sc1). Frågan var hur lednings- och styrgruppen skulle agera för att ”slippa alla katastrofer” som uppstod i mötet med användarna.³⁸ Talet om katastrofer är, som jag antar, överdrivet, men ett

³⁸ (Utvärderingsdag, 2008-04-25)

dilemma som kunde ha eskalerat till en ”katastrof” var observatörernas skriftliga rapporteringar. Man ville inte heller att lärare, som värddar för besöken, skulle deformera programmet genom alltför fria tolkningar av vad som skulle hända i anslutning till besöket. Inte heller att observatörerna gav återkopplingar som var obekanta för skolledarna. En tidig lösning blev att ge skolledarna en mer framträdande position i processen. Åtstramningen skedde successivt:

Från att alp har varit en väldigt strikt tanke och sedan en flummig inriktning så har vi fått tydliga ramar och förväntningar och uppdrag, med ett stort friutrymme för innehållet. (U7)

Översättningarna är i stor utsträckning en anpassningsförmåga efter svårigheter som dykt upp. Ovan har beskrivits hur programmet mött krav på större anpassning mot de kommunala kvalitets- och utvecklingssystemen. Men även det inre arbetet i programmet har krävt ständiga justeringar. De upplevdes nödvändiga för att den inre mobiliseringen, processen med besök och utvecklingsarbete, skulle fungera så att skolor och förskolor erfor ett gott utbyte och i förlängningen av det att intresseringen och värningen av dem och observatörerna skulle fungera.

Det finns också en tydlig tendens i översättningarna med innebörden att problematiseringen vrids så att de kommunala intressena främjas mera. Det är inte säkert att detta uppfattats negativt av lärarna i gemen, men det innebär att den ursprungliga problematiseringens betoning av professionell autonomi något tonats ned.

Ett uttalat intresse är emellertid ingen garanti för att programmets förvärvade identitet upprätthålls av de berörda, eller att utveckling av programmet sker i rätt riktning. Att säkra programmets identitet är det moment i översättningsprocessen som betecknas värkning, det engelska ordet enrolment. Här förknippas det med värkning, tillika inskrivning av stabiliserande aktörer, både mänskliga och icke-mänskliga. Artefakterna har skrivits in i programmet som arbetsbeskrivningar, utbildningsinslag, teorier, styrdokument och utvärderingar med syftet att säkra programmets identitet och hålla det på plats; för att främja robusthet, begränsa plasticitet och möjliggöra insyn och uppsikt på distans. Huruvida artefakterna har betraktats som mer solida förbindelser, eller om de har genererat en stabilitet, går inte att uttala sig om a-priori, det är en fråga som hänger samman med varje artefakts möjlighet att etablera förbindelser med lärare och skolledare (kap.6).

Teorier för mötet skrivs in i programmet

Ovan nämndes att aktionslärande initialt hade en stark ställning som teori-grund för det möte med lärarna man eftersträvade. Efter en tid ersattes ansat-sen mer eller mindre av begrepp som Lösningssinriktad pedagogik (LIP), Fina fisken och Reflekerande samtal.

I kretsen av observatörer bör idéerna ha känts som lösningar på hur man skulle göra de pedagogiska och professionella mötena hanterbara och pro-grammet därmed mera attraktivt för potentiella observatörer och värdar. Lärande besök skulle nämligen generera ett förhållningssätt, som skulle forma mötet mellan lärare och observatörer. Uttalade förväntningar skulle på sikt bli till uttalade normer för programmet.

Som stöd för detta förhållningssätt har Lösningssinriktad pedagogik (LIP) och Fina fisken skrivits in i programmet. De har betonats olika mycket under olika tider (U6). ”Både LIP och Fina fisken främjar det positiva och det lös-ningsinriktade sättet att tänka. Båda teorierna skulle bidra till att stärka det po-sitiva. Med det förhållningssättet skulle observatörerna kunna bekräfta, lyfta och visa uppskattning för det som var bra. De skulle med hjälp av frågor star-ta processer och utmana i mötet i mötet med de professionella.” (U1)

”Ja, det systemiska bygger ju på systemteorin. Det här handlar väldigt mycket om att lyfta, det är ju individer i ett system som sitter med sina olika bilder. Det handlar ju mycket om att dela bilder och öppna upp för många oli-ka perspektiv. Det tycker jag att man gör i det systemiska arbetet och sedan handlar det om att systemet, tillsammans, är mer än summan av delarna. Det är här den positiva grundsynen kommer ifrån. När jag går in i det här systemet så påverkar ju jag systemet. Men det är ju inte jag som vet, det är inte jag som är experten. Men genom att ställa frågor och vrida och vända på dem så kom-mer de i mötet med mig hitta sina egna vägar. Det handlar också om att lita på att den jag möter är kompetent att hitta sina egna lösningar och att hitta sina egna förbättringsområden och vägarna dit för att nå sina mål, så tänker jag”, (U5) säger en av utvecklingsledarna.

”Det är jätteviktigt att LIP blir grunden för alp och att de nya observa-törerna vet det”, säger en utvecklingsledare (U1), som också sammanfattar skillnaden mellan ett problemfokuserat sätt att tänka och ett lösningssinriktat sätt, byggt på systemteori: ”Problemfokuserat handlar om varför, skuld och försvar och nya problem, lösningssinriktat handlar om vad som fungerar, hur det kommer sig och vad man vill göra annorlunda” (U1).

Diskussionerna mellan observatörerna och ledningsgruppen visar också att den styrkebaserade approachen i den lösningsinriktade teorin kunde bli tillämpad och indirekt formade samtalen³⁹: ”Teorin säger, bra, gör si, gör så”. Men om det inte är bra, vad säger observatörerna då? Kan inte teorin göra det möjligt för observatörerna ”att peka och säga, fy, gör inte så”. Teorin gör det inte heller lätt för dem att ”komma in och värdera och säga att den här riktningen ska ni ta”. ”Hur går vi in och presenterar det vi ser och hör och det som är det rätta?” Men det ska inte finnas något som är rätt eller fel i alp: ”Rätt eller fel, får det aldrig bli. Det handlar om att spegla och att tydliggöra verksamheten”. ”Vi kommer aldrig att komma överens om vad som är rätt. Alla tänker så olika”. ”Det positiva förhållningssättet handlar om att stärka det som görs bra. Ingen människa förändras genom att höra vad som är rätt eller fel”. Uppenbart blir de formulerade utmaningarna och speglingen mycket känsliga. ”Det är speglingen som är näringen för arbetslaget. Det är genom speglingen pedagogerna förstår att de behöver jobba med utmaningarna.”

Såvitt jag förstår så var Lösningssinriktad pedagogik och Fina fisken accepterade inom programmet, men utvärderingsdagen visade att observatörerna tyckte att ansatserna var svåra att tillämpa. Frågan var om de fick en status som aktörer i programmet.

LIP, dvs. lösningsinriktad pedagogik (Mählberg, Sjöblom & Hallin, 2004) och Fina fisken (Blanchard, Lacinak, Tomkins & Ballard, 2002a, 2002b) har två olika teorigrunder. Den lösningsinriktade pedagogiken är en omformulering av deShazers (1991, 1994) samt Berg et al (2003) ansats för lösningsfokuserad terapi. DeShazer (1994) utvecklade ansatsen empiriskt med utgångspunkt i Batesons systemteoretiska förhållningssätt (se, Bateson, 1980; De Jong & Miller, 1995).

Den lösningsfokuserade ansatsen betonar öppna frågor, positiv återkoppling och hjälp till självhjälp. Ansatsen är lika mycket ett förhållningssätt som en teknik för samtal mellan lärare och barn/elever.

Förhållningssättet handlar om att stärka det som redan görs väl, utmana förgivettaganden och se lösningsmöjligheter, men inte servera lösningar. Teknikerna erbjuder bland annat stöd för frågor som betecknas som cirkulära frågor. De skall leda samtalet vidare (deShazer, 1991; deShazer & Berg, 1997; De Jong & Miller, 1995).

³⁹ (Utvärderingsdag, 2008-11-20)

Fina fisken utvecklades som ett management-koncept. Huvudförfattaren (Blanchard) räknas som en av upphovsmännen till ”situationsanpassat ledarskap”. Ledarskapsstilen sätter i likhet med Lösningfokus tilliten till ett relationellt och situationsanpassat ledarskap. Ledarskapsstilen utvecklades i slutet på 60-talet (Hersey, Blanchard, & Johnson, 2013). Fina fisken eller ”Whale Done” som det sägs i den engelska utgåvan signalerar just tilltron till ”kraftfulla positiva relationer”. Författarna presenterar ett ledarskaps-abc för goda prestationer. I korthet innebär konceptet att återkoppling i form av positiv respons genererar önskat beteende, vilket i sin tur leder till goda prestationer. Konceptet utgör, menar jag, en form av beteendestyrning som skrivits in i programmet. Ge beröm för det som fungerar väl, beskriv det goda arbetet, uppmuntra för att upprätthålla fortsatt gott arbete, det är idéerna som förs fram i management-konceptet (Blanchard, et al, 2002a, s. 40).

Till skillnad från LIP och Lösningfokus sätter Fina fisken prestationer före processer. Positiv bekräftelse genererar goda resultat (Blanchard, et al, 2002a, b), vilket också går att koppla till specifika teorier om lärande.

Bildspel ersätter rapporter

Frågan om skriftliga rapporters vara eller inte vara var en tidig förhandlingsfråga för företrädarna för Lärande besök. För en av kommunerna och deras företrädare var det för mycket kontroll (U6) medan en av de andra säger ”i vår kommun tänkte vi definitivt skriftliga rapporter och en återföring till politikererna” (U3). Men när observatörerna värderade sina iakttagelser och när de satte dem på pränt, då blev det inte bra (U7). Det tog ett tag innan alp hittade rätt i sina strategier (U2). ”Rapporteringen föll nog inte så väl ut. Det gick verkligen åt skogen. Det blev en konflikt. Först tog det hus i helvete. Men sedan lade det sig, det var inte bara elände man såg i återkopplingsrapporten.” (U5)

”Rädslan” att lämna ifrån sig något skriftligt ”kändes djupt” i de tre kommunerna (U5). I programmets etablerade skede har en ny form av rapportering till arbetslaget skapats, bildspel med infogade foton från besöken. Den har också erövrat en status som artefakt i programmet. Observatörerna attraheras av den. Det ser bildspelet som en angelägenhet i återkopplingen. Det gör också utvecklingsledaren: ”Det man hör är en sak. Det man ser är kanske en annan sak (U5)”.

Skolledares ledarskap i programmet

Initialt tänktes skolledarna ”ha litet utrymme i programmet” (U2). De informerades om initiativet, ”men deras röster skulle inte göras hörda” (U3). Deras betydelse som aktörer i programmet utvecklades successivt. Första steget var att värva dem som observatörer i programmet. Efter en tid steg de åt sidan med motiveringen att de inte hann ägna sig åt observatörsuppdraget på grund av ”ökad arbetsbelastning” (U2). När programmet efter några år fick etablerad status identifierades nya uppgifter för skolledarna. De skulle involveras i processen redan från start och deras betydelse skulle betonas.

”Det är skolledaren som har ansvar för det lokala utvecklingsarbetet, det är där det skall hända. Det viktiga är att skolledaren har förstått att det är ett underifrånperspektiv på utvecklingsfrågor och initiativ.” (Sc5)

Skolledarna fick en för programmet ”otrolig nyckelroll” (U7). De skulle ta ett större ansvar för observatörerna, så att de fick sprida och dra nytta av sina kompetenser. Om de inte förstod sin uppgift och programmets uppgift som skolutvecklingsinstrument så skulle programmet riskera att bli ett trevligt besök av kollegor och inget mer, sa två av utvecklingsledarna med en relativt samstämmig formulering (U2; U7). Samtliga skolledare i de tre kommunerna ”bjöds in till ett stort möte där de fick lyssna till erfarna observatörers upplevelser och erfarenheter av sitt observatörsuppdrag” (U11).

Nationella och lokala styrdokument mera i fokus

För att stärka relationen till verksamhetsutvecklingen kom nationella styrdokument att få en allt starkare identitet över tid i programmet, framförallt läroplanerna, men också enheternas lokala planer och dokument. En av skolcheferna sa:

”Det är vi som styr riktningen kan man väl säga. Vi har sett saker och ting under vägens gång och vi har ju varit inne och format vissa saker. Det är ju detta med att det skulle vara uppdragsbeskrivning från läroplanen, det kan vara en sådan sak som vi har påverkat och styrt. Sedan har det blivit mer kring uppföljning med lärplan, att vi får en rapport om vad som har skett.” (Sc4)

Detta kopplades till skolledarnas uppgift i processen. ”När skolledarna uppmanar sina pedagoger att ta utgångspunkterna i de lokala styrdokumenten och driver på utvecklingen, det är då programmet kan generera ett bra resultat. Då blir det inte heller enskilda pedagogers särintressen som kommer till ut-

tryck i uppdragsformuleringarna till observatörerna, utan det blir enheternas frågor som kommer i fokus för observatörsbesöket.” (U5)

Men enigheten i de tre kommunerna var inte total. Det fanns också de som ansåg att programmet skulle ”få vara något exklusivt” (U2). ”Det viktiga var inte vad som hände efter observatörsbesöket. I sitt tidiga skede var nämligen programmet mer till nytta för individerna än för systemet” (U5). ”Då var det en bonus om det professionella mötet resulterade i en lärplan och utveckling efter besöket” (U2). De aktörer, som ville lämna ansvaret för frågor och uppföljning helt åt värdarna själva, fick emellertid ge sig i de interna förhandlingarna.

Uppdragsformuleringar med klarare förankring i läroplanen i den så kallade ”lärplanen”, återrapportering och en central roll för skolledarna var uppenbarligen en utformning som i synnerhet låg skolcheferna om hjärtat. Alp fogades tydligare in deras nätverk som ett bidrag till styrningen av skolledarna. Det bör hänga ihop med att man tidigare tyckte att ”alp har mindre effekt på systemnivå”, som en av skolcheferna sa:

”Vi pratar ju mycket om effekten av alp i vår kommun i ledningsgruppen och i chefsgruppen och vi funderar på det när vi skriver kvalitetsrapporten och vad vi ser på systemnivå. Det här och det här ger alp, och de här synpunkterna har vi fått under året som vi har genomfört detta. Vi kan känna igen oss i det på övergripande nivå. Men den viktigaste ledaren i det här är rektorn. Den lokala arbetsplanen ligger på rektorsnivå och det är ändå där det avgörs på något vis.” (Sc1)

För programmets intressering av politikerna – med den ultimata makten – har det förstås varit tryggt att kunna peka på att Lärande besök ligger i linje med en sedan 1980-talet etablerad styrningsform för huvudmännen, att påverka skolans verksamhet via skolledarna. Här visade det sig också att ledningsgruppen tog ett allt större grepp om styrdokumentet. I en årsrapport till styrgruppen markerades det som en skärpning från ledningsgruppens sida: ”Vi har stärkt kopplingen mellan den lokala arbetsplanen/verksamhetsplanen och det uppdrag arbetslaget själva har formulerat. Detta har medfört att alp-besöket blir en mer naturlig del i det pågående utvecklingsarbetet som bedrivs på den enhet vi besöker.”

När kravet på lokala arbetsplaner slopades i förordningar och ersattes av skrivningar om systematiskt kvalitetsarbete i Skollagen (SFS nr: 2010:800) skärpte styrgruppen direktiven till ledningsgruppen ytterligare. ”Uppdraget skulle vara en del av en del av systematiska kvalitetsarbetet. Uppdragen skulle

inte bara vara något som arbetslagen känner för, utan det skulle ha en koppling till den systematiska kvalitetsrapporten.” (U12)

Över tid började också kommunernas ”prioriterade områden” få en allt starkare ställning som vägvisare för arbetslagens uppdragsformuleringar till observatörerna. Uppdragen ”handlade många gånger om samma sak”, bland annat ”delaktighet och inflytande”. Det var ”frågor som alltid var aktuella för arbetslagen” (U12).

Det innebär, enligt mig, att styrning top-down och utveckling bottom-up började förena sig varandra i de tre kommunerna, vilket också gör sig gällande i forskning om planerad förändring och förändringsprocesser (Darling- Hammond, 2005; Fullan, 1994).

Skärpta utbildningskrav för observatörer

Programmets icke-värderande hållning tenderade att bli till ett bekymmer för ledningsgruppen. Återkopplingarna till lärarlagen var ”för platta”. ”Det var för snällt.” (U12) Det förde med sig att observatörernas utbildningar blev skarpare. Istället för att ledningsgruppen köpte in utbildningar tog ledningsgruppen hand om dem. Då kunde de också kontrollera vad observatörerna fick med sig ut i mötet med lärarna och skolledarna. ”Det blir bättre när vi kan ha kontroll och då får vi det vi vill ha”. Observatörerna behöver framförallt ha ”samtalsövningar och observationsövningar” (U12). Ledningsgruppen hade också stärkt inslaget med analys och återkoppling. Därigenom kunde observatörerna bli mer skickade att ge återkoppling till lärarlagen.

Uppgiften att stabilisera och säkra det professionella mötet låg framför allt på ledningsgruppen. Som svar på olika dilemman skrev ledningsgruppen in tre ”u-dagar” i programmet (uppdragsdag, utbildningsdag och utvärderingsdag) och en särskild procedur för besök och process. Genom dessa arrangemang kunde ledningsgruppen och de enskilda utvecklingsledarna hålla uppsikt på distans som komplement till sina uppsökande uppgifter. Med många små ”titthål” (som jag kallar det) in i programmet kunde ledningsgruppen försäkra sig om att programmet inte deformerades i mötet med de professionella och att initiativet ledde till pedagogisk utveckling som kunde rapporteras som ett resultat till styrgruppen. För att upprätthålla robustheten, men ändå tillåta plasticitet, utverkades en design för uppsikt och kontroll på distans, en oligoptisk design. Detta beskrivs utförligt genom en särskild fallstudie i kapitel 7.

DESIGNEN FÖR LÄRANDE BESÖK FORMAS OCH OMFORMAS

Här sammanfattas besöksdesignen:

- Utbildningsdag för nya observatörer. Den arrangerades varje termin av ledningsgruppen och introducerade metod och förhållningssätt i programmet.
- Utbildningsdagar för samtliga observatörer. De arrangerades varje termin. Initialt som upptaktsdagar på internat. Under utbildningen formades både program, observatörer och ledningsgrupp i samspel med varandra.
- Uppdragshandlingen var värdarnas skriftliga beskrivning av sina egna utgångspunkter och målsättningen för uppdraget. Detta kallades enhetens uppdrag och kompletterades av det allmänna uppdraget från kommunerna, som alltid handlade om synliggörande av mål och det pedagogiska mötet (senare pedagogiskt ledarskap). Var enhetens uppdrag ”ett tunt uppdrag”, då skulle det allmänna uppdraget få ta ett större utrymme.
- Uppdragsdagen fokuserade på uppdragshandlingen. Ledningsgruppen bjöd in värdarna och observatörerna till ett möte för att man skulle klargöra vad värdarna ville.
- Besöket var strukturerat i församtal med pedagoger, observationer av undervisning och eventuella samtal med elever med flera, individuell och kollektiv återkoppling till pedagogerna.
- Lärplanen upprättades av värdarna med hjälp av kommunens utvecklingsledare och på basis av observatörernas återkoppling.
- Utvärderingsdagen avrundade varje observatörsomgång. Då summerades utvärderingarna som fyllts i i anslutning till besöken. Ledningsgruppen fick insyn i hur observatörerna hade fullföljt sitt uppdrag och vad respektive observatörsomgång i sin helhet genererat.
En observatörsomgång kunde till en början bestå av nio till tolv uppdrag och involvera mellan tjugofem till trettio observatörer. Med en striktare budget reducerades antalet uppdrag till fem till sex uppdrag varje termin.

Församtalen med pedagoger infördes tidigt. ”Under första observationsrundan så kändes det självklart för oss att vi var tvungna att lägga till samtalsbiten. Vi ville få en förståelse för pedagogerna när vi klev in i verksam-

heten. Det var självklart att pedagogen skulle få förklara sig. Men det var inte självklart i alp, så därför lade vi till den biten”. (O6⁴⁰)

Mobilisering: programmet sätts i rörelse

Genom aktiva och uppsökande insatser spred sig idéerna om det lokala pedagogiska utvecklingsprogrammet både inåt i de egna kommunerna och utåt till andra intressenter. Inåt blev det en aktiv marknadsföring för lärare och skolledare, som ännu inte nappat på erbjudandet att bjuda in till besök. När en mobilisering utåt blev aktuell, så hade programmet som aktör-nätverk blivit så starkt, att det uppfattades som en helhet, vars delar inte hölls isär längre. Det hade med Latours metafor blivit en svart låda, vars innehåll av idéer, rutiner, metoder etc., inte plockas isär, dvs. inte behöver förhandlas längre. Detta är fasen när programmets möjligheter att mobilisera andra utanför sin egen nära verksamhetskrets har blivit som störst. När man nått denna fas kunde man med trygghet marknadsföra programmet som en meningsbärande helhet.

Utåt skrevs det om programmet i Lärarnas tidning med rubriker som t.ex. ”Sedda lärare jobbar mycket bättre”⁴¹ ”Lärande besök i klassrummet”⁴². Idéerna presenterades på arrangemang som organiserats av GR, Göteborgs-regionens kommunalförbund⁴³. De tre kommunerna bjöd in till en konferens för att presentera och diskutera likasinnade idéer. Kommuner kom att inspireras av idéerna och plockade upp dem och gjorde dem till sina projekt (t.ex. KU8-utvärdering)⁴⁴.

År 2006 fick programmet status som ett etablerat inslag för skolutveckling i de tre kommunernas budget (U11). Inom den inre intressegruppen, ledningsgrupp och styrgrupp, kände man sig nu, och ännu senare, säker på att alp hade kraften att överleva med en egen identitet, även om man också visste att överlevnad beror av förmågan att utvecklas: ”Alp är inget jippo liksom. Det är ett sätt att vara, ett sätt att tänka, ett sätt att skolutveckla. Men alp är inte på ett visst sätt, utan alp utvecklas och formas kontinuerligt”. (U2)

⁴⁰ O1, O2, etc. står för observatörsutsagor (O1- O24)

⁴¹ <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2004-12-20>

⁴² <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2012/03/28/larorika-besok-klassrummet>.

⁴³

http://www.grkom.se/download/18.27eceb5814155ca726a3ffb/1381739664913/2013_gros_slutrapport.pdf

⁴⁴ <http://www.liaprojektet.se/v8-i-grebbestad/kollegial-utvardering-presentation/>

”Alp får inte heller fastna i sin egen utveckling. Det som var bra utvecklingsarbete för tio år sedan är ju inget bra utvecklingsarbete idag. Utveckling är ju just utveckling. Så därför måste även utvecklingsmetoderna utvecklas. Alp utvecklas kontinuerligt.”(U8)

”Jag nämner säkert alp en gång om dagen året runt i vartenda sammanhang som jag talar i. Jag pratar om förhållningssättet i förhållande till ledarskap, styrning eller vad det nu kan vara. På något sätt så tror jag att folk känner att det här är viktigt i vår kommun. Det här sättet att tänka är viktigt. Då får alp legitimitet och indirekt får de som alpar legitimitet och ledningen för alp får legitimitet. [...]. Vi lever ju ändå i en hierarki och vi lever i den typen av system där det spelar roll vad förvaltningschefen säger och då skall man dra nytta av det.” (Sc1)

De tre kommunerna fick även besök av tretton skolledare från nio länder som alla var knutna till ett ”European Commission’s Life Long Learning Program”. I sin rapport⁴⁵ konstaterade man bl.a. att Lärande besök är en positiv och konstruktiv väg till utvärdering och bidrar till att goda undervisningspraktiker får spridning. Framgångsfaktorerna beskrevs som frivillighet, utbildade observatörer, gemensam finansiering, kommunikation mellan nivåer i systemet, samverkan på många plan, utveckling av färdigheter och förmågor och initiativrätten. Samtidigt frågade sig skolledarna bl.a. hur det kom sig att observatörerna saknar indikatorer för observationerna och att det inte fanns några etiska koder nedtecknade för observatörerna.

Ett annat exempel på mobilisering är Ledar-ALP, vari skolledare indelade i grupper har träffats ett antal gånger under läsåret och haft lärande samtal, observationer och intervjuat elever och medarbetare utifrån självvalda fokusområden (U12)⁴⁶. Ett tredje exempel var det s.k. GRo-projektet. Projektet påbörjades 2010 och drevs formellt 2011-2012 av Göteborgsregionens kommunalförbund (GR) med stöd från Europeiska socialfonden (ESF), där fem funktionshinderverksamheter och en måltidsverksamhet med sammantaget 993 anställda i kommunerna Ale, Härryda, Kungälv, Lerum, Partille och Stenungsund deltog.

⁴⁵ Epost: ”Life Long Learning Program Study Visit Report”, ALP: Colleague Evaluation as a Tool for Improving the Quality of Teaching”.

⁴⁶ <http://alpskolutveckling.weebly.com/sammanfattning-av-alp-varingren-2014.html>

Syftet var ”att skapa hållbara strukturer för organisatoriskt lärande i kommunala verksamheter genom att ta fram, pröva och utvärdera olika modeller för utvecklingsarbete”. I ledningen satt utvecklingsledare för Lärande besök.⁴⁷

Mobiliseringen utåt visar att konceptet i den ”svarta lådan” med tiden sågs som så robust att det också kunde omformas till andra eller mera specifika kommunala verksamheter. Mobiliseringen inåt påbörjades redan när idéerna om kollegial granskning hittade vägen in i de tre kommunerna och där formades och förändrades.

Programmet har formats ur praktisk handling: över tid har det ena inslaget efter det andra översatts och skrivits in i programmet. I praktisk handling är design alltid omdesign (Latour, 2008).

Hur Lärande besök konkret och praktiskt mobiliserades i handling ute på enheterna berättar kapitel 7 om. Berättelsen visar även hur programmet omformades och kom att forma mötet mellan lärare, skolledare och observatörer, och övriga programaktörer.

Hur lyckades värvningen och mobiliseringen?

Programmet måste skapa ett intresse hos pedagogerna och för ledningsgrupp och styrgrupp var detta självklart något som skulle komma. Till en början var det så det var: ”Det har inte varit svårt att få med folk” (Sc1). Under det decennium som programmet har verkat har det värvats ett stort antal lokala aktörer, lärare och skolledare har blivit värdar för Lärande besök. I de tre kommunerna finns det sammanlagt 150 skolor och förskolor. Från programmet start har det utbildats cirka 210 observatörer och det har genomförts ungefär 140 Lärande besök. Varje höst och varje vår har 5-6 skolenheter bjudit in till Lärande besök (U12). Hösten 2014 var det ungefär 70 observatörer från 28 skolor och 21 förskolor som var verksamma observatörer, inkluderat fritidshem och gymnasier. Sammantaget har 140 pedagoger i olika i arbetslag berörts av programmet under detta år.

Men förhoppningarna har ändå till viss del grusats. Det har inte blivit fullt så bra. ”Programmet sprider sig inte av sig själv” (U7). ”Vi måste jobba för det.” Utvecklingsledarna i de tre kommunerna måste både ”störa och uppmuntra” för att det skall leva vidare (U5). Det är ett dilemma. Även om initiativet skall komma från dem som berörs, besöken skall vara på mottagarnas

⁴⁷ <http://www.groprojektet.se>

villkor, och programmet skall ”bottna i både mage, hjärta och huvud” (Sc1), så är det inte så enkelt. Uppdragen har inte strömmat in till ledningsgruppen, utan den har fått ta emot alla som har signalerat intresse.

Bristen på uppdrag har fört med sig att utvecklingsledarna har fått ringa och vädja till skolledarna, annonsera och skicka ut mejl (U5; U7; U9), ”nu har vi ingen som vill ha besök” ”skulle ni kunna tänka er att ta emot ett alp-besök” (U7). ”Att ringa direkt och fråga, det är det mest verkningsfulla sättet.” (U6)

Bristen på uppdrag har även fått andra konsekvenser. ”Uppdragen har i bland brustit i sin förankring, så att det blev rektorernas agenda som stod i fokus för det professionella mötet.” ”Uppdragen har saknat en formulerad fråga eller de har varit otydliga i sina formuleringar.” (U7) ”Å andra sidan så finns det alltid pedagoger som släpper in kollegor i verksamheten, om man bara börjar i rätt ände. Det finns alltid progressiva i verksamheter och det finns alltid de som vill pröva nya saker.” (U2) Men det är inte heller bra. Enheter som har upptäckt programmet och attraheras av det tenderar att återkomma och bjuda in till besök på nytt. ”Alp får inte bli ett slags inre nätverk för redan frälsta pedagoger som förstärker varandra i hur bra det är. Emedan det stora flertalet inte bjuder in till besök.” (Sc4)

Kapitel 7 Lärande besök mobiliserat i handling

Introduktion

Det här kapitlet berättar om Lärande besök såsom jag mötte det på fältet. Syftet med berättelsen är att ge bilder av hur Lärande besök kunde te sig när programmet mobiliserades i handling. Det aktuella besöket skedde år 2008 i en 6-9-skola. Som värdar för besöket stod ett av arbetslagen på skolan, tillsammans med sin rektor. Arbetslaget bestod av nio kollegor och fyra elevgrupper med totalt 120 elever.

Fyra lärare från en av de andra två kommunerna var inbjudna till skolan som observatörer i form av en kollegial observatörsgrupp. Jag satt med under samtalen, observerade observationer, jag lyssnande, skrev och hade min diktafon på. Det hade jag fått lov till av de berörda.

Som en parentes kan nämnas att det här året hade 14 skolor bjudit in till Lärande besök och 61 lärare hade varit verksamma som observatörer i de två observatörsomgångarna. Just den här skolan bjöd nu in till Lärande besök för tredje gången.

Historien är berättad runt den procedur och de heterogena materialiteter som strukturerade besöket och en ”observatörsomgång” i sin helhet. Vissa av dem återspeglade designen (kap.6) och andra formades specifikt under det här besöket: det var skolan som värdskola, lärarlaget, rektor, observatörsgrupp, uppdragshandling, uppdragsdag, körschema, frågebänk, församtal, eftersamtal, observationer, samtalsteknik, förberedelsemöte, återkopplingar, lärplan och utvärderingsdag, som tillsammans formade besöket.

Kapitlet riktar blicken mot den oligoptiska designen, de många och möjliga titthålen in i Lärande besök. Här blir titthålen inslag av insyn och uppsikt, indirekt och direkt, vilka har skrivits in i programmet för att säkra programmets robusthet. Kraften i den oligoptiska designen ligger i den mening som lärare, skolledare, observatörer, skolledare och observatörer tillskrivit titthålen.

Kapitlet avrundas med en diskussion om begreppen oligoptikon och titthål in i programmet.

Vårdarna formulerar uppdraget

Berättelsen om skolan som lokal organisation var en viktig bakgrundsfaktor för varje enskilt Lärande besök, så också vid den här skolan. Det första samtalet var ett rekognoserande samtal mellan rektor för arbetslaget och observatörerna som bjödits in till besök. Lärlaget som bjöd in till besök formulerade sitt uppdrag till observatörerna redan våren innan besöket.

Rektor berättade att skolan hade ett 70 tal lärare, cirka 500 elever (fördelade på skolåren 6 till 9), två rektorer och ett tjugotal övrig personal. Skolan hade tidigare självstyrande arbetslag med olika profiler, men de hade nu omorganiserats till större likhet och fått en samordnare bland lärarna. Lagen tenderade emellertid till att bli isolerade öar och man sökte mötesplatser för erfarenhetsutbyte och samverkan. Lärarna var heller inte nöjda med sitt utvecklingsarbete, det hade gått lite i stå, tyckte man. Tanken var att mötet med observatörerna skulle utmana dem till andra tankesätt.

Skolan hade fått kritik från skolinspektionen för att ha för lite delaktighet för eleverna och nu arbetade man för att låta dem få ökat inflytande. Med hjälp av idén entreprenöriellt lärande ville man få större engagemang bland eleverna. Lärarna ville bli mera medvetna om hur de skulle kunna pusha sina elever till att få en större glädje i lärandet. Lärarna var frustrerade över att en del elever inte utnyttjade sin kapacitet. De såg inte sina möjligheter och ansträngde sig inte att komma vidare. En del hade svårt att hålla tidsgränser och några ställde lärarna mot varandra. Det egna bristande samarbetet och utvecklingsarbetet och elevernas brist på engagemang var alltså, enligt min syn, den problematisering som förenade lärarna inför besöket. Uppdraget, frågan i uppdragshandlingen⁴⁸ till observatörerna, var:

Hur kan vi bättre arbeta mot och lyfta dessa mål i vår undervisning: (a) främja elevernas förmåga och vilja till ansvar, (b) arbeta så att eleven upplever att kunskap är meningsfull, (c) stärka elevens vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan?

Som ett led i förberedelserna av besöket skulle lärlaget även definiera sig själva som aktörer i mötet med observatörerna, ”var de stod inom detta område”. I uppdragshandlingen stod det formulerat som ett krav på självvärdering. Momentet hade skrivits in i programmet som en konsekvens av ett dilemma som både observatörerna och ledningsgruppen tidigare noterat. Upp-

⁴⁸ Dokument erhållet under fältarbetet.

dragen kunde vara luddigt formulerade och brista i sin förankring i verksamhet och planer. Självvärderingen skulle bli, med mina formuleringar, ett ”tithål” in i lärarlagets arbete, både för dem själva, för observatörerna och för ledningsgruppen. I lärarnas självvärdering stod det:

Bra klimat mellan elev/elev och elev/pedagog. Förutsättningarna är goda, men vi tycker inte att vi når alla och får dem att se sin egen roll i lärandet.

Som sista punkt hade lärarna en målsättning med uppdraget till observatörerna:

Att elevens eget ansvar och inflytande över sitt lärande ska öka, vilket bör leda till ökad och högre måluppfyllelse för den enskilde individen.

Genom sin problematisering hade lärarlaget också identifierat elevernas identiteter och hur de själva ansåg sig kunna gripa in, förändra och forma deras agerande i förhållande till sin uppdragsformulering. Eleverna skulle i likhet med skolans prioriterade område formas till entreprenöriella, motiverade och ansvarsfulla elever. När lärarlaget formulerat sitt uppdrag i uppdragshandlingen skickades dokumentet till utvecklingsledaren i kommunen. Utvecklingsledarna brukade nämligen godkänna uppdragen innan samordnaren för programmet fördelade dem på observatörerna. Inför besöket blev lärarlaget inbjudet till en uppdragsdag. Men innan dess hade lärare som nyligen värvats till observatörer samlats till en utbildningsdag.

Utbildningsdag för nya observatörer

Mitt fältarbete för denna berättelse började med den utbildningsdag⁴⁹, som är obligatorisk för alla nya observatörer, vilket två av de fyra var som skulle besöka samma skola som jag. Denna *utbildningsdag* är en av de tidigare nämnda *u-dagarna* (kap.6). De övriga är *uppdragsdagen* och *utvärderingsdagen*. Här betraktas de som viktiga inslag i den oligoptiska designen. Var och en av u-dagarna ger ledningsgruppen små och många tithål in i observatörsuppdragen, och i resultatet av dem.

På utbildningsdagen mötte jag nio blivande observatörer. Av samordnaren för Lärande besök fick de höra historien om alp, de fick dokument som indirekt skulle styra upp deras agerande ute på besöken, bland annat om ansvarsfördelning, uppdragsformuleringar med flera rutiner och procedurer.

⁴⁹ (Utbildningsdag, 2008-09-05)

Under utbildningsdagen fick observatörerna höra att ”så här gör vi i alp”, ”det är det här som gäller”, ”testa det här”, ”prova att ställa sådana här frågor”. Utdagen skulle ge observatörerna svar på frågan: Vad är Lärande besök?

Det allmänna granskningsuppdraget för observatörerna handlade om att ”gå in och titta på mötet”. Observatörerna fick förmaningar. De fick inte gå ut och vara kuratorer. De var pedagoger med olika erfarenheter. De skulle ge och ta i möte med varandra. Observatörerna skulle inte vara experter och inte heller inspektörer, de skulle inte komma ut med färdiga lösningar till lärarna. Alp har också ett förhållningssätt, sa samordnaren. Alp utgår från en positiv grundsyn, jobbar med utmaningar och identifierar dolda resurser. Som observatörer kommer de inte utifrån och inte uppifrån, utan från sidan. De ska vara kollegor.

Samordnaren berättade att de ska undvika att ställa ”varför-frågor”. Då kan lärarna uppleva samtalet som ett förhör. Varför-frågor kan även skapa skuld känslor. Observatörerna ska inte heller ställa slutna frågor. För att leda samtalet framåt ska frågorna vara öppna, upplyftande och cirkulära. Samordnaren berättade att den här *samtalstekniken* har sitt ursprung i ”Fina fisken” och i LIP. LIP står för Lösningssinriktad pedagogik. Fina fisken har sina rötter i ledarskapsteorier och LIP i ett systemteoretiskt förhållningssätt med anknytning till familjeterapi (kap.6).

Observatörerna fick även testa frågeteknikerna, som de skulle använda sig av i möten med lärarna. De fick veta hur och med vilka tekniker de skulle observera och iakttäta verksamheterna, och de fick se exempel på hur de kunde återkoppla sina iakttagelser till lärarna som bjudit in till besök.

Under en av de olika utbildningsdagarna⁵⁰ jag besökte fick observatörerna spela ett rollspel. Det skulle hjälpa dem att ytterligare identifiera och definiera sitt observatörsuppdrag. Frågan i fokus var: Hur känner sig pedagogerna [värdarna] i mötet med observatörerna? I grupper om fyra fick observatörerna tänka sig in i och agera utifrån vissa förbestämda rollfigurer: en observatör uppträdde som pedagog (värd), en som observatör och två som observatörer av rollspelet. Till stöd för rollspelet hade ledningsgruppen konstruerat fyra olika observatörsidentiteter: hur blir mötet om observatören agerar som en ”superpedagog”, ”love-bombare”, ”terapeut” eller som en ”manualstyrd observatör”. Enligt ledningsgruppen var detta ”skruvade roller”, men det

⁵⁰ (Utbildningsdag, 2009-01-30)

fanns ett uns av sanning i dem. Utvecklingsledarna hade identifierat de fyra karaktärerna under sina besök ute hos observatörerna.

Efter rollspelet följde en förhandling om observatörernas identitet och uppgifter som aktör i programmet: ”vad är faran i att vara en love-bombare”, ”hur kan en observatör lyfta pedagogerna utan att värdera vad som sägs och görs”, ”hur kan en observatör spegla sina iakttagelser utan att värdera”? Varken frågor eller svar var givna. Fraserna som bollades mellan dem visade hur ledningsgruppen strävade efter att forma observatörerna och hur observatörerna värnade om sin identitet och vad som var viktigt och intressant för dem som observatörer.

Bollandet kan liknas vid en intressekamp som resulterade i en observatörsgemenskap för alla observatörer som hade värvats till Lärande besök. Fraserna formulerades som ”vi-fraser”. De formulerades i starka ordalag och de skulle indirekt bidra till att forma observatörernas agerande.

Kollegialitet i termer av ”observatörsgemenskap” kom att bli en av programmets kraftfulla meningstillskrivelser (kap.9):

- Vi ska förhandla om ”spelreglerna för mötet med pedagogerna”.
- Vi ska spegla, lyfta och utmana.
- Vi ska inte vara rädda för att trampa någon på tårna.
- Vi ska inte vara för mesiga.
- Vi måste få ta upp det som inte fungerar.
- Vi tror att love-bombning är en överdrift, men positiv feedback lyfter.
- Vi måste våga lämna över det vi sett utan att värdera det.
- Vi måste spegla sakligt och utan värderingar: ”ni säger och vi uppfattar”
- Vi måste ge utmaningar som har sin grund i iakttagelser och speglingar.
- Vi måste förklara utmaningarna med hjälp av speglingarna.

I text framstår vi-fraserna som präntade i sten, men i praktiken hade de formulerats i förhandling och interaktion mellan ledningsgrupp och observatörer, och indirekt via lärares och skolledares ifyllda utvärderingsblanketter. Fraserna har återkommit som diskussionsinslag under u-dagarna. Designen i kapitel 6 visade också att intressekampen resulterat i omformuleringar av programidéerna. Omformulerandet ger också uttryck för programmets plasticitet och rörlighet.

Observatörerna framställdes av ledningsgruppen som gränsbrytare och isbrytare mellan skolornas olika verksamhetsområden (kap.6).

Termerna, gränsbrytare och isbrytare, återspeglar aspekter av det systemiska förhållningssättet som indirekt ska styra och generera ett visst agerande i mötet med värdarna. Detta underlättas av en heterogent sammansatt grupp med mixad kompetens från skilda verksamhetsområden. Bara en i gruppen behöver kunna verksamhetsområdet från sitt eget yrkesliv. I den observatörsgrupp, som jag särskilt följde, fanns en förskollärare, en lärare för åldrarna 9-12 år, en specialpedagog i särskolan och en gymnasielärare. Gruppen formades under en utbildningsdag⁵¹, då fick lärarna även information om sitt observatörsuppdrag.

Observatörernas identiteter är under ständig förhandling i möten mellan observatörer, ledningsgrupp och samordnare. På en utvärderingsdag⁵² hörde jag heterogeniteten i observatörsgrupper diskuteras mellan observatörer och samordnare:

- Observatör 1: ”Det är viktigt att vi får en ordentlig spridning av kompetensen i observatörsgrupperna, det upplevde jag fungerade väldigt bra den här gången;
- Samordnare: Det säger alla. Det är otroligt bra med heterogena grupper. Vi lär oss verkligen av varandra;
- Observatör 2: Jag håller med, men finns det någon uppgift om vad de observerade tycker? Känner de att de vill ha sin egen kategori av lärare som observatörer;
- Observatör 1: Jag tror inte att någon vet vem som kommer varifrån. Vi var väldigt tydliga med att inte tala om varifrån vi kom ifrån;
- Observatör 3: En annan gång visste de var vi kom ifrån;
- Observatör 1: Var det en massa prat då, som att hon jobbar ju med små barn, vad kan hon;
- Observatör 3: Nej aldrig, inte ett ord, inte någonsin.”

Uppdragsformuleringen överlämnas – uppdragsdagen

Det var ledningsgruppen som bjöd in representanter för lärare, skolledare och observatörer till ett möte, en uppdragsdag, med uppdragsformuleringarna i fokus. Det uttalade syftet var att samtala om uppdraget och vid behov omformulera det. Lärare, skolledare och observatörer skulle komma fram till en ge-

⁵¹ (Utbildningsdag, 2008-09-17)

⁵² (Utvärderingsdag, 2008-04-25)

mensam förståelse av uppdraget och de begrepp som ingår i det. De skulle presentera sig för varandra och redogöra för sina förväntningar.

Från skolan som jag följde kom två lärare och en skolledare till uppdragsdagen⁵³. Det var lärarna som började berätta om sitt uppdrag: De hade fyra väldigt olika elevgrupperingar i sitt arbetslag. Två av grupperna fungerade socialt väl och de andra två kunskapsmässigt bra. I en av grupperna saknade lärarna drivet och suget efter kunskap. Det stora flertalet av eleverna nöjde sig med godkänt i betyget. Gruppen fungerade socialt bra och det fanns positiva ledare i gruppen. Parallellgruppen hade medvetna elever som ville veta vad de skulle göra för att få det bästa betyget

Frågan är egentligen större än så, menade arbetslaget. Frågan är hur arbetslaget ska kunna arbeta tillsammans med klasserna. De ville arbeta mer tematiskt, tänka mål och syfte i möte med eleverna.

När lärarna definierade sig själva som arbetslag, identifierade de ett problem, som rörde sig i skuggan av deras uppdragsformulering. Problemet är, sa en av lärarna, att de i grunden har ganska olika åsikter om undervisning och mötet med eleverna. Men oavsett vad de tycker, så ska de försöka vara lika mot eleverna. Metoderna som de använde sig av fungerade inte heller så bra. En del var inte nöjda med det som kallas för elevernas ”eget arbete”. ”Det är inte bara så enkelt att eleverna skall sitta och planera sitt eget arbete”. ”Vi tycker själva att vi har ett bra klimat, men vi är kanske hemmablinda. Vi behöver prata oss samman i laget”, konstaterade de två lärarna och den skolledare som var på uppdragsdagen. För lärarlaget blev detta en del av problematiseringen. De måste aktivt skapa ett intresse hos eleverna, samtidigt som de måste omdefiniera elevernas identiteter, genom sin undervisning.

Uppdragsdagen blev en gemensam ”kickoff” för lärare, skolledare och observatörer. I anslutning till dagen formulerade observatörgruppen en ”bank med frågor” som indirekt skulle styra upp samtalen med lärarna. På sikt skulle frågorna indirekt utmana och förändra lärarnas agerande, så att de i sin tur kunde forma och förändra elevernas identifierade identiteter. Frågorna skulle matcha det specifika uppdraget från lärarlaget och det allmänna uppdraget från ledningsgruppen. Med sig in i arbetet hade observatörerna utbildningsdagarnas teorier om lösningsfokus och öppna frågor. Nedanstående punktlista visar exempel på observatörernas frågor:

⁵³ (Uppdragsdag, 2008-09-26)

Frågor om lärarnas specifika uppdrag:

- Hur upplever du mötet mellan dig och eleverna?
- Vad tror du förenar och skiljer din och elevernas syn på ansvar?
- Vad bör eleverna få vara med och ha inflytande över?
- På vilket sätt får eleverna ta ansvar för sitt eget lärande?
- Vad tror du förenar och skiljer din och elevernas syn på kunskap?
- Ge exempel på hur du stimulerar elevernas vilja och lust att lära?
- Hur synliggör du målen?
- Hur tror du att eleverna förstår vad du förväntar dig av dem?

Frågor om det allmänna uppdraget från kommunerna:

- Berätta om dig själv.
- Hur ser du på ditt uppdrag som lärare/skolledare?
- Vad är glädjen i ditt arbete?
- Hur fungerar samverkan i arbetslaget och på skolan?
- Hur ser du på skolans värdegrund?
- Ge exempel på hur du arbetar med värdegrunden i vardagen?
- När och hur förekommer det pedagogiska samtal?
- Hur tar ni tillvara på varandras kompetenser?

Det var sålunda observatörernas uppgift att identifiera och definiera proceduren, ansvars- och kunskapsbegreppet och vad det var i förhållande till uppdrag- en, och i förhållande till institutionella normer och värderingar. Redan här blir det tydligt att proceduren runt Lärande besök utgjordes av ett nät av förbind- elser, där det ena grep tag i det andra, och blev till ett sammankopplande nät- verk. Proceduren består av församtal, observationer och återkopplingar.

Församtal, observationer och återkopplingar

Både lärare och observatörer hade satt av två veckor för Lärande besök. Observatörerna hade räknat ut att de tillsammans hade 72 timmar till sitt för- fogande. Observatörerna hade antingen vikarier, som ersatte dem i sin ordi- narie verksamhet, eller kollegor som ”täckte upp för dem” när de var ute på sina uppdrag. Lärarna i arbetslaget löste det inom arbetslaget. De hade inga extra timmar till förfogande utan de använde sin undervisningsfria tid till sam- tal med observatörerna eller täckte upp för varandra.

Under de två veckor som Lärande samtal pågick skulle observatörsgruppen ha församtal, observationer, eftersamtal och återkoppling. Det är den struktur som ledningsgruppen och pilotgruppen hade arbetat fram tillsammans och som presenterats under utbildningsdagar. Som ett första led i observatörsuppdraget på skolan arbetade observatörerna fram ett ”körschema”, dvs. en strukturerad planering för de två veckorna.

Körschemat visade att observatörerna skulle ägna första veckan åt församtal med lärarna och observationer ute i grupperna och andra veckan åt eftersamtal och återkoppling. Den sista dagen skulle gruppen ägna sig åt analys och sammanställning och på sen eftermiddag skulle de ha sitt återkopplingsmöte med lärare och skolledare. Tillfället stod inskrivet som ”spegling” i schemat. Det var arton möten inbokade i körschemat: församtal och eftersamtal med åtta lärare, och församtal och eftersamtal med skolledaren. Därutöver hade observatörsgruppen valt att ha samtal med elever i mindre grupper. De fyra observatörerna delade upp sig i två par och paren förde parallella samtal.

Trots att jag var på plats på skolan under hela observatörsbesöket kunde jag inte följa hela processen. Det fördes alltför många parallella samtal, både formella som informella, i angränsande rum, i klassrum, i gymnastiksalen, i hemkunskapen, i korridorerna, i matsalen, ute på skolgården och i personalrummet. I somliga rum var det mindre lämpligt, i vissa rum direkt olämpligt, att ha diktafonen påslagen. Trots att jag medvetet, reflektivt funderade på, tog ställning till och selektivt valde när och om jag kunde sätta på min diktafon kröp vissa samtal in på skinnet på mig. Samtalen utspelade sig kring diverse dilemman och bryderier. Andra samtal var mer distinkta, distanserade samtal som kretsade runt observatörernas frågebank. Det är dem som jag här kommer att återge när jag följer spåren av kedjorna med samtal, observationer och återkoppling.

Församtal

Församtalet var ett orienterande samtal inför observationerna. Syftet enligt programmets informationsblad⁵⁴ var att kartlägga lärarnas professionella teorier, vad var och en av arbetslagets lärare tyckte och tänkte om det allmänna, respektive det specifika uppdraget, och hur de såg på det i förhållande till sin undervisning och sitt uppdrag som lärare.

⁵⁴ Dokumentation tillhandahållen under fältarbetet.

Observatörerna hade fördelat uppgifterna inför det första samtalet mellan sig. De hade planerat hur de skulle förhålla sig i mötet med respektive lärare och vad de skulle säga och inte säga. Observatören, som var ny i sitt uppdrag, skrev anteckningar och sammanfattade samtalet. Det var något de har fått lära sig under sina utbildningsdagar. Den ”gamle räven” (som observatörerna kallade de erfarna) skulle vara samtalsledare. Sammanfattningarna skulle ge lärarna andrum och observatörerna bekräftelse på att de hade uppfattat svaren på rätt sätt. Syftet med församtalet var att identifiera uppdraget inför observationerna.

Då var det dags. In till det lilla konferensrummet kom lärarna för sitt församtal. I ett angränsade rum satt det andra paret och tog emot sina lärare. Mötet fick något av en mottagningskaraktär. Observatörerna hälsade lärarna välkomna, för att sedan låta samtalet med dem styras av frågebanken och den inlärdas samtalstekniken.

Samtalsledare, sammanfattningar och frågekonstruktion är bitvis inspirerad av LIP (scenariofrågan nedan är ett sådant exempel). LIP betonar också vikten av att lyssna och ge hjälp till självhjälp.

I utdragen nedan ger jag en bild av hur dessa samtalstekniker indirekt formade samtalen mellan kollegorna. Det första utdraget fokuserar det allmänna uppdraget, det andra det specifika.

Om jag gripit tag i varje fråga för varje enskild lärare hade utdragen sammantaget visat hur frågebanken resulterade i mångfalden av förgreningar där observatörerna ringat in (eller trott sig ha ringat in) den intressegemenskap som lärarna identifierat i sin inledande problematisering. I körschemat hade observatörerna satt av 60 minuter för varje enskilt församtal. Samtalen varade mellan 28 minuter och 67 minuter. Utdragen visar nu exempel på lärarnas professionella teorier och hur de förhöll sig till institutionella normer och värderingar i sitt resonemang:

Observatör: ”Hur ser du på ditt uppdrag som lärare?

Lärare 1: Det har ju förändrats under årens lopp, väldigt mycket [...]. Då var det ut med kunskap in med kunskap. Idag är det väldigt mycket annat som skall in. [...] Det är väldigt roligt att kunna ha de här samtalsdiskussionerna med eleverna, upptäcka att vi ger mycket till varandra, tycker jag. Sedan uppdragsplaner och allt annat. Skall jag vara riktigt ärlig, så kanske man inte läser dem alla gånger. Men man kanske skall göra det, läroplanen och

allting annat.

Observatör: Du pratar mycket om eleverna, om du skulle ge exempel på ett drömscenario, en drömlektion, hur skulle du beskriva den då?

Lärare 1: Om man har haft en lektion, en genomgång och de har svarat på den kan man säga, de jobbar och man kan gå runt, man kan ha roligt när de jobbar.”

Observatör: ”Vad är glädjen i ditt arbete?

Lärare 2: Ja det är att träffa alla ungdomar, de flesta är väldigt glada och trevliga och det händer saker hela tiden.”

Observatör: ”Skolans värdegrund, hur ser du på den?

Lärare 3: Precis som alla sådana dokument, det finns ju inget som är fel i den. Det är helt rätt, det är jättebra på alla sätt. [...] Men på något sätt så känns de här sakerna så naturligt rätt. Det är inget jag, jag tycker kanske att jag handlar först. Och så kan jag gå in och se att, ja det är ju rätt, utan att först läsa, hur skall jag handla? Det är ju naturligtvis fel för jag borde ju göra tvärtom.”

Observatör: ”Kan du ge något exempel på hur du jobbar med det i vardagen?

Lärare 4: Jag tror och hoppas att jag är rättvis och att jag inte har några fördomar. [...] Jag har varit väldigt förskonad från konflikter med elever, det är några enstaka gånger.”

Observatör: ”Hur ser det ut med samverkan mellan ämnen och så? Vilka ämnen blir detta då?

Lärare 5: Ja, då blir det alla ämnen. [...] Ibland kan jag ha 35 elever som har matte, och ibland bara fyra som jag har lite genomgång med. Vi har fem stycken salar öppna och de går till vilka salar de vill.”

Observatör: ”När och hur förekommer det pedagogiska diskussioner både inom arbetslaget och på skolan allmänt?

Lärare 6: Inte så mycket som vi skulle önska.

Observatör: Neej?

Lärare 6: Vi fastnar väldigt ofta i vad vi ska göra, och den dagen där, och den eleven här och,

- Observatör: Mm,
Lärare 6: Vi kommer väldigt sällan till pedagogiska diskussioner i vårt arbetslag,
Observatör: Mm, jaa
Jag tycker att vår elevvård tar två tredjedelar av tiden, vilket självklart är bra, men vi når aldrig till pedagogiska diskussioner kan jag känna
Observatör: Neej?”

Efter sammanfattningarna ställde observatören frågor om det specifika uppdraget, det som lärarna formulerade i sin uppdragshandling. Här blev det tydligt att de båda uppdragen grep in i varandra. Bemötande var en del av det allmänna uppdraget. Utdragen visar också exempel på hur talet om ansvar i undervisningen bildar ett nät av förbindelser som observatörerna och lärarna identifierar och definierar i samspel med varandra. Här är jag benägen att säga att ansvarstermen har blivit en viktig aktör i utbildning och undervisnings-sammanhang och att detta också återspeglas i Lärande besök. Lärare sex får här exemplifiera samtalet med observatörerna:

- Observatör: ”Nu kommer vi in på det specifika uppdraget, kunskap och ansvar och det här. Hur upplever du mötet med eleverna, kan du skildra detta möte?
Lärare 6: Ja, jag tycker att vi har mycket respekt gentemot varandra, jag tycker alltid att jag har motiverade elever, jag tycker att de är intresserade och engagerade utifrån sin nivå, jag tycker att det brukar vara ett ganska bra möte
Observatör: Vad är ansvar för dig och vad är ansvar för eleverna?
Lärare 6: De lägger ju mycket ansvar på oss, eller på vuxna, jag tror inte att de är så vana vid det, jag tror de är ganska vana vid att få mycket serverat [...] eller annars kanske vi helt enkelt inte litar på att de klarar det själva. [...] Många vill ju satsa på höga betyg, eller om deras föräldrar vill det, sedan har de inte ens läst igenom betygskriterierna som jag har valt ut för det här arbetsområdet.
Observatör: Är de för svåra att förstå för både föräldrar och elever, målen?
Lärare 6: Jag tror att om man inte bryter ner dem så är de det definitivt.
Observatör: Ja, men det gör du, eller?”

- Lärare 6: Ja, jag försöker först formulera syftet eller målet med det jag gör så att de förstår, så att de ser att jag har tolkat målen, sedan brukar jag ha med originaltexten och så diskuterar vi det. [...]
- Observatör: Vad är ansvar för dig, vad är din önskan att de skall göra?
- Lärare 6: Ansvar är väl helt enkelt att man efter sin förmåga tar tag i det jobb som innebär att vara här, och inte skylla på oss att det är vi som gör fel.
- Observatör: Nej, [...] sedan kommer vi in på det här med stimulering och entusiasmering, kan du ge exempel på hur du gör?
- Lärare 6: Oj, jag försöker byta arbetssätt ofta, [...] att man försöker göra flera moment på en lektion.”

Körschemat hade en central plats på bordet framför observatörerna. Logistiken var viktig. Observatörerna stämde av gentemot schemat och kontrollerade vad och när de skulle göra vad. De bollade innehållet i samtalen och diskuterade lärarnas professionella teorier och ställde dem ofta i relation till sina egna teorier.

Klassrumsbesök och observationer

Församtalen varvades med klassrumsbesök och observationer. Samtalen planerades noga. Det fanns inte motsvarande planering av observationerna. När jag var med så satt observatörerna längst ner i klassrummen och antecknade. När det blev tillfälle, och när eleverna arbetade på egen hand, gick observatörerna runt och småpratade med eleverna.

Efter observationerna diskuterade observatörerna vad de sett och vad de hört i likhet med hur de diskuterade samtalen. De gjorde många iakttagelser och noterade ibland det som de hade sett och hört. Som jag uppfattade det så samlade observatörerna på sig material till analyser och sammanställningar.

Observation av arbetsplatsmöte

För att samla på sig ytterligare material till sin återkoppling var observatörgruppen med på skolans arbetsplatsmöte. De satt längst bak, de noterade medan de tog del av skollära information och pedagogernas diskussioner om rutiner, om individuella utvecklingsplaner och annat som berörde skolan i sin helhet.

Samtal med elever

Lärarnas specifika uppdrag handlade också om elevernas syn på ansvar. Detta resulterade i att observatörerna formulerade specifika frågor till eleverna. I mötet med observatörerna fick eleverna identifiera och definiera sin syn på ansvar och kunskap och hur de menade att de kunde utöva inflytande i skolan. Två av frågorna skulle eleverna besvara skriftlig. ”Vad fungerar bra i skolan? Vad kan fungera bättre?” De andra frågorna blev samtalsunderlag. Eleverna fick till skillnad från lärarna föra ett gemensamt rundabordssamtal med observatörerna.

Mötet mellan elever och observatörer återspeglas inte i den här berättelsen. Men för observatörerna och för programmet var eleverna viktiga aktörer. Lärande besök skulle indirekt gynna barns och elevers lärande genom lärarnas lärande och utveckling. Lärarnas uppdragsformulering var här utformad som en direkt konsekvens av lärarnas vilja att stärka elevernas måluppfyllelse. Observatörerna samlade även på eleviakttagelser informellt. De promenerade runt, åt i ”bamban”, småpratade med elever, fick höra eleverna berätta om cafeteria, se dem breda smörgåsar, sälja och ta ansvar för kassan. De fotograferade situationer som de menade var representativa för det som frågorna fokuserade.

Det visade sig att fotografierna fick en framträdande position i samtalen mellan observatörerna, och i den kollektiva återkopplingen till lärolaget, via ett bildspel. Detta kom indirekt att forma återkopplingsmötet för observatörerna.

Förberedelser för eftersamtal (individuell återkoppling)

Efter församtal och observationer var det dags för observatörerna att ta hand om sitt insamlade material. Iakttagelserna, det som observatörerna hört och sett i sina samtal och observationer utgjorde en grund för återkopplingarna. Eftersamtalen vände sig till enskilda lärare och den kollektiva återkopplingen vände sig till lärolaget och skolledaren.

Förberedelserna handlade om analyser och sammanställningar. Här identifierade observatörerna sina utmaningar till lärarna. Observatörerna diskuterade också sitt eget uppdrag och hur de skulle de förhålla sig i mötet med lärarna. De erfarna observatörerna hade erfarenheter från tidigare uppdrag, de var inte helt överens. De nya hade utbildningsdagen färskt i minnet. Formen för eftersamtalet ventilerades ingående. Utmaningar till enskilda lärare fick mindre

utrymme. Det var hjälp till självhjälp som stod i fokus för samtalet visar utdraget:

- Observatör 1: Hur har ni brukat göra, ska man göra en sammanfattning av församtalet också?
- Observatör 2: Jag har gjort det. Jag har tittat på det som vi har sett och så har jag gett en spegling på det. Och så har jag ställt frågor utifrån det vi sett. En fråga kan vara om lektionen blev som du hade tänkt dig.
- Observatör 3: Ja, det är bra.
- Observatör 2: Vad det var som blev bra? Kopplade ni det till församtalet?
- Observatör 3: Jaa.
- Observatör 1: Ja, men det är bra.
- Observatör 2: Jag tycker att det är lättast att hålla samtal på det sättet.
- Observatör 3: Vad var det du sade?
- Observatör 2: Blev lektionen som du hade tänkt dig?
- Observatör 3: Ja, jo, just det.
- Observatör 2: En väldigt öppen fråga, man kommer vidare på den!”

Observatörerna var ändå inte riktigt överens om formen för samtalet när de resonerade vidare. Det blev en intressekamp, eller en förhandling om intressen. ”Det känns ju som om det här eftersamtalet kanske mår bra av att vara lite mer fritt, alltså inte så styrt med frågor. De skall ju få prata. Hoppas verkligen att de gör det”. ”Det ultimata är om läraren sitter och funderar själv lite grann och vi kan hänga på det, spinna vidare, komma med utvecklingsfrågor [...] speglingsfrågor”.

Observatörerna resonerade om hur de kunde omformulera innehållet i sina iakttagelser utan att det sagda ändrade karaktär. ”Parafrasera” blev ett viktigt ord för dem. Vad var det som de fick veta i församtalet, vad var det som de observerade på lektionerna? De kritiska aspekterna, mindre bra saker som de sett eller hört, eller sådant som de önskade att lärarlaget skulle utveckla, ”bäddade de in” i frågor. Samtidigt var de noga med att ringa in aspekter som kunde ”lyfta” varje enskild pedagog, vilket jag kopplar samman med det styrkebaserade förhållningssättet som genomsyrar LIP och Fina fisken.

Eftersamtal (individuell återkoppling)

När det var dags för individuell återkoppling till lärarna märkte jag att eftersamtalen blev personliga till sin karaktär. Eftersamtalen hade mindre fokus på lärarnas yrkesvardag. Därför blir innehållet mer sparsamt återberättat här. Jag riktar istället fokus på formen på samtalet, och kopplar inte heller samman utdragen med respektive lärare. Samtalsteknikerna är viktiga i programmet. Samtalens längd varierade återigen mellan knappt 30 minuter till nästan 60 minuter.

Mötet mellan den enskilde läraren och de två observatörerna inleddes med att en av observatörerna gjorde en summering av församtalet. Det var det här vi samtalade om, sa en av observatörerna. ”Har vi uppfattat det rätt?” Läraren fyllde i. Samtalet fortsatte:

Observatör: ”Vi har varit med på två lektioner [...] blev lektionen som du hade tänkt dig, var det en vanlig lektion?”

Lärare: Var det inte få elever på den lektionen?”

Observatör: Det var tolv [...]

Lärare: Lektionerna brukar väl vara något liknande tycker jag nog.

Observatör: Mmm.

Lärare: Det brukar vara knappnålstyst där inne tycker jag.

Observatör: Vi tycker att du hade en fantastisk [...], den här relationen med eleverna, man kände att det var ett jättegott klimat, och att det var en ömsesidig respekt och relation. Och det var härligt att du tog dig tid och satt så länge med varje elev. Och vi tyckte också att det var positivt, att om inte eleverna hade penna med sig, så fixade du det. Eller hade de inte skåpsnyckeln med sig så, [...]

Lärare: Jaa.

Observatör: När de inte fixade det, då hade du annat i beredskap åt dem, så att de kunde komma igång. Vi tyckte att elevernas engagemang var jättestort när du satt med dem. Men att det minskade något när du gick därifrån.

Lärare: Joo.

Observatör: Håller du med om det?”

Lärare: Det är ju en liten grupp svaga elever och de måste ha styrningen på ett sätt. För att orka med det hela.

Observatör: Har de alla samma uppgift?”

Lärare: Nej, nej. De har alla olika planeringar.”

Den positiva tonen i utdraget ovan återkom i de andra samtalen. Lärarna lyssnade mer än talade och observatörerna summerade samtalen.

Förberedelser inför återkopplingen till arbetslaget

Det var dag åtta. Tre moment återstod för observatörerna: (i) analys och sammanställning av iakttagelserna och identifikation av utmaningar till lärarlaget; (ii) förberedelser inför återkopplingen till lärarlaget och mötet som rundar av besöket (iii) återkopplingsmötet.

Det hade visat sig bli en alldeles särskilt ovanlig vecka för lärarlaget, därmed en extraordinär vecka även för observatörerna. Olika händelser och incidenter hade stört och påverkat rutinerna i vardagen för lärarna i laget. Något som föranlett rektor att särskilt bjuda in observatörsgruppen till samtal och information. Å andra sidan var observatörerna vana vid det. De hade med sig utvecklingsledarens lugnande ord från utvärderingsdagen: ”Signifikant verkar vara att vi aldrig kommer ut till den ordinarie verksamheten. Det är bara att acceptera det.”

Vid förberedelserna hade observatörerna valt att distansera sig från sin värdskola. De satt i stället i ett konferensrum på en av observatörernas skola. Observatörerna skulle nu i förhandling med varandra identifiera och definiera innehållet i återkopplingen till värdarna, samordnaren och representanter från ledningsgruppen.

Observatörerna hann knappt komma igång med sina diskussioner innan samordnaren kom in till dem i konferensrummet. Samordnaren checkade av hur det gick för nybörjarna, samtalande med dem om metod och teknik, diskuterade speglingen och innehållet i den. Samordnaren var också intresserad av hur observatörerna lyckats identifiera det som skulle bli värdarnas utmaningar och deras intressegemenskap framöver i det fortsatta utvecklingsarbetet. Samordnaren frågade och frågade.

När observatörerna hade rätt ut alla frågetecken, och gett alla svar som förväntades av dem, lämnade samordnaren dem för att besöka nästa grupp med observatörer. Strax efteråt kom utvecklingsledaren med liknande frågor och funderingar.

Observatörerna diskuterade hur de skulle spegla uppdragen, det allmänna och det specifika, samt vilka utmaningar de skulle överlämna till arbetslaget under återkopplingsmötet. En av de mer erfarna ville att de skulle spegla bara

det som framstått som positivt. Nej, de andra höll inte med, utan vidhöll att de skulle ge en bred spegling av vad de har sett och hört, både det som var positivt och negativt. Återigen hamnade observatörerna i förhandling med varandra kring speglingen och gruppens ansvar att utmana arbetslaget. De var inte helt överens. De bläddrade i sina anteckningar, refererade till dem, läste upp citat, bad om synpunkter och provade formuleringar. Skulle de tassa fram och låta en del av problematiseringen få vara kvar i skuggan, med tanke på olikheterna i lärarlaget och den splittrade synen på kunskap som mötte dem i samtalen? Nej, tassa skulle de inte göra. Det var de överens om.

Observatörerna diskuterade vidlyftigt styrkor och svagheter hos laget, hos de enskilda lärarna: var det en bra lektion vi såg, vad är en bra lärare, hur var det nu med de olika klasserna, var de så olika egentligen? Beror olikheterna på lärarnas undervisning? Hur samstämmiga var lärarna när det gäller synliggörande av mål? Hur drog de egentligen nytta av varandras kompetenser? Observatörerna diskuterade, jämförde och drog paralleller med den egna verksamheten. Den ena timman efter den andra rullade på. De ranssakade sig själva vad gällde formuleringar: ”Kan vi skriva så här, kommer laget att förstå vad vi menar? Hur kommer lärarna att reagera? Är vi tillräckligt tuffa?” De blickade tillbaka på uppdragsformuleringen, de försäkrade sig om att rubrikerna i bildspelet blev formulerade i enlighet med uppdraget. De försäkrade sig om att de valde lärarnas och elevers egna ord och formuleringar.

Innan dagen gick mot sitt slut kom också utvecklingsledaren i kommunen på besök, en andra gång, för att checka av vad observatörerna hade för avsikt att återkoppla till laget och hur de tänkte göra det. Utvecklingsledaren betonade att de skulle exemplifiera, vara tydliga med vad de sett och hört, motivera sina utmaningar och ha stöd i sina observationer samt bjuda in arbetslaget till diskussion om innehållet.

Besöket var inskrivit som en rutin i processen. Enligt ledningsgruppen handlade det om att ”säkra kvaliteten”. ”Vi har den policyn att vi säkrar, att vi tittar på återkopplingen, att det inte är någon förolämpning på något sätt, att vi kommer in och har synpunkter innan återkopplingen. Att det är så vi arbetar”⁵⁵.

Dessutom måste skolledaren informeras om innehållet i observatörernas återkoppling och deras utmaningar.

⁵⁵ (Utvärderingsdag, 2008-11-20)

Rutinerna gav med andra ord samordnaren, utvecklingsledaren och skolledaren ”små titthål” in i observatörernas arbete och diskussioner. Rutinerna var ett uttryckt ansvarsuppdrag för samordnare och utvecklingsledare, de skulle både vaka över och måna om observatörerna.

Återkopplingsmöte med värddar och utvecklingsledare

Samlade var lärarna, skolledaren, observatörerna, utvecklingsledaren. Platsen för återkopplingen var kommunhuset. Förtäring i form av pajer väntade på dem efter återkopplingen. Mat var också en viktig aspekt i återkopplingsmötet. Observatörerna hade framställt ett bildspel som en del av återkopplingen. De fogade in det sista fotot strax innan mötet. Fotografierna var viktiga i presentationen. De skulle återspegla det allmänna uppdraget. Bildspelet skulle således förstärka bilden av deras egen återkoppling till lärarylaget.

Utvecklingsledaren hälsade alla välkomna och lovordade inledningsvis observatörer i allmänhet. ”Det är sällan”, sa utvecklingsledaren, ”att man möter lärare som brinner så för sin egen fortbildning. Men det gör de lärare som är alpobservatörer”. Utvecklingsledaren konstaterade ”att alp är skolutveckling och ger ökad kvalitet i de berörda kommunerna”.

Utvecklingsledaren vände sig sedan till huvudpersonerna runt bordet, lärarna, och summerade den gångna tiden. Han underströk hur värdefullt det var att få flera olika bilder av vardagens arbete: ”I laget har ni säkert lika många bilder som ni är lärare. Observatörerna ger er ytterligare en bild av er verksamhet. Det ger sedan er underlag för att gå vidare, förbättra och utveckla. Det är det som den här speglingen är till för”.

Observatörerna inledde bildspelet genom att karaktärisera bilderna som ögonblicksbilder av vad de sett. De betonade att de ville ha en dialog med lärarna och med skolledaren under återkopplingen. ”Vem antecknar, får vi del av er presentation, frågade skolledaren?” Det hade observatörerna inget emot. Observatörerna började med några citat från samtal elever – lärare. De var till för, sa de, att ”lätta upp stämningen på återkopplingsmötet” inför bildspelet. Citaten skulle vara ”spänningsutlösande moment och isbrytare”. ”Det kunde ju vara pirrigt, för en del lärare var det första gången som de fick offentlig spegling av sitt arbete”.

Nu blev det tyst, förväntansfullt i rummet. Den ena bilden efter den andra rullade fram i presentationen. Observatörerna kommenterade innehållet sparsamt. Bilderna fick tala till lärarylaget och skolledaren. Det blev inte så mycket dialog. Det blev inte heller så mycket sagt av alla de tankar observatörerna haft

i observatörsgruppen och alla de diskussioner som de fört. Förhandlingarna och kompromisserna såg jag inga spår av i mötet med värdarna. Observatörerna var sakliga, men orden nådde inte riktigt fram. Observatörerna stannade upp vid ett exempel, kamratstödarna:

”Observatör: ”När man kommer utifrån är det något man slås av att kamratstödarna är så synliga. Det är nästan det första man möts av, en elev med den där tröjan.

Lärare: Målsättningen har varit väldigt tydlig. Det ska vara en grupp som eleverna är stolta över. Att det ska vara lite status att vara med som kamratstödare. Det är viktigt att kamratstödarna är något positivt.

Observatör: Det känns, vi såg det.”

Lärarna sa också att det var roligt att det syntes att deras arbete med värdegrunden har gett resultat. Observatörerna nickade, höll med och konstaterade att det har vi sett, det har vi observerat, det har vi hört att ni har poängterat. Som en avrundning på bildspelet presenterade observatörerna de fem utmaningarna som de har kommit fram till i förhandling med varandra. De presenterades i form av frågor till lärarna på bildspelet och motiverades muntligt. Punktlistan nedan är ett utdrag ur bildspelet. Den visar observatörernas utmaningar till lärarlaget:

- ”Hur kan ni ta tillvara på varandras kompetenser?
- Hur kan samarbetet utvecklas så att olika kreativiteter stimuleras och motivationen för kunskap ökar, med tanke på arbetssätt och undervisningsformer?
- Hur kan arbetslaget få en gemensam syn på hur man synliggör och följer upp arbetet med målen för eleverna?
- Hur kan arbetet med målen hjälpa eleverna att bli mer medvetna om sin kompetens och ta mer ansvar för sin inläring?
- Hur kan man skapa en dialog så att föräldrar och elever får en ökad förståelse för mål och kriterier?”

Observatörerna försökte att få igång en dialog med kollegorna. ”Har ni några spontana reflektioner”? Men lärarnas reflektioner och spontana kommentarer i anslutning till bildspelet kom först när observatörerna hade lämnat salen.

Återkopplingen hade två delar och den som nu följde kallade observatörerna ”lek och bus”. Syftet var återigen att lätta upp stämningen. Övningen skulle också bidra till ”att stärka lärarnas självkänsla och det positiva hos var och en. ”De refererade till en av sina utmaningar: ”Hur kan ni ta tillvara på varandras kompetenser?” Observatörerna frågade: ”Vari består kompetensen?” ”Vad är det var och en av er kan bidra till i arbetslaget?”

Observatörerna delade ut en hög post it-lappar till var och en av lärarna i laget. De skulle skriva uppmuntrande ord till sina kollegor, till exempel: ”Det här tycker jag att du bidrar till i vårt arbetslag.” Uppmaningen resulterar i ett bubbel av prat, lite tystnad, lite skratt. En av lärarna sa spontant samtidigt som hon skrev: ”Det här är jätteroligt, det borde vi göra oftare”.

Sorlet tilltog. Utvecklingsledaren bröt efter ett tag av och sa att lärarlaget skulle utvärdera besöket genom att individuellt svara på tio utvärderingsfrågor om förväntningar, om upplevelsen av besöket, om lärandet, om vad det var som var positivt och vad som skulle kunna göras annorlunda. Samtidigt, men i rummet utanför, sorterade observatörerna kompetenslapparna. De skulle också fylla i sina utvärderingsblanketter till utvecklingsledaren.

I rummet inne hos lärarna blev det ett sorl igen. Det var inte enkelt att fylla i utvärderingsblanketten. Någon protesterade. Lärarna ville lägga besöket bakom sig innan de fyllde i utvärderingen. Men utvecklingsledaren ville ha individuella svar nu.

Efter utvärderingen, och i samband med att utvecklingsledaren bjöd in till paj och sallad, fick lärarna och skolledaren tillbaka sina ”kompetenslappar”. Var och en fick läsa upp sina, dvs. vad kollegorna hade uppskattat som goda kompetenser hos dem.

För observatörerna var observatörsuppdraget på den här skolan över. Men för lärarna i arbetslaget, skolledaren, och utvecklingsledaren fortsatte kvällen. Utvecklingsledaren gav ordet till lärarna en i taget, hur hade de erfarit besöket?

Lärare 1: ”Observatörerna gav mig saker och ting som jag kan tänka på, hur min person är visavi klass och sådär. Jätteskönt att veta. Mig veterligen, var detta det tredje besöket som jag fått på de trettiofem åren som jag jobbat. Det var väldigt skönt, för man fick tankar som återigen kom igång. Det började cirkulera i huvudet på en. Det var skönt just därför. Sedan tycker jag inte att det här första samtalet gav någonting egentligen. För det var inget samtal. Det var bara frågeformulär. Det tycker jag kändes väldigt konstigt.

- Lärare 2: Jag tycker nog inte heller att jag fick ut så mycket av de här samtalen. [...] Jag har en känsla av att det var jag som pratade hela tiden. Och så känner man sig lite osäker på vad det skulle gå ut på. Så jag kanske skulle velat ha det lite mer styrt. Eller jag kanske behöver ha den typen av frågor, lite mer exakta. Annars kanske det bär i väg. Men sedan, det är en kick. Man blir lite uppmuntrad när det är någon som bryr sig om en. Och man själv måste skärpa till sig lite och [...] sedan tycker jag det påverkar hela laget. Nu har vi något gemensamt. Nu skall vi stiga på tåget samtidigt allihop.
- Lärare 3: Jag håller också med. [...] Jag har också fått många bra idéer och tankar och bekräftat att jag tänker rätt.
- Lärare 4: Jag hade en sådan där aha-upplevelse. De var och observerade under en lektion och jag upplevde det väldigt jobbigt, kände mig väldigt stressad av många olika anledningar [...] och sedan, så gick de efter en kvart. Och [...] när jag hade samtal med dem efteråt, var det nästan så jag väntade, nu så, nu tar vi detta. Men då öppnade någon med att säga att 'jag var väldigt imponerad, hur eleverna fick vara delaktiga' och då kände jag, oj, ja, ibland är det ju så, man ser sig själv på ett sätt och så ser andra på ett helt annat sätt.
- Lärare 5: Jag tyckte det här första samtalet var jättebra. Det var jättehärligt att få sitta och tänka till, få fundera, folk lyssnar på mig. [...] Men jag hade nog förväntat mig mer av eftersamtalet. Jag trodde nog att de skulle tala om vad de hade sett, att det verkligen var en spegling. Men de sade bara någon mening om hur jag var. [...] Men jag fick inte veta hur eleverna tog emot det. För det är det jag är nyfiken på. Jag tyckte inte att deras spegling gav mig något. Men däremot tyckte jag att jag fick prata väldigt mycket, om hur jag själv ser på saker och ting och varför jag gör på ett visst sätt och så. Det tycker jag var bra. Jag fick lite mer klarhet i det kanske. Sedan är det intressanta utmaningar de har satt upp, jag tror de kan vara väldigt bra för oss.
- Lärare 6: Jag inser nog att jag har haft alldeles för stora förväntningar på vad detta alp-besök skulle ge. Jag tycker inte att det har gett någonting

egentligen, ingen direkt aha-upplevelse. [...] Visst är det trevligt med de här samtalen, men [...] jag hade ju ett väldigt konkret mål, som jag ville att de skulle titta på som gällde min undervisning. Leta efter allt, alla småfel också. Jag har inte haft någon som har observerat mig på mina tjugo år i skolan som lärare. Så jag ville ha reda på allt, både vad som var bra och dåligt, framför allt det som var dåligt. Och så blev det ingenting.

Lärare 7: Det kan ju vara bra om vi lär oss genom det här besöket, på något sätt att kommentera efter en lektion. [...] Jag tyckte att det här första samtalet var jätteunderbart. Det var kul att någon ställde så mycket frågor. [...] Och så blev det inte alls så bra på lektionen. Så jag var lite rädd för deras utvärdering. Och tänkte att de skulle säga mig efter fotknölen. Men det gick bra. [...] Det var lite jobbigt på ett sätt att bli granskad så där. Samtidigt som de inte granskar, utan speglar. Men jag tror att det är en vanesak.”

Lärplanen

Utvecklingsledaren inledde och markerade att det är lärarlaget som ägde processen. Det var även de som beslutade hur de gick vidare och vilket intressefokus de skulle välja. ”Det är en jättemöjlighet för er att utvecklas som arbetslag. Bara viljan att ta emot ett sådant här besök säger att man är villig, redo till, att ja, vi vill jobba med det här”. Utvecklingsledaren presenterade en struktur, som skulle hjälpa lärarna att planera upp utvecklingsarbetet.

För att ”få ordning och reda”, så har utvecklingsledaren i kommunen utvecklat en matris som lärarna ska fylla i för sitt utvecklingsarbete, en lärplan. ”Målet för dagen är att påbörja processen utifrån era tankar och observatörernas utmaningar, vad ni vill gå vidare med”, sa utvecklingsledaren? Observatörernas iakttagelser och utmaningar ifrågasattes inte, inte i något annat sammanhang som jag var delaktig i. Utan det var återigen vardagen som var i fokus för ifyllandet av lärplanen, utifrån observatörernas speglingar. En av lärarna konstaterade ”vi är tillbaka på ruta ett”. I sina diskussioner återvände de till sin uppdragsformulering: vad var det som de ville ha hjälp med av observatörerna – vilken hjälp har de fått av deras speglingar och utmaningar – och vad ska de ta fasta på? Lärarna uttryckte lite missmod. Men utvecklingsledaren styrde upp samtalet, ställde frågor, och flikade in sina kommentarer och talade om för

dem att de har kommit en bit på väg. Nu skulle de fundera vidare på sitt utvecklingsområde. Lärplanen var på gång.

När diskussionerna började mattas av rundade utvecklingsledaren av kvällen med att bestämma tid för uppföljningsmöte med arbetslaget. Vid nästa tillfälle skulle lärplanens struktur ha fått ett distinkt innehåll som kan följas upp och utvärderas. Som ett stöd till lärarlaget sammanfattade utvecklingsledaren kvällens diskussioner genom att fylla i dem i lärplanen. Den skulle sedan sändas ut till dem via mejl. Därefter var det arbetslagets ansvar att fortsätta fylla i den och se till att utvecklingsarbetet kom igång. Till nästa uppföljningsmöte skulle lärarlaget ha identifierat och klargjort sina målområden, aktiviteter, tid, ansvar och kriterier. Kriterierna skulle vara lagets målbild. De skulle vara mätbara och synliggöra resultatet av utvecklingsarbetet.

Ett uppföljningsmöte om lärplanen

En dryg månad senare bjöd utvecklingsledaren åter in arbetslaget till kommunhuset⁵⁶. Lärarna hade diskuterat vad som skulle vara i fokus för utvecklingsarbetet. Nu skulle de tillsammans med utvecklingsledaren definiera upp lägget och innehållet. Problematiseringen skulle summera de: "[...] åtgärder som man behöver genomföra, åtgärder som kan länkas in i enhetens utvecklingsprocess och den lokala arbetsplanen." Problematiseringen skulle även synliggöra när åtgärderna ska genomföras, vem som ska göra det, och vad pedagogerna behöver lära sig mer om. Lärplanen skulle därigenom också definiera deras intressegemenskap. Den hade en fast struktur: målområde, metod, ansvar, utvärdering/resultat. Målområden, istället för preciserade mål, skulle ge lärarna större frihet att formulera sina åtaganden och sitt ansvar för utvecklingsarbetet.

När lärplanen var ifylld och inskickad till utvecklingsledaren så var utvecklingsarbetet lärarnas ansvar. Deras uppgift var att mobilisera innehållet i lärplanen så att det kom att forma elevernas lärande och identitet som entreprenöriella elever.

Ungefär sex månader efter mötet med observatörerna hade lärarna arbetslagsmöte⁵⁷ för att följa upp arbetet med lärplanen. Så mycket exempel kom inte fram denna gång, ty en av lärarna menade att resultatet på en elevenkät, borde tas med i diskussionen. Det är en enkät som genomförts för femte året i

⁵⁶ (Uppföljningsmöte för arbetslag, utvecklingsledare och skolledare, 2008-11-18)

⁵⁷ (Arbetslagsmöte för lärarlaget, 2009-05-28)

rad i kommunen. Den mäter elevernas upplevelse av nöjdhet med skolan och undervisningen på en skala 1- 6. Resultaten var kraftigt positiva jämfört med föregående år. ”Vi ligger väldigt högt jämfört med de andra skolorna i kommunen”, utan att ha haft särskilt låga resultat tidigare. ”Jag skriver in i lärplanen att vi har bra värden på enkäten, det är väl en bra utvärdering?”

Samtalet fortsatte i arbetslaget samtidigt som lärarna berättade vad de har gjort under året. Det dröjde inte många dagar innan lagets samordnare sände över den ifyllda lärplanen per mejl⁵⁸ till utvecklingsledaren, så att utvecklingsledaren fick insyn i deras utvecklingsarbete. Utdraget nedan visar två av rubrikerna i lärplanen:

Målområde	Utvärdering/Resultat
Skapa en gemensam syn i arbetslaget vad det gäller mål och kriterier.	Utvärderat efter olika moment vilket gett eleverna tillfälle att reflektera över sitt lärande. Försökt att vid varje lektionstillfälle aktualisera vilka mål vi arbetar efter. Skrivit fram mål och kriterier med kursplaneringar. Förtydligat vilka mål som kommer att bedömas. Använt matriser och genomfört självutvärderingar. Bra värde på enkäten
Att elever och föräldrar skall få en ökad förståelse av mål och kriterier.	Utvecklat kopplingen till mål och kriterier i kommentarsfunktionen i de individuella utvecklingsplanerna. Nöjda föräldrar. Föräldrautbildning togs emot väl. Foldern har gått ut till alla elever samt föräldrar. Kortfattad bra information. Enskilda samtal med eleverna, varierat mellan ämnena. No har haft, HK och fler ämnen i samband med betygssättningen. Mentorstid/ämnestid. I framtiden kan det vara bra att ha schemalagd tid att kunna besöka klassen. Bra samtal mellan år 7 och år 9 om betyg och bedömning
Att varje elev tar ett ökat ansvar för sin egen inläring.	Vi har arbetat mer individanpassat. Vi har blivit bättre på elevinflytande. Eleverna har kunnat välja fler redovisningsätt. Bra måluppfyllelse.

Utdrag ur lärarlagets lärplan.

Arbetslagsmötet följde upp lärarlagets pedagogiska utvecklingsarbete. För observatörerna hade observatörsomgången avrundats redan under hösten med en utvärderingsdag där uppdrag, program och observatörernas insatser skulle värderas.

⁵⁸ En kopia på mejlet ställdes till mig.

Utvärderingsdag för observatörerna

På plats under utvärderingsdagen⁵⁹ var de fyra kollegaobservatörerna. På plats var också andra observatörer som har varit ute på parallella observatörsuppdrag på andra enheter i de två andra kommunerna. Ansvariga för dagen var samordnaren och ledningsgruppen för alp.

Observatörernas uppgift var att ta del av och analysera lärarnas och skolledarnas ifyllda utvärderingar av besöket. Gruppen med de fyra observatörerna möttes igen:

”När jag läser deras utvärderingar så känner jag att vi har satt igång en process hos dem. Men de hade nog förväntat sig att vi skulle komma med lösningar. Det var nog många som ville ha råd av oss. Nej, de var nog inte klara över vad de fick av oss. De skriver att de ville ha mer observationer. Det hade vi nog kunnat lägga in fler, det var lite få. Men det är verkligen en tårtbit av verksamheten som vi ser. Nackdelen är väl att man har en alltför klar bild av det som man ser som observatör. De skriver också att samtalen blev lite för kraftlösa, det gick lite för snabbt. Det var negativt. Vi får jobba på att bli lite rakare, men församtalet är så strukturerat. Jag skulle gärna vilja ställa fler följdfrågor. Här står det också att ’eftersamtalet gav mig inte mer’. Vi måste jobba på att bli lite rakare och våga tala om det som vi har sett som positivt och negativt. Förmedla att det här och det här har satt spår hos oss. Det kanske var så att våra idéer var lite för lika sådana, som inte accepterades till fullo av alla i laget.”

Under diskussionerna besökte utvecklingsledaren gruppen och sa: ”Utvärderingarna var väl relativt positiva. Men det som låg bakom utmaningarna saknades. Vad var grunden till era utmaningar? Den var inte synlig, men det är klart, det var en svår situation i arbetslaget. Det var inte lätt att veta hur raka ni kunde vara i mötet med dem.” ”Nej, man vill ju inte peka ut människor”, svarade en av observatörerna. ”Ja, men ibland får vi vara korta och bryska, skolan är ibland en kramande organisation,” blev svaret från utvecklingsledaren.

Med utgångspunkten i de skriftliga utvärderingar, som ledningsgruppen samlat in efter observatörsuppdragen och deras analys av dem, presenterade ledningsgruppen sjutton förbättringspunkter för programmet. Några av dem framställdes som extra viktiga i mötet med observatörerna:

”Vi måste stärka det här med synliggörande av mål. Men vad menar vi egentligen med synliggörande av mål, vad är det, vad tänker ni? Vilka mål är

⁵⁹ (Utvärderingsdag, 2008-11-20)

det som ska synliggöras och hur kan de synliggöras? Ska vi bestämma oss för vilka mål det är som vi ska synliggöra. Finns det mål som måste vara med? Ni vet den där LIP-bilden som visar en person som står där frågande med alla mål omkring sig? Vad är det ni har tittat på ute under era uppdrag?”

Som så vanligt under u-dagarna gick frågan laget runt. Observatörerna satt i en ring tillsammans med ledningsgruppen och samordnaren. Samordnaren höll ihop ringen och de övriga i ledningsgruppen satt utspridda. Observatörerna räknade upp det ena uppdraget efter det andra, tills bollen kom fram till en observatör som ifrågasatte den inriktning som alp har fått. ”Synliggörande av mål är chefens uppgift, inte vår uppgift. Alp håller på att bli något annat än vad tanken var från början”. ”Det är förhållningssättet och mötet som observatörerna ska ha i fokus, inget annat”. Meningarna var delade och det blev en livlig diskussion i ringen. Samordnaren satte punkt för diskussionen. Alp har ett allmänt uppdrag som vilar på två ben, möten och synliggörande av mål. Alp måste möta upp båda två. ”Men det är bra att ni lyfter en viktig fråga. Taket i alp har lyfts jättemycket.”

På motsvarande sätt diskuterades programmets ”ickevärderande” förhållningssätt, formen för besöket, och huruvida alp kan bidra till skolutveckling. Frågan om vad alp är och hur alp skall uppfattas avrundade diskussionen, tillsammans med frågan om ”motsägelser i alp”. Vad handlade uppdragen om? Hur formulerade lärarna sina uppdrag? Vilken återkoppling gav observatörerna? Hur matchade uppdrag och utmaningar varandra? Mot den diskussionen konstaterade en utvecklingsledare:

”Alp-besöket är jättetrevligt. Men trevliga möten kan man ha utan alp. Det måste vara något mer. Har de som tar emot oss inga andra upplevelser är det allvarligt. Flera uttrycker att utmaningarna är identiska med uppdragen som lärarna formulerat. Det som skiljer dem åt är frågeordet, hur.”

Observatörsomgången avrundades med ett ledningsgruppsmöte, ett styrgruppsmöte⁶⁰ och en skriftlig rapport⁶¹ till styrgruppen. För skolcheferna blev rapporten ett titthål direkt in i observatörsuppdragen, och likaledes in i den problematik som lärare och skolledare hanterade ute på skolenheterna. På styrgruppsmötet förhandlades bland annat frågan om kvalitet i uppdrag och genomförande och hur alp kunde stärka kopplingen till gymnasieskolan och skolledarna.

⁶⁰ (Styrgruppsmöte, 2008-11-14)

⁶¹ ALP-rapport, ht, 2008. Sändes till mig per mejl.

Ett utdrag av alp:s höstrapport visar exempel på frågor som hanterats under observatörsomgången och rapporterats till styrgruppen:

”De nya observatörerna har fått en sammanfattande utbildning i projektets struktur och metoder, lärande samtal och lösningsfokuserat förhållnings-sätt. Under internatet i september höll [...] i föreläsningar och övningar kring systemteori och reflekterande samtal. Aktionslärande samtal i teori och praktik. [...] Vårt val, under detta läsår, att i utbildningssammanhang, satsa på att lyfta fram den kompetens som ryms inom ALP. [...] Vi har stärkt kopplingen mellan den lokala arbetsplanen/verksamhetsplanen och det uppdrag arbetslaget själva har formulerat. Detta har medfört att det Lärande besöket blir en mer naturlig del i det pågående utvecklingsarbetet som bedrivs på den enhet vi besöker. [...] KU8, ett samarbete i ALP:s anda mellan ett antal kommuner i Bohuslän, har varit i kontakt med oss och ser gärna att vi träffas under våren 2009.”

Diskussion

I diskussionen lyfter jag fram några av de motsägelser som jag menar har blivit synliga i det här kapitlet och i de konkreta bilder som Lärande besök har gett uttryck för i förhållande till den så kallade ”oligooptiska designen”. Diskussionen visar även exempel på hur översättningarna har verkat i mötet mellan programaktörerna.

Problematiseringen var den första fasen i översättningsprocessen. Genom den översatte de tre kommunerna idéerna om kollegial granskning till lokala förhållanden. Berättelsen i det här kapitlet visade hur programidéerna mobiliserades ute på en skola. Här upprepade sig översättningsprocessen. Nu identifierade lärarlaget vad som stod i fokus för mötet, vad som krävde en lösning, och vad som var relevant och inte i mötet med observatörerna. Berättelsen visade även betydelsen av de icke-mänskliga aktörerna och den mening de tillskrevs av lärarna och observatörerna. Berättelsen grep också in i angränsande nätverk som strukturerade observatörsomgången, de tre u-dagarna. Deras uppgift var att efter behov motverka eller underlätta plasticitet i besökets upp-läggning, explicitgöra intressegemenskapen, främja och bevara intresset för uppdrag och besök. De var en direkt konsekvens av intresseringen, det andra momentet i översättningsprocessen, det taktiska ordnandet av programmet. I

praktiken utgjorde varje enskild u-dag ett nätverk av noder och förbindelser som etablerades genom översättningarna.

Varje nod utgjorde sedan ett titthål in i programmet genom sin stjärnformade, oligoptiska design. Om u-dagarna tillskrevs ringa mening, om de hantades på ett mindre lyckat sätt, eller om de inte lyckades etablera några förbindelser med de andra aktörerna, kunde de då fungera som titthål för uppsikt och kontroll på distans?

Uppdragsdagen som aktör-nätverk

Noden som uppdragsdagen centrerades runt var uppdragshandlingen. Alp-programmet satte stor tillit till denna artefakt. Den antogs ha en mer solid karaktär än tidigare muntliga överenskommelser. Det muntliga ordet hade misslyckats i sitt försök att ge en entydig bild av uppdraget.

Som ett första led i översättningsprocessen identifierade lärarylaget elevernas identitet som entreprenöriella elever i enlighet med rektorns identifikation av skolans prioriterade område. Lärarna ville forma eleverna till ansvarsfulla och engagerade elever med inflytande. Ansvar och inflytande står i direkta förbindelser med nationella styrdokument och i förbindelse med kommunernas prioriterade område.

Genom sin problematisering satte lärarylaget elevernas måluppfyllelse i förgrunden för besöket med observatörerna. Det måste betecknas som en vittomfattande problematisering som inkluderade mycket, men sade lite om vad ansvar och inflytande egentligen innebar för elever och lärare, såsom den formulerades i uppdragshandlingen.

Uppdragshandlingen sändes per mejl till utvecklingsledaren som i sin tur skulle godkänna innehållet som ett uppdrag för observatörerna. Det var en nod som gav ett litet, men mycket smalt, titthål direkt in i lärarylagets problematisering. Det var emellertid en viktig nod. Genom uppdragshandlingen godkände eller förkastade utvecklingsledaren uppdraget till observatörerna. På den här skolan var uppdraget inte ifrågasatt. Uppdragshandlingen länkade också samman problematiseringen med det efterföljande utvecklingsarbetet och den av utvecklingsledaren utformade lärplanen, som var ytterligare en nod i nätverket.

Innan dess hanterades uppdragsformuleringen vid flera tillfällen. Den stod i centrum under uppdragsdagen under det att observatörerna arbetade fram sin frågebank, den stod i fokus under samtalen, under observationerna och

under observatörernas återkopplingar till lärarna individuellt och kollektivt. Det var också gentemot uppdragsformuleringen som samordnaren och utvecklingsledaren ställde sina kritiska frågor. Enligt samordnaren var uppsiktsbesöken en rutin inskriven i programmet, en nod i nätverket.

Utvecklingsledaren och samordnaren ville enligt berättelsen ovan försäkra sig om att relationen mellan lärarnas uppdragsformulering och observatörernas speglingar och utmaningar var relevanta och stod i direktförbindelse med varandra. Berättelsen visade även att förbindelserna dem emellan hakade i läroplanen och genererade ett utvecklingsarbete för lärarna i laget.

Med tanke på vad som stod skrivet i lärarnas uppdragshandling måste läroplanens initiala problematisering ha tätt sig ganska misslyckad. Trots sin relativa svaghet skulle artefakten indirekt styra och forma samtalet mellan lärarna och observatörerna. Det var kanske på grund av sin litenhet som artefakten inte låg på bordet framför observatörerna när frågebanken växte fram, mig veterligen i alla fall. Det tycktes inte som uppdragshandlingen tillskrevs någon större vikt i berättelsen ovan, det var det sagda ordet som fick störst uppmärksamhet i problematiseringarna. Det verbala ordet kom att omformuleras flera gånger. Uppdragsformuleringen var plastisk och formbar. Trots det så återvände uppdragsformuleringen till lärarna i ett nästintill intakt format fast i form av speglingar och utmaningar. Det som förändrade uppdraget och gjorde det till utmaningar var det lilla ordet *hur*. Varför blev det så? Var det så att uppdragshandlingen, den viktiga artefakten som stod inskriven som nod i programmet, inte förmådde forma ett sammanhang för läroplanen och inte då heller för observatörerna? Uppdragshandlingen förespråkade självvärdering, den skulle ge ett tithål in i lärarnas arbete, men den lyckades uppenbarligen mindre bra att tjäna detta syfte.

Oberoende av artefaktens ringa styrka genererade uppdraget till observatörerna ringar på vattnet. Det resulterade i ett utvecklingsarbete, som i sin tur resulterade i ett synligt resultat. Hur kom det sig? Hängde svaret samman med noderna som skrevs in i nätverket? Uppdragshandlingen och speglingen kopplades samman med läroplanen och krav på återrapportering till utvecklingsledaren. Var kopplingen till utvecklingsledaren den kraftfullaste förbindelsen för lärarna och observatörerna? Utvecklingsledaren hade uppsikt över observatörernas speglingar, bjöd in till återkopplingsmöte, utformade läroplanen, bjöd in till samtal, följde upp utvecklingsarbetet och ställde krav på resultat. Det var många tithål som centrerades runt utvecklingsledaren i berättelsen ovan (jfr, kap.6).

Hur lyckades det allmänna uppdraget inta sin plats i nätverket? Hur grep detta uppdrag in i det professionella mötet? Ansvar och inflytande hade sitt ursprung i lärarnas specifika uppdrag till observatörerna, men det hade även relevans för det allmänna uppdraget, mötet mellan lärare och elev, dvs. bemötande. Även om frågebanken särskilde de båda uppdragen, flöt de i praktiken ihop med varandra. Lärarnas uppdrag till observatörerna sammanföll med ledningsgruppens uppdrag till observatörerna. Initiativet till uppdraget låg både perifert ute hos lärarna och centralt i de tre kommunerna, det kan man konstatera i enlighet med berättelsen.

Frågan är ändå intressant. Erför lärarna att det allmänna uppdraget var ett kommunalt granskningsuppdrag och därigenom "ett titthål" in i undervisningen för förvaltningarna i de tre kommunerna? Lärarnas reflektioner gav vissa indikationer om att så inte var fallet, även om observatörerna synliggjorde kopplingen till det allmänna uppdraget.

Utbildningsdagen som aktör-nätverk

Proceduren som återspeglades i berättelsen stod i förbindelse med observatörernas utbildningsdagar, men den var inte given till sin form. Det vittnade samtalet mellan observatörerna om. För observatörerna var vissa inslag mer attraktiva än andra. De tillskrev inte observationerna lika vikt som samtalet. Samtalsteknikerna fick större uppmärksamhet än observationsteknikerna som inte fick något utrymme. Frågorna fick lärarna att prata. Lärarnas reflektioner efter observatörsbesöket visade att programmets undervisningsinslag lyckades både bra och mindre bra i att forma besöken och mötet mellan de professionella.

Lärarna pendlade mellan ytterligheterna i sina erfarenheter. Frågorna upplevdes instrumentella, de gav inte utrymme för samtal. Å andra sidan gav frågorna allt utrymme till lärarna och lämnade inget utrymme för observatörernas professionella teorier. Någon lärare kunde själv göra klarhet i sina professionella teorier genom observatörernas frågor medan någon annan saknade exakta frågor där observatörerna klargjorde sina resonemang. Någon lärare kände sig säker i sitt professionella uppdrag och efterfrågade mer återkoppling, någon annan upplevde osäkerheten som bromskloss och var tacksam för observatörernas bekräftelse. Någon ville veta vad som var bra respektive mindre bra med den egna undervisningen och hur den kunde bli bättre, någon annan ville själv komma fram till svaret.

Observatörernas uppgift i enligt med programidéerna var hjälp till självhjälp. Hjälp till självhjälp verkade inte vara det som just de här lärarna efterfrågade, de ville ha rådgivande kollegor på besök eller mera skarp återkoppling. Att vara rådgivande var inte ett budskap från alp-utbildningen. Det ultimata var om läraren resonerade på egen hand med stöd av observatörernas frågor. Budskapet som observatörerna översatte från utbildningen var att de skulle ”spinna vidare” på lärarnas resonemang, komma med ”utvecklingsfrågor” och ”speglingsfrågor” till lärarna. Lärarna fick också på uppdrag av observatörerna reflektera kring drömscenarion i mötet med eleverna. Frågor och uppdrag var direkt sprungna ur det lösningsinriktade förhållningssättet (LIP).

I mötet med lärarna var observatörerna kollegor och bollplank, inte experter som gav råd. Observatörerna blottade inte sina professionella teorier, utan de förlitade sig på programmets teorier. Lärarna i laget verkade hellre vilja se dem som experter som signalerade vad som var rätt och fel. Under det kollektiva återkopplingsmötet tog inte heller lärarlaget möjligheten till den dialog som programidéerna förespråkade.

Utvärderingsdagen som aktör-nätverk

Utvärderingsdagen, den u-dag och det nätverk, som synes ligga helt avskilt från observatörsbesöket, har i praktisk handling stor betydelse för programmet. Under den här dagen strålade de fyra observatörerna samman igen som grupp. Av utvecklingsledaren fick de ta del av lärarlagens och skolledarens ifyllda utvärderingar. De var relativt positiva, konstaterade utvecklingsledaren. Ett par dilemman uppenbarade sig i samtalet. Det första handlade om professionella teorier, och framförallt olika sådana, och den problematisering som verkade i skuggan av uppdragsformuleringen. Arbetslagets professionella teorier skiljde sig åt. För laget var olikheterna svårhanterliga. Det var också en av anledningarna till att de bjöd in till besök. Laget var inte ett lag, utan en samling individer, som inte till fullo accepterade varandras teorier. För observatörerna var det ett dilemma som ventilerades i skuggan, men inte lyftes fram i ljuset. En av observatörerna konstaterade att deras professionella teorier var för lika teorierna som inte accepterades av lärarlaget i sin helhet.

Utvecklingsledaren efterfrågade observatörernas professionella argumentation. ”Hur kommer det sig att ni riktade utmaningarna så som ni gjorde? Ni presenterade inte grunden för dem”, sade utvecklingsledaren. Onekligen var det så att deras professionella teorier efterfrågades, samtidigt som de skulle

avhålla sig från sitt teoretiska resonemang. Var inte det en svårhanterlig motsägelse?

Utvärderingsdagen krokade i samtliga observatörsuppdrag. Varje uppdrag blev en nod i nätverket som hanterades och diskuterades. Ledningsgruppen expanderade nätverket genom att föra in fler utvärderingar i diskussionerna: observatörernas, läroverkets och skolledarens utvärderingar, och de egna uppsiktsbesöken ute på enheterna. Utvärderingarna genererade många, men små, titthåll in i enheternas arbete, observatörernas uppdrag och programidéernas vara eller inte vara. U-dagen resulterade i en förbättringslista som hakade i diskussionerna. Resultat av observatörsomgången och förslag till förändring resulterade i en rapport till styrgruppen, såsom varje observatörsomgång gjorde, vilket expanderade nätverket ytterligare. Rapporten var en stark nod, den kunde bidra till att fälla eller fria programmet, dvs. indirekt genom styrgruppens beslut om programmets vara eller inte vara.

Oligoptikon

Observatörsbesöket i berättelsen i det här kapitlet återspeglade knappast den ömsesidighet som designen förespråkade. Det professionella mötet handlade mer om att få än att ge, och kanske också glädjen i att ge utan att få. Mötet visade på två parter. Förbindelserna dem emellan var den här gången inte o-tvungna. Genom lärarnas utvärderingar konstaterade en av observatörerna att samtalen mellan lärare och observatörer varit kraftlösa. Samtidigt fanns det en kraft i det professionella mötet som genererade ett utvecklingsarbete efter observatörsbesöket, och som sin tur resulterade i ett synligt resultat. Var kom den kraften ifrån? Hur kan den beskrivas och diskuteras?

Berättelsen visade att u-dagarna indirekt kom att forma mötet, men det gjorde även läroverket, observatörgruppen, samordnaren, utvecklingsledaren, eleverna, skolledaren, rutinerna, procedurerna och teorierna, dvs. kompositet av heterogena materialiteter. Det fanns flera motsägelser i mötet. Samtidigt genererade dessa en kraft, ett spänningsfält, som drev samtal och utvecklingsarbete framåt, oavsett om erfarenheterna var baserade på positiva eller mindre positiva erfarenheter.

Kraft i likhet med makt blir här en konsekvens av de förbindelser som etablerades mellan programaktörerna. De tittade på, de tittade in, och de blockerade titthålen. Ingreppen i det professionella mötet kom från många håll. Det gav även många utsiktspunkter. Det är mot denna bakgrund som oligoptisk

design kan diskuteras i förhållande till Lärande besök, både program och procedur.

Jag avrundar diskussionen med en teoretisk genomgång av begreppet oligoptikon som alternativ till begreppet panoptikon. Jag inleder med en kort bakgrund till det senare begreppet.

Begreppet panoptikon har sitt ursprung hos Jeremy Benthams arkitektur för övervakning och kontroll av människor inom olika samhällsliga institutioner i slutet av 1700-talet. I Benthams arkitektur var panoptikon en övervakningsmodell som skulle kunna realiseras inom fattigvården, skolan, fängelset eller fabriken. Enligt honom var arkitekturen konstruerad för att kunna observera [opticon] och övervaka alla [pan] dem som väckte förtret i samhällsliga termer (Ryan, 2009). Arkitekturen konstruerades som en cirkelrund byggnad med ett torn som reste sig i dess mitt. Tornet hade glasfönster skyddade från insyn, men med full möjlighet till övervakning av alla dem som skulle övervakas. I den yttre ringen var vakterna sedda utan att kunna se; i tornet i mitten såg vakterna utan att bli sedda.

Panoptikon känner vi igen som arkitekturer för skola och utbildning (Meland, 2011) och från Foucaults texter där panoptikon är ett övervakningstorn, där övervakning kan ske utan insyn från dem som ska övervakas.

Foucault var inspirerad av Serres diskussioner om översättningsbegreppet. Med hjälp av det begreppet ville Foucault bygga ett system, som skulle visa hur nya kunskapsområden breder ut sig och finner sin logiska samhörighet. Under sin spridningsprocess kommer kunskapsobjekt att underkasta sig ett antal så kallade bildningsregler, som villkorar deras logiska förening. Dessa kommer sammantaget att utgöra en diskursiv ordning, som vetandet låter sig underkastas (Foucault, 1972). För att ett nytt vetande ska kunna ta form krävs det att det upprättats en mängd relationer mellan olika enheter och att bruset som stör den logiska föreningen sätts ur spel (Foucault, 1972, s. 53). Precis som företrädare för ANT vänder sig Foucault bort från människan som enda förklaringsgrund. Nytt vetande formas i mötet mellan olika ideologier och vetenskaper (Foucault, 1972).

”Panoptisk makt” handlar inte enbart om observation och övervakning, utan om ett system som disciplinerar dem som ska övervakas. De vet inte när eller om övervakaren finns i tornet. Men genom vetenskapen om tornet, och att övervakaren kan se det som görs och hur det görs, kommer människorna att disciplinera sig själva vare sig övervakaren finns där eller ej (Clegg & Haugaard, 2009).

Latour (2005) menar att den panoptiska maktens övervakningsprinciper är förlegade till sin karaktär. Han introducerar istället begreppet ”oligoptikon”, som bättre motsvarar, menar han, samhällets mer sofistikerade och komplexa möjligheter till uppsikt och kontroll på distans. Begreppet refererar till det grekiska prefixet *oligo* som betyder liten (Latour & Hermant, 2006) och *optikon* som betyder observation (Ryan, 2009). Ett oligoptikon till skillnad från ett panoptikon har ett smalt fokus, av mig betecknat som ”titthål”. Den oligoptiska designen har till skillnad från den panoptiska arkitekturen många små titthål som kan liknas vid en stjärnformation.

Med hjälp av ett oligoptikon kan den som vill se lite av mycket, men väldigt klart, från många utsiktsposter. Det Latour (2005) vill förmedla med metaforen är hur makten kan verka på distans så länge det finns etablerade förbindelser mellan aktörer. Stjärnformationen blir en metafor som visar hur små, ibland obetydliga, men många titthål, ibland mindre synliga och sofistikerade titthål kan tjäna som medel för insyn och uppsikt på distans. Ett oligoptikon täcker in allt som är i förening med stjärnans formation, och lämnar allt annat utanför. Dess starka optik ger möjlighet till uppsikt på distans, dock med en extremt smal synskärpa, från många olika utsiktspunkter.

Titthål, har i den här studien en semiotisk betydelse. Ett oligoptikon erbjuder inte bara titthål in i Lärande besök, utan blir en design för insyn och uppsikt, och därmed möjlighet till ingrepp från många håll. Ett oligoptikon ger sålunda en förändrad bild av interventioner som något som designas utifrån med avsikt att gripa in i systemet (Argyris, 1973).

I diskussionen har de tre u-dagarna med sina noder och förbindelser gett ett exempel på en oligoptisk design. Programmet har som berättelsen visat skapat många och små titthål in i mötet mellan barn/elever och lärare, och mellan undervisning och lärande, och i mötet mellan de professionella.

Slutsatsen om oligoptikon väcker frågan om hur stark denna design är i fallet Lärande besök? Det är en fråga som bevaras först i slutdiskussionen (kap.10).

Kapitel 8 Lärare och skolledare som värdar i Lärande besök

Berättelsen i det här kapitlet berättar om lärare och skolledare som bjudit in till Lärande besök. Inledningsvis är det tre lärare och deras arbetslag som står för berättelserna. Lärarna har fått de fiktiva namnen *Olivia*, *Gunborg* och *Helge*. I kapitlet porträtteras de som värdar som värvats till Lärande besök. Därigenom blir de även aktörer och översättare av programmet. De tre porträtten får sin form genom fem översättningsmoment. Översättningarna har analyserats genom följande moment och innehåll:

Översättningsmoment	Poster som identifierar lärarnas berättelser om:
Attraktivitet:	det som lockat, manat eller påtalat intresset för Lärande besök.
Problematisering:	om hur (i) lärarna identifierat och definierat sitt uppdrag till observatörerna; (ii) de speglingar och de utmaningar som observatörerna erbjudit dem i återkopplingen; (iii) det utvecklingsarbete som observatörsbesöket resulterat i: det som definierades som attraktivt och angeläget i observatörernas utmaningar;
Mobilisering:	hur programmet via utvecklingsområdet mobiliserades i mötet med barn/elever, alternativt ignorerades i vardagsarbetet
Utbyte:	det utbyte som Lärande besök resulterat i;
Meningstillskrivelse:	förbindelser som förenat eller riskerat att luckra upp programmet och de möten som kommit till stånd.

Bearbetning av den teoretiska beskrivningen av översättningsbegreppet i kapitel 2.

Kapitlet avslutas med två avsnitt som summerar det femte översättningsmomentet. I avhandlingen beskrivs detta som meningstillskrivelser. Det första avsnittet av dessa två erbjuder en syntes av den mening som studiens 27 lärare tillskrivit observatörsbesöket och programidéerna.

Den tredje och sista delen i kapitlet består av en syntes av sex skolledares översättningar av sitt värdskap, deras erfarenheter och den mening som de tillskriver programmet.

Olivias lärarlag bjuder in till Lärande besök

Olivias arbetslag ansvarar för en grupp elever i mellanåldrarna i särskolan. Möjligheten att få arbeta tillsammans med barn lockade henne till läraryrket. Men Olivia gillar även att analysera styrdokument och diskutera pedagogiska frågor. Likaså tycker hon att det är stimulerande att fundera över och diskutera barns lärande och hur hon och hennes kollegor kan bidra till det. Det är barnen, menar hon, som visar vägen för henne i undervisningen. Det går inte att planera en sak och sedan ”köra det”. Som lärare måste hon vara den som följer eleverna och inte tvärtom.

Olivia och hennes kollegor tycker om att arbeta tematiskt. Det bidrar till att eleverna får en röd tråd i sitt lärande på längre sikt. När eleverna introduceras i temat, så glider innehållet ofta iväg i linje med elevernas olika tankespor och intresseområden. Det är först när Olivia och hennes kollegor sätter sig ned och summerar sitt och elevernas arbete, som de kan se kopplingen i sin helhet till kursplanerna, läroplanen och lokala arbetsplanen. Då brukar det visa sig att många fler mål har täckts in än vad de hade tänkt sig i utgångsläget.

Attraktivitet hos Lärande besök

Olivia tycker om att utveckla sin undervisning i samverkan med kollegorna och i samspel med eleverna. Hon är den som har huvudansvaret för undervisningen. Olivia och hennes kollegor trivs med varandra, de har samma kunskapsyn och de har en ambition att arbeta tillsammans. Ingen av dem klarar av uppdraget på egen hand.

Olivia erinrar sig den skriftliga informationen om alp och om möjligheten att bjuda in till besök. När inbjudan dök upp på intranätet och via mejl, så var det lockande för Olivia att nappa på den. En vän till Olivia, som arbetade som rektor på en skola, hade nämligen varit med som ”pilotobservatör” under alps allra första år. Vännen ifråga var så positiv, hon tyckte att alp var så bra. Olivia såg inbjudan som en möjlighet att få diskutera pedagogiska frågor. Samtidigt hade hon en förhoppning om att observatörerna skulle hjälpa dem att utveckla undervisningen.

Första steget var att övertala kollegan att haka på alp-inbjudan. Kollegan, liksom Olivia, tyckte det verkade spännande att ”få bli alpade”.

Problematisering i uppdrag

Eleverna har ända sedan de börjar i skolan ett stort behov av en tydlig och strukturerad verksamhet med ett konkret arbetsschema. Det strukturerade schemat gav emellertid eleverna få möjligheter att välja vad de ville arbeta med. När alp-besöket kom på tal, så ville Olivia och kollegorna förändra undervisningen och ge eleverna fler möjligheter att ta ansvar för sitt eget lärande och påverka både det egna arbetet och det gemensamma arbetet i klassen.

Att förstå eleverna och ge dem ansvar och inflytande över sitt eget lärande, det var det som var viktigt för oss, säger Olivia. Vi hade gått på kurser och vi hade diskuterat detta mycket. Ibland kan olika värderingar och olika sätt att tänka om barns möjligheter hamna i kollision med varandra. Med ett mer ”gammalt sätt” att tänka, så kan det bli så att vuxna styr och bestämmer över barnen. Olivia och hennes kollegor ville försäkra sig om att deras elever fick inflytande och att de tränades i att ta ansvar för sitt lärande. Det var detta som lärarlagets uppdragsformulering till observatörerna handlade om.

Problematisering i återkoppling

När Olivia och hennes kollegor hade haft samtalen och observationerna med observatörerna, så blev de inbjudna till ett återkopplingsmöte i kommunhuset. Olivia minns observatörernas problematisering av sitt uppdrag till dem. Hon berättar om den bild av elevinflytande som observatörerna presenterade för dem. De hade en vidare syn på begreppet än vad de själva hade, säger hon. De diskuterade elevinflytande i termer av en stor kaka. De hade delat upp elevinflytande i många små tårtbitar, som de också hade kopplat ihop med skrivningar i läroplanen. En liten smal tårtbit hade de reserverat till elevernas självbild som en aspekt av elevinflytande. För eleverna är den tårtbiten lika viktig som de andra tårtbitarna, sa observatörerna. Vi själva hade inte gjort den kopplingen tidigare, säger Olivia, utan vi hade sett arbetet med elevinflytande och arbetet med elevernas självbild som två separata saker som vi måste arbeta med.

Det har länge funnits en dominant uppfattning i särskolan att funktionshinder kommer till uttryck i mötet med miljön. Det har varit svårt att tala om funktionshinder som något personligt och en del av självbilden. Så våra samtal handlade om miljön och hur den satte gränser för vad eleverna kunde eller inte kunde. Men vi hade börjat lägga märke till att eleverna funderade på vilka

de var, varför de gick i särskolan eller varför de inte fick läsa samma ämnen som andra elever.

Observatörernas problematisering av elevinflytande förde med sig att Olivia och hennes kollegor började se vikten av att föra samman arbetet med elevernas självbild, deras medvetenhet och deras ansvarande och inflytande i lärandemiljön till en helhet. Det var en och samma fråga, fast vi hade sett dem som separata aspekter, konstaterar hon.

Problematisering i utvecklingsarbete

Olivia och hennes kollegor träffade kommunens utvecklingsledare och skolans biträdande rektor för att upprätta en lärplan⁶² för utvecklingsarbetet. Kollegorna hade valt att arbeta med två områden: ”Medvetandegöra eleverna om deras inflytande och möjligheter till inflytande” respektive. att ”utöka elevernas inflytande och ansvar.” Under mötet diskuterade Olivia och hennes kollegor vad utvecklingsområdena innebar, hur och när de skulle arbeta med dem, och hur de skulle följas upp. Lärplanen skulle hålla deras utvecklingsarbete på plats. I utdraget stod det:

Arbetslaget tydliggör för sig själva vad eleverna redan har inflytande över, när och hur det sker, och lägger därefter upp en plan för hur inflytande benämns, vilka begrepp som skall användas, hur och när. Genom diskussioner i arbetslaget ska arbetslaget skapa en samsyn och en medvetenhet kring synen på elevmedverkan och vad som redan görs. Ta del av olika dokument, ta hjälp av den figur som observatörerna lämnade till er. (Lärplan)

Lärplanen avrundades med en punkt där lärarlaget fick i uppdrag att sprida arbetslagets erfarenheter från alp-besöket till sina kollegor på skolan. Innehållet i lärplanen skulle sedan ligga till grund för en uppföljning av lärarlagets utvecklingsarbete. För utvecklingsledare och rektor blev lärplanen ett titthål direkt in i undervisningen. Bilden av tårtan som observatörerna presenterade blev enligt lärplanen en metafor i utvecklingsarbetet.

Problematisering i utvecklingsarbete inbegrep även intresseringsmomentet, genom att lärarlaget tillsammans med rektor och utvecklingsledare tydliggjorde hur de som kollegor skulle gripa in i elevernas lärande och arbete. Det blev aktiviteter i lärplanen. Elevinflytande fungerade tidigare som en ”svart låda” för kollegorna i mötet med eleverna. Nu fick lärarna istället syn på det nät av

⁶² Lärplanen sändes till mig per mejl. Jag observerade också återkopplingsmötet med observatörerna och två uppföljningsmöten under mitt fältarbete, ett när lärplanen formulerades och ett när den följdes upp våren efter besöket.

förbindelser som begreppet utgjordes av, hur det tog sig uttryck i styrdokumentet och länkades till skolans ”prioriterade utvecklingsområden”, ansvar och elevinflytande. För lärarlaget på den här skolan blev begreppet elevinflytande en aktör som indirekt kom att skapa ett sammanhang för dem i utvecklingsarbetet.

Hur sattes lärplanen i rörelse? Detta fokuserar mobiliseringsaspekten av översättningsbegreppet.

Mobilisering av intresse och utvecklingsarbete

Olivia berättar och visar exempel på hur de arbetat med elevinflytande och elevernas självbild och ansvar under året som gått sedan observatörernas besök. Hon visar bland annat en bok som eleverna har gjort som de har kallat ”Det här är jag”. Det är en direktkoppling till alp, säger Olivia. Eleverna har dekorerat den fint och skrivit om sig själva och vad de tycker om att göra och vad deras intressen är. Sedan har de fått presentera den egna boken för sina kamrater.

Boken om mig skulle hjälpa eleverna att ”hitta sig själva” och oss att ”bemöta deras undringar om sig själva”. Därför var det också viktigt att förankra arbetet med föräldrarna, säger Olivia. Olivia tycker att de hade god hjälp av observatörernas bild av elevinflytande. Numera planerar de delar av arbetet tillsammans med var och en av eleverna. I lärarlaget har de även strävat efter att ”distribuera ansvaret” till eleverna och göra dem uppmärksamma på sina möjligheter att välja innehåll och annat som är viktigt för dem. De har även börjat med elevråd både i den egna gruppen och tillsammans med de andra grupperna inom det stora arbetslaget. Likaså har Olivia och hennes kollegor varit måna om att utvärdera veckans arbete tillsammans med eleverna. I utvärderingen har de fokuserat på lärandet, så att eleverna ser att de har lärt sig nya saker under veckan.

På uppföljningsmötet tillsammans med utvecklingsledaren och särskolans biträdande rektor fick Olivia och hennes kollegor berätta vad de hade arbetat med under året och hur de har utvecklat sin undervisning. Efter terminens slut utvärderade lärarlaget läsårets arbete på egen hand. Det som då var i fokus var innehållet i deras lokala arbetsplan, men den inneslöt en utvärdering av arbetet med ansvar, elevinflytande och elevernas självbild, vilket var en direktkoppling till den uppdragsformulering som var i fokus för observatörsbesöket.

Lärlarlagets utvecklingsarbete med elevinflytande sattes i rörelse i mötet med utvecklingsledarnas alp-inbjudan och formuleringen av uppdragshandlingen till observatörerna. Elevinflytande var inget nytt begrepp för lärlarlaget. Att arbeta med elevernas ansvar och inflytande var en del av deras uppdrag som lärare i särskolan. Det var reglerat i styrdokumentet.

Olivia talar om elevinflytande i termer av ”kunskapsbegrepp”. I mötet med programmet, utvecklingsarbetet, eleverna och lärandemiljön har begreppet fått ett ”vidgat innehåll”. Översättningarna visar hur Olivia och hennes kollegor i lärlarlaget ”löste upp” begreppet, formade och förändrade det. De visar även hur begreppet indirekt kom att forma kollegornas och elevernas arbete i särskolan, och hur uppdragshandling och lärlplan krokade ihop med varandra.

Översättningarna handlar också om det utbyte och den mening som Olivia och hennes kollegor tillskrivit programidéerna och deras efterföljande utvecklingsarbete:

Utbyte: personligt och kollektivt

Det Olivia främst drar sig till minnes är den positiva återkopplingen som hon fick i eftersamtalet med observatörerna, ”det var väldigt roligt, ja det var kul”. Det var som om hon svävade på moln ett par dagar efter samtalet.

Om de enskilda samtalen gav henne personlig positiv återkoppling, så fick lärlarlaget mer ingående kritik. Olivia ser inte kritiken som något negativt, utan som ett naturligt inslag i återkopplingen. Det viktiga är hur observatörerna förmedlar sina iakttagelser, menar hon. De var bra på att ställa frågor. Det blev så konstruktivt. Hade återkopplingen varit enbart negativ, så hade Olivia inte upplevt den så positivt, ”det hade nog inte varit så roligt att gå därifrån då”, säger hon. Olivia anser också att lärlarlaget fick nya insikter om vikten av att göra eleverna medvetna om sin självbild, tack vare att observatörerna delade med sig av sina egna erfarenheter. Observatörerna hade ”läst in sig” på vår fråga, det var roligt, konstaterar Olivia.

På uppdrag av rektor har Olivia och hennes kollegor fått berätta om sitt alp-besök och sina erfarenheter av arbetet med elevinflytande på skolans personalmöte. Presentationen bidrog till att skapa intresse hos de andra arbetslagen, så ytterligare ett arbetslag bjöd in till besök. Olivia och hennes kollegors fråga till observatörerna har även gjorts till en fråga för ”alla arbetslag på skolan”. Den har blivit en del av den lokala arbetsplanen. Olivia tycker också att det var roligt att rektorerna fick insyn i klassrummet med hjälp av observa-

törens återkoppling. De ”fick en väldigt tydlig bild av vad som händer i klassrummet”, säger hon.

Vilka aspekter är det då som Olivia tillskriver en mening i mötet med programmet och det efterföljande utvecklingsarbetet? Vad är det som har förenat lärarlaget med Lärande besök, enligt Olivias berättelse?

Meningstillskrivelser som förenar Oliva med Lärande besök

Initiativrätt

Olivia är bestämd i sina åsikter. ”Det kan inte vara någon annan som bestämmer frågan”, säger hon. Det skall vara en naturlig fråga som initieras av arbetslaget som ligger till grund för uppdraget. Då blir det en fråga som engagerar i vardagen.

”Jag tror att vi är precis likadana som våra elever. Det vi är intresserade av och har ett behov av att utveckla, det är det som vi vill jobba med. Det är det som sker i klassrummet. Då blir det bäst och då har det störst påverkan på vår organisation.”

Om vårt intresse sammanfaller med en fråga som kommer ”ovanifrån” och om det finns ett behov att arbeta med den i verksamheten, då kan även det vara en bra utgångspunkt för utvecklingsarbete, säger Olivia. Dessutom måste hela lärarlaget tycka att frågan som är i fokus för besöket är intressant och viktig att arbeta med.

För att ett möte skall bli positivt så krävs två parter, menar Olivia. Det hänger inte enbart på observatörerna om mötet blir bra eller ej, utan det måste vara alla i arbetslaget som är välvilligt inställda till besöket. Det är viktigt att det finns en ”öppenhet i arbetslaget” i mötet med observatörerna.

Återkoppling i arbetet

Att ha observatörer i klassrummet ser Olivia som en ”otrolig möjlighet”. Det svåra är att hitta fokus i utvecklingsarbetet. Det är det som hon och hennes kollegor behöver ha hjälp med. Återkopplingen betraktar Olivia som ”nya ögon” på sin verksamhet. Det är så lätt att bli hemmablind. Hon tror även att kollegor från klassrummet bredvid kunde vara observatörer. Om man själv är öppen för en diskussion, så kan man få ut mycket av det också. Fast det här var ju extra bra, tillägger hon.

Karaktären på återkopplingen är viktigt för Olivia. Utgångspunkten anser hon skall vara ”det positiva mötet”. Om det bara blir kritik och negativ återkoppling, då blir det inte samma gnista. Risken att man som lärare känner sig missförstådd. Det skulle skapa ett avstånd mellan lärarna och observatörerna. Det i sin tur skulle resultera i att man inte tog till sig återkopplingen på samma sätt som när den är uppskattande och konstruktiv.

Negativ återkoppling och konstruktiv kritik är inte alls samma sak, enligt Olivia. Konstruktiv kritik utmanar och skapar möjligheter om den framförs på ett konstruktivt sätt.

Pedagogiskt fokus

Olivia anser att alp-besöket och deras uppdragsformulering har bidragit till att hon och hennes kollegor har fått en ”röd tråd” i sitt utvecklingsarbete och ett ”otroligt pedagogiskt fokus” på en fråga som har varit viktig för dem. Det egna utvecklingsarbetet blir lätt som ”pytt i panna” annars, säger Olivia. Det är så många ”grejer som sker i skolans värld” och ”så tar man lite där och lite där. Nu har vi hållit fast vid en fråga”. Det har gett ”mer djup” i utvecklingsarbetet. Det har inte lagts åt sidan för andra prioriteringar, menar hon.

Frågan som Olivia framhöll som så viktig i utvecklingsarbetet formulerades redan i problematiseringen, som ett svar på det problem som kollegorna identifierade i mötet med sin undervisning och eleverna i särskolan. Frågan kom att skrivas in i uppdragshandlingen, och sedan krokas ihop med lärplanen.

Lärande i arbetet

Styrkan i alp ligger i att det är en direktkoppling till den egna verksamheten. Olivia jämför med kurser som hon har gått på tidigare. Kurserna kan ha varit jättebra och de har gett henne mycket, men hon har ändå inte tagit med sig innehållet fullt ut in i verksamheten. Det är inte alltid en kurs förändrar den verksamhet som man jobbar i. Alp och lärarlagets utvecklingsarbete har förändrat verksamheten.

Det är i utvecklingsarbetet i verksamheten, som Olivia tycker att hon och hennes kollegor har tagit till sig vad observatörernas utmaningar egentligen innebar. Utvecklingsarbetet har förändrat verksamheten i klassrummet, men hon vill gärna säga att det är en bestående utveckling av verksamheten. Spåren av arbetet finns fortfarande kvar i förhållningssättet, ”det sitter ju i oss”, säger hon. ”Det är nog det utvecklingsarbete som har gett mig allra, allra mest”.

Stärkt yrkeskunnande

Även om Olivia och hennes kollegor redan innan alp-besöket hade utgått från elevernas förförståelse och vilja i sina planeringar, så ser Olivia inte det som ett uttryck för elevinflytande. Efter alp-besöket har lärarlaget strävat efter att göra eleverna mer uppmärksamma på deras ansvar och möjligheter att välja arbetsmoment eller aktiviteter. De har även haft ambitionen att synliggöra elevernas självbild och deras lärande så att eleverna själva ser vad de har lärt sig under dagen och under veckan.

Det har funnits en tendens till att ”styrdokumentet har levt i sin värld och vi i vår värld”, säger Olivia. Nu känner hon sig mer hemma i dem och det beror på, menar hon, att hon har fått ”mer kött på benen” och en ökad insikt i vad orden i styrdokumentet står för. Vad gäller elevinflytande så har Olivia fått ”mer djup” i sina kunskaper. Om kollegorna eller en förälder ställer henne en fråga om elevinflytande så har hon tillsammans med kollegorna reflekterat kring vad ordet betyder för dem. ”Jag känner mig mer trygg i min professionalitet”, säger hon.

Som jag tolkar det så har kopplingen mellan Olivias yrkesteorier och institutionella normer och värderingar stärkts genom Lärande besök. Hon har stärkts i sitt yrkeskunnande. Olivia framhåller det som en viktig förbindelse till programmet.

Meningstillskrivelser som riskerar att luckra upp Lärande besök

Brister i ansvarsfördelning och stöd

Olivia talar inte i termer av svagheter eller annat som kan riskera att luckra upp förbindelserna med alp-programmet. Hon spekulerar istället kring om det vore på ett annat sätt. Olivia känner sig ”lite besviken” över att inte skolans rektor funnits med mera under processens gång. Istället har biträdande rektor och utvecklingsledaren i kommunen varit deras stöd. Olivia är inte kritisk till ansvarsfördelningen, men hon funderar på hur stödet skulle kunna se ut och vad det är som bäst gynnar lärarlaget. Jag tolkar det som ett påpekande om en potentiell risk när inte skolledaren engagerar sig i lärarlagets besök och utvecklingsarbete.

Gunborgs lärarlag tar emot Lärande besök

Gunborg arbetar med barn i åldrarna ett till fem år i en relativt nystartad förskola. Hon har själv varit med från start och byggt upp den. Det har varit ett ”tufft jobb”, men det har samtidigt varit roligt. Det finns två avdelningar med tjugo barn på varje avdelning där sex pedagoger arbetar. I området finns en skola med elever upp till och med årskurs fem. Gunborg är färdig vad gäller den egna förskolans ledning. Deras rektor⁶³ besöker dem en gång i veckan och man har en samordnare som håller kontakten med ledningen. Var och en av pedagogerna har sitt eller sina ansvarsområden, Gunborgs är matematik och miljö. Gunborg berättar om förändringar som hon upplevt under åren sedan hon blev klar med sin utbildning. Hon grämer sig lite över att ”barntiden” beskriver mer och mer under åren. Det som istället har ökat är det administrativa arbetet. Det är barnens tid som försvinner, säger Gunborg. Hon betonar att hon inte är förskollärare för att ”sitta och skriva en massa”. Förr kunde Gunborg och hennes kollegor ”göra mer tillsammans med barnen”. Förutsättningarna ser annorlunda ut i dag. ”Det är scheman hit och dit. Barnen kommer sent och de går tidigt”. Idag är det sällan som man har barngruppen samlad. Arbetsmarknadens krav på föräldrarna har förändrat barnens tider. Föräldrarna får pussla och hålla nere tiden för barnen i förskolan.

Attraktivitet hos Lärande besök

Enligt Gunborg så var det inte hon och kollegorna som bjöd in till besök, utan inbjudan var ett beslut taget av deras dåvarande rektor. Förskolans båda avdelningar blev beordrade att emot besök. Hon skrattar gott åt minnet av hur ”anti” de var i början. Vi hade inte haft någon alpkontakt någon av oss. Vi hade ju bilden av att observatörerna skulle komma ut som några kontrollanter med protokoll och bocka av det ena och det andra. Men observatörerna kom att ”omvända oss” efter några dagar. Det var en ”kick” att möta dem, säger hon.

Följaktligen, som jag ser det, såg inte Gunborg och hennes kollegor alp som ett attraktivt inslag för skolutveckling. Programmet var obekant för dem. Däremot såg deras skolledare alp som ett angeläget inslag, och därmed beordrade de lärarna att bjuda in till besök. Lärarlaget skulle då översätta erbjudan-

⁶³ Gunborgs rektor var också knuten till skolan på området, därför talade hon om rektor för förskolan.

det och göra mötet med observatörerna till sitt möte. Hur gick det till? Vilket ”problem” skulle besöket vara en lösning på?

Problematisering i uppdrag

Gunborg tycker att det är ett ”gott gäng” som hon arbetar tillsammans med i förskolan. Det är mycket skratt och värme samtidigt som det är fullt ös hela tiden. De båda avdelningarna ligger vägg i vägg och de sex kollegorna arbetar med öppna dörrar och hjälper varandra med olika arbetsuppgifter. Eftersom de hjälps åt att ta emot barnen på morgonen, så känner barnen och föräldrarna alla lärarna. Kollegorna håller samtidigt hårt på sekretessen mellan avdelningarna och delar inte med sig av förtroenden de får från föräldrarna.

Arbetet i förskolan har blivit tuffare för varje termin. Gunborg upplever att det är svårt att hinna med alla måsten som kommer från ledningen och från kommunen. Kommunen kräver allt mer av dem. Ledningen får direktiven uppifrån, men det är vi här nere som skall göra jobbet. Det är bland annat handlingsplaner, åtgärdsprogram, utvecklingsplaner, matte, miljö och genus som vi skall arbeta med. Förskolan är så toppstyrd, konstaterar hon. Allting skall dokumenteras. Det finns en likformighet i kommunen som både tilltalar och irriterar henne. Det roliga är att alla förskolor arbetar med samma sak under samma tak fast de gör det på olika sätt. Det som irriterar henne är att barnens utveckling skall dokumenteras digitalt i intranätet oavsett ålder. Gunborg tycker att man kan vänta med dokumentationen tills barnen blivit sex år och går i förskoleklassen.

Uppdraget till observatörerna var inte speciellt övervägt. För Gunborg var det bemötandet av barnen som var det viktiga. Allt arbete utgår enligt henne från barnens intresseområden. Verksamheten fungerar inte annars, menar hon. Det är först när de har skolat in barnen som de vet vilka mål de skall arbeta efter, det är först då de kan formulera sin plan för året.

Uppdraget handlade om hur de som lärare bemöter barn som har en språkstörning. Personalen tyckte att det skulle bli spännande att få höra hur ”alpfolket med sina objektiva ögon såg på deras bemötande av barnen”. ”Vi ville arbeta med språket, jaget och barns självförtroende. Själva uppdraget var ju detta med språket och bemötande.” Kollegorna ville ha ”tips och råd” av ”alparna” om hur de kunde utveckla sitt intresseområde.

Problematisering i återkoppling

Gunborg berättar om hur hon upplevde observatörernas problematisering. Hela arbetslaget lyftes fram på ett positivt sätt, säger hon. Observatörerna hade i sin återkoppling lyckats ”fånga alla möjliga och omöjliga situationer i verksamheten med sin kamera”. Bildspelet med alla fotografierna sade mer än tusen ord, betonar hon. I den muntliga återkopplingen ”var det många superlativ om deras bemötande mot barnen”. Det förvånade Gunborg att observatörerna ”såg så mycket” som de själva inte hade tänkt på, vilket var nyttigt för dem att höra.

Observatörerna presenterade tre utmaningar till dem: De undrade om inte tecken som stöd kunde vara ett ”kompletterande kommunikationssätt” för dem i mötet med alla barn. I den andra utmaningen föreslog de att Gunborg och hennes kollegor skulle ta till vara på varandras kompetenser och delge varandra sina erfarenheter mer än vad de gjorde idag. Och i den tredje utmaningen frågade sig observatörerna om pedagogerna kunde utnyttja förskolans gräsyta på ett bättre sätt.

Tre av Gunborgs kollegor kompletterar bilden. De konstaterar alla tre att det är ”nyttigt att bli observerad” och ”det var så härligt att få lite positiv feedback”. Kollegorna på de båda avdelningarna upplever att ”de fick lite tips, lite idéer och lite frågor om hur de skulle kunna utveckla sitt arbete med barns språkutveckling”. ”När de kopplade åter sina utmaningar till oss och när de beskrev hur verksamheten såg ut, så kände man ’oh, är det så vi arbetar’. Och det är vi bra på, ja, ja, just det och det hade jag inte tänkt på. De hade ju hela tiden det positiva för ögonen”, säger en av de tre kollegorna.

Problematisering i utvecklingsarbete

Gunborg visar den lärplan⁶⁴ som utvecklingsledaren i kommunen hjälpte dem att skriva efter återkopplingsmötet med observatörerna. Bland annat innehåller den en begäran om att få handledning av specialpedagogen i bemötandet av specifika barn. Kollegorna skall ta reda på mera om materialet TAKK, ”Tecken som stöd”, och vad det innebär. De skall även sätta sig in i TRAS, ”Tidig registrering av barns språksvårigheter”. Och de skall samverka mer över avdelningarna och stärka de pedagogiska diskussionerna, planera tillsammans.

⁶⁴ Lärplanen sändes till mig per mejl. Den fanns också med i mitt samtal med Gunborg.

Lärplanen var tvådelad. Den fokuserade det allmänna uppdraget och enhetens specifika uppdrag. Förutom åtgärderna specificerades också ansvaret för de olika momenten. Fördelning av ansvarsområden var en viktig aspekt i förskolans administrativa arbete, enligt Gunborg.

Mobilisering av intresse och utvecklingsarbete

Att ta hjälp av teckenstöd i arbetet med barnen var en utmaning som attraherade Gunborg och hennes kollegor och de såg fram mot att börja arbeta med materialet TAKK (teckenkommunikation). De fick utbildning i TAKK av en specialpedagog och Gunborgs avdelning började arbeta med tecken som stöd. Det har fungerat kanonbra, säger Gunborg. Barnet som var i behov av stödet har utvecklats positivt med hjälp av teckenstödet. Man har även använt TAKK med hela barngruppen, som en strategi i bemötandet av barnen.

Gunborg berättar vidare om matematik, som är hennes hjärtefråga och ansvarsområde, och hur avdelningarna har börjat samarbeta kring en bok som heter ”Små barns matematik”. Inför varje träff har Gunborg gett kollegorna en läxa med uppgifter som är kopplade till respektive kapitel i boken. Utvecklingsarbetet i matematik var även kopplat till en kommunal nätverkssatsning på matematik. Arbetet gav ringar på vattnet. Det var faktiskt lite häftigt, säger Gunborg, när erfarenheterna spred sig mellan oss som ingick i nätverket.

Gunborg har också miljöarbetet som ansvarsuppdrag. Utemiljön runt förskolan är undermålig och den vill lärarlaget göra något åt. Föräldrarna har visat sitt missnöje och behovet ”att göra något” påtalades även av observatörerna i deras utmaningar. Gunborg berättar att hon och hennes kollegor är på gång med att förändra utemiljön. De skall aktionsforska på det, säger hon. Tanken är att de skall ge de äldre barnen möjligheter att bygga och leka på ett särskilt område på förskolan där de får leka i fred så att inte de ”små barnen sabbar deras lek”.

Gunborg upplever att hon och kollegorna har arbetat självständigt med sitt utvecklingsarbete. Hon tycker inte att rektor har ”jobbat vidare” med lärplanen tillsammans med dem, men hon minns att de har suttit och stämt av sina erfarenheter i samtal med rektor och berättat ”hur positivt det blev med alparna”. Lärarlaget har även berättat om sitt arbete för de andra förskolorna inom området.

Utbyte: personligt och kollektivt

Det första mötet med observatörerna var en ”fruktansvärd” upplevelse för Gunborg. Hon tror inte att det var observatörernas avsikt att kontrollera dem, säger hon. Men de gick där med papper och penna i sina händer. De skrev och kommenterade. Hon minns känslan av att de var henne ”hack i häl hela tiden” och att hon själv funderade på ”vad har jag gjort eller vad har jag nu sagt”. När Gunborg gick hem efter de två första dagarna var hon ”helt slut”, men sedan började hon ”ignorera alporna och då flöt arbetet på som vanligt igen. Då var det bara så himla roligt”, säger hon. Enligt Gunborg var det en konstig känsla. Observatörerna omvände hela avdelningen. Det tog olika lång tid för kollegorna, men innan perioden var slut så var alla kollegorna ”superpositiva” till alp-besöket. Hon minns att observatörerna hjälpte till och att de ryckte in lite här och där och hjälpte barnen. Observatörerna ”blev en av oss till slut”, tillägger hon.

De enskilda samtalen med observatörerna minns Gunborg som ”gissa vad fröken vill att jag skall svara”. Men olustkänslan släppte taget om henne efter en liten stund. Sammantaget var samtalen ”fascinerande, nej de var jätteroliga. Det var jättenyttigt att få lyfta fram sina tankar och få lite credit för det man gör”. Hennes positiva minnesbilder gäller både det personliga och det kollektiva mötet. Hela laget fick beröm för sitt bemötande gentemot barnen. ”Ja, det var häftigt”, säger Gunborg. Även om man ansåg sig ganska bra på bemötandet redan innan alp-besöket, så blev de bekräftade av återkopplingen från observatörerna och de såg på bemötandet på ett annat sätt än innan besöket. Observatörernas budskap talade till var och en av dem, ”du är bra på det du gör, fortsätt med det”. Även om Gunborg upplever att de var ett sammansvetsat lag redan innan besöket, så förstärkte vetskapen om att de var på rätt spår glädjen, lusten, och viljan att arbeta tillsammans. Det stärkte också hennes yrkeskunskap. Det professionella mötet och utbytet med observatörskollegorna stärker yrkeskunnandet, enligt Gunborg.

Besöket gav kollegorna möjligheten till samtal över avdelningarna. Kollegorna på de båda avdelningarna liksom vände och vred på problemet ihop med observatörerna och med varandra. ”Vi fick en massa trådar att dra i”, säger Gunborg. ”Sedan lindade vi ihop dem till en gemensam boll. Istället för att de tidigare varit två avdelningar, som varit åtskiljda via olika viljor, så blev ett stort arbetslag som kunde samverka om verksamheten och hjälpa varandra.”

Meningstillskrivelser som förenar Gunborg med Lärande besök

Gunborg säger att hon har lagt både besöket och arbetet med lärplanen bakom sig. Det var fjolårets arbete. Det händer så mycket i förskolan, så ”det blir korsdrag i huvudet ibland”, menar hon. I Gunborgs minnesbilder är det mötet med observatörerna, och innehållet i återkopplingen som fortfarande ligger henne nära. Arbetet med lärplanen ter sig mer avlägset, fast det i tid har varit närmre för henne än observatörsbesöket.

Initiativrätt

Gunborg talar om vikten av att ha en gemensam boll, som kommer i rullning efter alp-besöket och likaledes menar hon att engagemanget för utvecklingsområdet ökar om kollegorna själva får väva samman trådarna i bollen. Att det är deras ansvarsområde. Gunborg skulle gärna se att hon och hennes kollegor fick möjligheten att bjuda in till ett nytt alp-besök om några år och att initiativet till besöket var deras eget initiativ.

Kollegialitet

Gunborg betonar att det är viktigt att alla är med på tåget för att alp-besöket skall upplevas positivt. I förskolan arbetar de så nära varandra så det går inte att någon står utanför besöket. Alla kommer att involveras i det oavsett om de vill eller inte. Det är lika viktigt att observatörerna hänger med på ”pedagogernas tåg” och att ”de blir en del av vuxengemenskapen i förskolan”, menar Gunborg. Observatörerna som var hos dem flöt in i verksamheten och bistod dem med att klä på barnen och de följde med barnen ut på gården. ”Alparna” var inte några ”konstiga människor”, de var jämbördiga med dem själva. Det var därför hon själv ”blev omvänd” i sin första negativa inställning.

Lika viktigt är det ”att barnen är med på tåget”. Att barnen accepterade observatörerna snabbt och utan ängslan bidrog också till att Gunborg och hennes kollegor blev mer välvilligt inställda till alp-besöket.

Återkoppling i arbetet

Vid ett flertal tillfällen återkommer Gunborg till ”superlativens värde” som återkoppling. Det var alla bilder som rullade fram på bildspelet som attraherade och talade direkt till dem. Via observatörernas iakttagelser såg kollegorna nya aspekter av verksamheten och via deras återkopplingar såg de sig själva i

en ny dager, en positiv sådan. Återkopplingen gav Gunborg en aha-upplevelse, som hon gärna vill återuppleva. Den bekräftade deras arbete. Det som var rutin för kollegorna blev av observatörerna framställt som något positivt och värdefullt för verksamheten. Det stärkte både arbetsgemenskapen och arbetsglädjen.

Gunborg nämner inget om konstruktiv kritik eller behovet av att veta om något är mindre bra i verksamheten. Däremot såg hon nya aspekter av bemötandet, som hon inte tänkt på tidigare, och som fungerade utmanande.

Lärande i arbetet

Det är absolut nödvändigt att uppdraget till observatörerna utgår från lärarnas dagliga verksamhet med barnen annars ger det dem ingenting i utvecklingsarbetet. Det är i mötet mellan barnen och lärarna som lärandet sker och då måste barnens intresse och behov få visa vägen för utvecklingsinitiativ, återkoppling och utvecklingsarbete. Det är förskollärarnas ansvarsområde att försäkra sig om det. Om uppdraget utgår från verksamheten och barns intresse kommer observatörernas återkopplingar också att gynna barns lärande och utveckling av verksamheten.

Meningstillskrivelser som riskerar att luckra upp Lärande besök

Oklarheter och osäkerhet

Gunborg upplever i viss mån att hon och hennes kollegor förlorade de två första dagarna med observatörerna på grund av sin negativa inställning till besöket och i sin osäkerhet i mötet med dem. Större klarhet i vad alp är och inte är, och vad som skall hända under besöket, tror Gunborg skulle ha bidragit till att hon och hennes kollegor hade varit mer positivt inställda till mötet med observatörerna. Då skulle de säkert känt sig mer välkomna, säger Gunborg. Om flera skolor tar emot med en sådan skepsis eller fientlighet, så är det ett destabiliserande hot. Denna aspekt har förstås samband med önskan om initiativrätt, uttryckt ovan, att göra, dvs. förskollärarnas uttryckta önskan att formulera en fråga och ta initiativet till besöket.

Helges lärarlag bjuder in till Lärande besök

Helge arbetar på en skola med elever i åldrarna sex till sexton år, men Helges lärarlag har ansvar för årskurs 4-6. När Helge berättar så talar han om sig själv och sina kollegor som pedagoger fast han betonar samtidigt att han i sin profession är lärare. Terminologin är viktig för honom.

Helge har arbetat på skolan i fyra år, men han har även erfarenheter från andra skolor. Kollegorna beskriver Helge som ”ambitiösa och professionella lärare” som har väldigt goda kunskaper i sina ämnen. De har en ambition att hela tiden göra det de gör bättre. I jämförelse med tidigare erfarenheter konstaterar Helge att laget har en stor ”utvecklingsbenägenhet”. Lärarna tycker att det är roligt att samarbeta med varandra i arbetslagen. Men några av lärarna har valt att ”jobba tigt med sina kollegor” och andra lärare ”kör sin grej” och tar mer i sin klass.

Attraktivitet hos Lärande besök

Lärlarlagets intresse för utveckling var en av anledningarna till att de var ”sugna på att ta emot alpobservatörerna”. Helge upplever att han och hans kollegor var i en ”uppåtående spiral” när de fick frågan av rektor om de var intresserade av att ta emot ett alp-besök. Helge tror att rektor ”läste av laget”. Helge tycker att det pedagogiska samtalet är viktigt och angeläget och han attraherades av möjligheten att få diskutera sin undervisning och yrkesroll med alp-kollegorna. ”Som lärare diskuterar man sällan sina lektioner, eller vad det är som gör att man tar ett beslut framför ett annat, utan man tar många gånger sina beslut på en halv sekund”, tillägger han.

Flera elever i arbetslaget är i behov av särskilt stöd och lärarna i laget kan ibland uppleva en otillräcklighetskänsla. Många av lärarna är trötta och det inverkar på arbetsglädjen och utvecklingsentusiasmen. Det blev också mycket prat om praktiska saker som måste lösas. Flera av kollegorna har provat på att delvis förändra sitt arbetssätt, men de når ändå inte riktigt fram med sin undervisning. ”Vi har inte hittat de rätta formerna för hur vi skall hjälpa eleverna”, konstaterar Helge. Helge såg då observatörsbesöket som en möjlighet till utveckling och förändring

Problematisering i uppdrag

Helge berättar om hur lärarlaget identifierade sitt uppdrag till observatörerna. Som utgångspunkt valde lärarna att ta fasta på arbetet med mål och målbe-

skrivningar och elevernas ansvar och inflytande. Skolan hade nämligen fått kritik av Skolinspektionen för att det fanns en otydlighet som inte var av godo för eleverna. De ville även bli bättre på dokumentation och hur de jobbar med det gemensamt i laget. ”Vi hade märkt att vi gör ganska många saker fast vi gör dem lite olika allihop. Så då tänkte vi att vi kunde titta på vad vi gör och så kan vi samsas om något som vi gör gemensamt”, säger Helge. Det skulle förhoppningsvis leda till bättre resultat för eleverna och mer trygghet för föräldrarna. Grunden i uppdragsbeskrivningen var att lärarlaget ville få undervisningen för eleverna ganska enhetligt utformad. Eleverna skulle kunna känna att alla arbetade likadant och att arbetet byggde på målen och att vi gjorde det tydligt för hur de skulle arbeta med dem.

Problematisering i återkoppling

Helge minns besöket som ett tillfälle när han själv fick sitta ned och prata om sin personliga upplevelse av uppdragsbeskrivningen, få bli observerad och få individuell återkoppling. ”Men de sade bara att det här var bra, och det här var bra, och det här var jättebra. De var väldigt positiva”, säger han. ”Jag skulle velat ha en mer detaljerad kritik även av det som var positivt”. Helge önskar också att de hade frågat honom hur det kom sig att det blev som det blev i de olika situationerna. ”Även om det är snabba beslut så passerar varje beslut ett filter, ett professionellt filter”, säger han. Jag kan ju svara på de där frågorna om ”varför jag gör som jag gör och hur jag tänker då”. Men de frågorna kom aldrig, utan det var mer ”det där gjorde du bra och det där var imponerande”.

Helge upplevde observatörernas kollektiva återkoppling med arbetslaget på motsvarande sätt. Det var inte speciellt mycket ifrågasättande, utan det var mer ”strykamedhårs”-återkoppling, menade han. Han önskade att observatörerna hade ifrågasatt honom mer, utmanat honom. ”De kunde ha frågat oss hur vi tänkte och hur det kunde bli så här”, säger han. Observatörerna kom med en ”viss kritik”. Enligt Helge handlade utmaningarna om hur laget kunde jobba vidare med sin frågeställning. Men det var inte speciellt mycket utmaning, ansåg han, utan bekräftelse.

Helge var osäker på om hans minnesbild stämde överens med kollegornas. Hans kollegor hade andra minnen. En av kollegorna minns att ”alparna” kommenterade deras olikheter som lärare. ”Vi var inte så lika som vi trodde att vi var”, säger hon. ”Okej”, säger kollegan, ”deras budskap fick oss att tänka till

och inse att vi måste bli tydligare, så att vi själva vet varför vi gör det vi gör och hur vi gör det”.

Observatörerna hade även sett att det fanns elever, som inte riktigt hade fattat hur de skulle arbeta med målen på sina arbetspass. ”Det hade vi inte noterat själva”, säger en kollega. De kunde observatörerna sätta fingret på, de hade talat med eleverna. Några av eleverna hade berättat att de inte förstod det egna arbetet med målen. De flesta av eleverna hade ändå förstått hur de skulle arbeta. Det gjorde oss jätteglada, menar kollegan. Kollegan minns även att observatörerna lyfte fram skillnaden mellan att skriva vad man har gjort och att skriva att man har lärt sig någonting. Den skillnaden hade inte lärarlaget heller tänkt på och inte heller fört fram till eleverna.

Observatörerna visade också ett bildspel från besöket. Filmen visade upp en del överraskningar. Det var sådant som hände bakom ryggen på oss och det var ju bra att veta, säger en tredje kollega. En fjärde kollega i laget drar sig till minnes avslutningen på besöket. Alparna presenterade inte bara vad de hade sett och hört, utan de ställde även frågor till laget: ”hur tänker ni kring det här och hur kan ni gå vidare med det”. Frågorna var utmanade och de hjälpte arbetslaget, enligt den här kollegan, att avgränsa sig och aktivt ta ställning till vad de ville utveckla. I princip handlade de om hur vi kunde göra barnen mer delaktiga i deras egen kunskapsutveckling och hur vi skulle kunna dokumentera elevernas individuella utveckling.

Problematisering i utvecklingsarbete

Strax efter alp-besöket kom utvecklingsledaren i kommunen ut till lärarlaget och rektorn på skolan. Nu skulle de granska observatörernas speglingar och utmaningar och plocka upp trådar som skulle bli målområden för utvecklingsarbetet.

Efter en stunds diskussion kom laget fram till att de ville utveckla sitt arbete med dokumentation, portfolio, och kunskapsmål. De arbetade redan under särskilda arbetspass med elevernas individuella mål och det var det som skiljde sig åt mellan lärarna. De ville utarbeta tydliga gemensamma rutiner för sitt och elevernas målarbete. Utvecklingsledaren påtalade även att det är oklart hur lärarna använder begrepp och ord. Vad menar lärarna med målarbete? Vilka kunskapsmål talar de om? Vilken typ av dokumentation vill de använda sig av, pärm eller en digital variant? Hur kommunicerar de med varandra? Mö-

tet avrundades med att utvecklingsledaren presenterade en struktur för lärarlagets lärplan. Ansvar för lärplanen distribuerades till lärarlaget.

Mobilisering av intresse och utvecklingsarbete

Lärplanen och besöket av utvecklingsledaren blev både en sporre och en piska för lärarna. Genom att lärarlaget hade upprättat en lärplan så fick de även en struktur för sina arbetslagssamtal. Lärplanen gjorde så att vi inte tappade taget om den pedagogiska frågan och vad den skulle fokusera under de olika arbetslagsmötena, säger Helge. Men det var även vetskapen om att utvecklingsledaren skulle komma ut till dem och följa upp arbetet som var viktigt för lärarna i laget. Det innebar att de måste prioritera om i sina samtal. Vardagens frågor fick inte ta så stort utrymme i arbetslagsmötet som de gjort tidigare, utan de lärde sig att fokusera på den pedagogiska frågan som stod på agendan. Helge berättar att laget utformade ett kalendarium för de pedagogiska samtalen. De planerade samtalen, vecka för vecka, och vilka pedagogiska frågor de skulle diskutera och när de skulle diskutera dem. Med hjälp av lärplanen beskrev de sina utvecklingsfrågor i form av tre målområden: (i) portfolio, (ii) pedagogiska diskussioner och (iii) rutiner för elevernas ansvar och målarbete.

Helge berättar om hur de lyckats utveckla portfolioarbetet på skolan, framför allt för de äldre eleverna. Det fanns sedan länge ett vedertaget sätt att arbeta med portfolio med de yngre barnen, från förskolan upp till år tre, men det arbetssättet hade inte hängit med till mellanstadiet och det fanns inte heller etablerat på högstadiet. Det hann inte heller bli etablerat innan nästa arbetsform var på gång. Kommunen hade nämligen satsat på ett ”digatalt system för elevernas målarbete”. Med det arbetssättet ”dog portfoliotänket ut”, konstaterar Helge. Båda handlar om dokumentation och det är det som vi har arbetat vidare med, säger Helge. Det är en form av dokumentation av målarbetet som ”vi har drivit igenom”.

Helges kollegor berättar att lärarna utgår från målen i läroplanen och försöker tänka mer tematiskt när de planerar sin undervisning. Lärarna har även fördelat ansvaret för respektive ämne mellan sig. Om ämnet är matematik till exempel så kollar de upp målen i läroplanen och sedan försöker de tänka in de andra ämnena och se hur de kan dra nytta av dem i ett mer tematiskt sätt att tänka om matematik. Samtidigt strävar de efter att synliggöra målen för eleverna. De sätter upp målen på väggarna i klassrummen och skriver in dem i det som de kallar för planeringsnyckeln så att det blir synligt för eleverna vad de

skall arbeta mot. Efter arbetet får eleverna dokumentera vad de har lärt sig i sin portfolioärm. Den variant av portfolioarbetet som laget har arbetat fram bygger på det tidigare systemet. Men systemet var för komplicerat, säger Helge. Det tog för mycket lärartid. Nu blev det användarvänligt. Mot läsårets slut presenterade kollegorna i laget systemet för de andra lärarna på en konferens.

Utbyte: personligt och kollektivt

Hur ser Helge på utbytet av Lärande besök? Helges första spontana kommentar är ”ja, det var ju roligt”. Trots bristen på konstruktiv och detaljerad positiv återkoppling, så gillade Helge samtalet. Han tyckte det var roligt att få diskutera och problematisera lektionen och sättet som han undervisar på. Helge vet varför och på vilka grunder han tar sina beslut i sin undervisning. Jag uppskattade möjligheten att få diskutera min yrkesroll. Det var jättekul och det var nog det största utbytet av alp-besöket. Det är ett bestående intryck, säger han.

Trots att Helge saknar den konstruktiva utmaningen i den kollektiva återkopplingen så talar han även här om bestående intryck av alp. Det som tilltalar honom är den bekräftelse som han och hans kollegor fick av observatörerna. Budskapet var att ”de var på rätt spår och att det som de redan gjorde var bra”. Likaså talar Helge om vinster i lagets utvecklingsarbete. Det är framförallt pedagogiskt fokus som lärplanen bidrog med i arbetslagssamtalen som han uppskattar. I och med att laget hade planerat sitt kalendarium, skrivit in sina pedagogiska frågor, och angivit när de skulle vara färdiga med sitt utvecklingsarbete, så blev det också så, konstaterar han. Laget utarbetade en tydlig struktur för sina arbetslagssamtal. Någonstans innerst inne vet vi som lärare att vi kan omprioritera ordningen i arbetslagssamtalen. Vi behöver inte ”älta vissa frågor så mycket”, säger Helge. Formen och strukturen för arbetslagssamtalen var de stora vinsterna i utvecklingsarbetet. Arbetet har blivit lite mer likformigt för lärarna som ingår i laget och för de elever som de dagligen möter.

Med en viss stolthet konstaterar Helge även att det har blivit en överspridning till de andra lärarna på skolan. Det är nog den fortbildning som har ”satt sig mest under den här tiden”, tillägger Helge. Vi har gått en massa fortbildningar, men det är ingen av dem som har blivit så ett med arbetslagsarbetet och undervisningen och det utvecklingsarbete som följde efter besöket.

Meningstillskrivelser som förenar Helge med Lärande besök

Initiativrätt

”All utveckling måste komma inifrån. Det är det som ger någonting”, säger Helge. Som lärare har vi en känsla för vad det är vi behöver bli bättre på, men ibland kör vi fast, så är det, konstaterar han. Alp har bidragit till att laget kom vidare i sitt utvecklingsarbete.

Att alp har två kommunala granskningsområden, synliggörande av mål och bemötande mellan olika parter, var för Helge obekant. Helge noterade att observatörerna kommenterade hans förhållningssätt och bemötande gentemot eleverna.

Lagets problematisering inför besöket sammanföll med alps allmänna uppdrag utan att lärarna hade reflekterat över det. För Helge och hans kollegor gjorde det ingen skillnad. Det var möjligheten att få formulera ett uppdrag som var det viktiga för dem.

Återkoppling i arbetet

Helge framhåller den positiva återkopplingen, både individuellt och kollektivt. Vetskapen om att han personligen gör ett bra jobb ger honom uppskattning och bekräftelse i vardagen. Den kollektiva uppskattningen bidrar till lagets bekräftelse.

Helge efterfrågar dock även en mer utmanande återkoppling. Både han själv och laget behöver bli ifrågasatta och granskade. De vill inte bli strukna medhårs. Helge är ändå osvikligt positiv till det samtal som fördes mellan dem. Att få diskutera sin yrkesroll och bli utmanad i sina tankar av kollegor, det är den största vinsten av alp-besöket, konstaterar han.

Pedagogiskt fokus

Det är sällan eller aldrig som Helge i vardagen får möjlighet att ventilera pedagogik med sina kollegor, därför betraktar han samtalet med alpobservatörerna som något viktigt och angeläget för honom. Lagets utvecklingsarbete i anslutning till alp-besöket är planerat med hjälp av en lärplan. Lärplanen är också en del av lagets framgång, tror Helge. Den har riktat upp arbetet och bidragit till pedagogiskt fokus i arbetslagssamtalet. Men det är processen som leder fram till lärplanen, som Helge tror på. Processen medför att laget får problematisera och ringa in sitt intresseområde och komma överens om vad ord och begrepp

står för och vad de vill uppnå med det – göra det till ett ”målområde” – som har ett pedagogiskt fokus. Stödet från utvecklingsledaren var viktigt.

Helge konstaterar att eleverna möter många lärare i arbetslaget och det är oftast eleverna som får anpassa sig efter respektive lärare och arbetssätt. Olika och otydliga budskap skapar en otrygghet hos eleverna och deras föräldrar. Genom alp-besöket och lärarlagets utvecklingsarbete, så tycker Helge att han och hans kollegor har närmat sig varandra i laget. De har utvecklat ett mer samstämmigt sätt att synliggöra elevernas ansvar, deras kunskapsmål och ett hållbart sätt att dokumentera deras lärande. När vardagen återkommer, så kommer det att finnas en struktur för arbetet som gör det möjligt för dem att upprätthålla en viss ordning och en samstämmighet i laget. Det är ingalunda lätt, menar Helge, för det beror även på lärarna som ingår i laget. Det som vissa lärare uppskattar, uppskattar andra mindre och tvärtom.

Stöd för prioriteringar

Helge ser det som ett erkännande och ett förtroende från ledningen att han och hans kollegor blev utvalda till att ta emot ett alp-besök. Rektor var den som tog initiativet till besöket. Rektor har även varit delaktig i samtal med observatörerna och gett laget möjlighet till att sprida sina erfarenheter till sina andra kollegor. Stödet från ledningen under utvecklingsarbetets gång har varit begränsat till ”påhejande tillrop”. Men Helge efterfrågar inget annat stöd från ledningen, utan ser det som en bekräftelse på lagets kapacitet att driva och prioritera sina pedagogiska frågor i sitt utvecklingsarbete. Rektor har gett dem möjlighet att välja bort andra frågor av kollektiv karaktär för att prioritera lagets valda frågor och utvecklingsarbete.

Lärande i arbetet

Helge betraktar alp som en ”effektiv fortbildning”. Uppdraget till observatörerna kom från oss själva, säger han, uppdraget var förankrat i verksamheten och kom från lärarlaget. Helge konstaterar att eleverna möter många lärare i arbetslaget, men det var oftast eleverna som fick anpassa sig efter lärarna. Genom alp-besöket och lärarlagets utvecklingsarbete så har kollegorna närmat sig varandra. Kollegorna har fått ett mer samstämmigt sätt att synliggöra elevernas målarbete och ansvar, och det egna ansvaret att dokumentera elevernas lärande. Det är dessa aspekter som Helge värdesätter och som gör alp till en effektiv fortbildningsinsats, menar han. Men det räcker inte att lärarna i laget tycker att alp är en effektiv fortbildning. Våra ”överordnade” måste också

tycka att det är effektivt – och ”det borde de ju göra – för det är väldigt billigt och det ger mycket”, betonar Helge.

Meningstillskrivelser som riskerar att luckra upp

Lärande besök

I det stora hela var alp-besöket ett positivt möte för Helge och hans kollegor. Men han ser även svagheter i mötet med Lärande besök som kan riskera att luckra upp förbindelserna.

Frivillighet

All utveckling måste komma inifrån, men det förutsätter att lärarna i laget är trygga med varandra och kan se de egna förtjänsterna och bristerna. Om det är så att lärarlagets arbete inte fungerar så väl som lärarna tror, så kanske det inte är en så god idé att de skall välja utvecklingsområde själva. ”Alp kanske inte alltid skall grundas på frivillighet”, tillägger han.

Slätstruken återkoppling

En enkelspårigt positiv återkoppling utan detaljer skadar Lärande besök och alpobservatörerna. Helge är intresserad av att diskutera grunden för beslut och konsekvenserna av dem. Men det är ett personligt ställningstagande, säger han. Det är inte säkert att alla lärare är lika trygga i sin lärarroll. Alla kanske inte vill ha konstruktiv återkoppling, utan nöjer sig med ”det här är bra och det här är imponerande”.

Oklarheter

Lärande besök bygger på professionella och pedagogiska samtal mellan kollegor. Helge uppskattar den samtalsformen, men han är rädd för att det kan uppfattas som ett ”flummigt inslag”. Det skulle vara en nackdel för alp om det beskrivs som flummigt. Då skulle det nog inte gå att övertyga politikerna om att alp är bra och att få dem att satsa på det. Det går ju inte heller att ”mäta effekten av våra samtal och klargöra om de är bra eller inte som ett bevis på det”, tillägger han.

Syntes: meningstillskrivelser

Syntesen av data från 27 lärare har grupperats under två rubriker (i) meningstillskrivelser som förenar lärarna med Lärande besök och (ii) meningstill-

skrivelser som riskerar att luckra upp Lärande besök. Förbindelsernas mjuka kategorisering uttrycker den mening som lärarna tillskrivit dem. Antalet lärare (exempelvis 24 av 27) säger även något om kraften i de förbindelser som programmet etablerat utifrån antal lärare som tillskrivit dem en mening. Kategoriseringen sammanfattar karaktärsord från porträttanalyserna och de motsvarigheter dessa har bland de andra lärarna. Meningstillskrivelser som förenar lärarna med Lärande besök har strukturerats med hjälp av fem ”ledord” som alla indikerar en stabiliserande förbindelse: (1) initiativrätt, (2) kollegialitet, (3) återkoppling i arbetet, (4) pedagogiskt fokus, (5) stärkt yrkeskunnande genom lärande i arbetet. Meningstillskrivelser som riskerar att luckra upp har strukturerats med tre ledord: (6) forcerad frivillighet, (7) slätstruken återkoppling, och (8) uppföljning och kommunikation som brister.

Meningstillskrivelser som förenar lärarna med Lärande besök

1. Initiativrätt

Det råder en stor enighet hos lärarna om vikten av att de som lärare äger rätten att ta initiativ till besöket inklusive de tre porträtterade lärarna. Delaktighet är a och o för ett lyckat besök, säger det stora flertalet av studiens lärare. 24 av de 27 intervjuade förhåller sig till initiativrätten som karaktärsord för meningstillskrivelsen. I uttagorna refererar lärarna till karaktärsord som handlar om vikten av att formulera frågan för uppdraget, frivillighet, delaktighet, motivation och engagemang, men också om ansvar och förpliktigande och att fullfölja utvecklingsarbetet som man tagit initiativ till.

Lärare måste få ha inflytande över vad uppdraget skall handla om och om de skall bjuda in till besök. Den här arbetsgången är ett måste, enligt lärarna.

Lika viktigt är det att lärarna i laget gemensamt får formulera ett uppdrag till observatörerna. Lärarna förknippar rätten att ta initiativ med motivation och engagemang och att alla är positiva till observatörsbesöket. Att man själv väljer innebär också att man blir en aktiv part i utvecklingsarbetet och delaktig i beslutet. Om frågorna är angelägna för lärarna så skapar besöket även engagemang för utvecklingsarbetet: ”Det var frågor som vi ville ta tag i. Det var en viktig förutsättning för motivationen” (P21).⁶⁵ ”Startögonblicket var viktigt.” ”Det var något vi ville.”(P2) Lärarna tror på utveckling inifrån. ”Det är väl så

⁶⁵ P1, P2, P3 etc. refererar till de kodade transkriptionerna för lärare och övriga pedagoger.

utveckling sker bäst”, säger en av dem (P16). Att lärarna tror på frågan och att de har en tanke med den.

Frivillighet är en annan viktigt aspekt för lärarna i studien. ”Om vi inte hade begärt hit alp så hade vi inte börjat med vårt utvecklingsarbete, så det var positivt.” (P23) När besöket är frivilligt upplevs det inte heller så ”laddat” eller ”kontrollerande”.

Likaså upplevde lärarna att det efterföljande utvecklingsarbetet blev mer om de själva initierat frågan än om beslutet varit ett beslut som kommit ovanifrån. En av lärarna kopplar samman lagets åtagande med lagets vilja att bjuda in till besök: ”När man går med på det här så skall vi fullfölja det. Samtliga lärare är ju ansvarsfylla och medvetna så det är ingen som vågar sitta och glida med på en räckmacka.” (P24)

2. Kollegialitet

Många lärare (23 av 27) anger direkt att de uppskattar att det är kollegor som kommer ut på besök. Utsagorna refererar bland annat till samstämmighet, jämbördighet, kollegialitet, och utifrånkommande besökare som ”smälter in” (P5) i den ordinarie verksamheten.

I kollegialiteten ligger att lärare och observatörer är jämbördiga med varandra. Observatörerna kan se vad som är viktigt och inte viktigt i möte med lärarna och de kan ha en förståelse för om det kör ihop sig för dem. ”De vet ju hur det är”, säger en lärare (P21). ”Det känns genuint”, säger en annan lärare (P15). Det handlade om att hitta rätt personkemi. Lärarna berättar oftast om observatörerna med hjälp av ord som ödmjuka, lättsamma, respektfulla, trevliga, vänliga, positiva och goda lyssnare. Ett par av dem talar om professionella observatörer och skickliga lärare. För att det pedagogiska samtalet med observatörerna skall vara möjligt krävs det, enligt lärarna, att arbetslaget har ett tillåtande samtalsklimat och har roligt tillsammans som kollegor. ”Det [alp] är en lättsam form. När det är kollegor som kommer ut så vet de vad det innebär.”(P13) ”Jag tror att man kan slappna av lite mer när det kommer en kollega. Då gör det inget om det inte blir som man hade tänkt sig”. (P12)

”Det är ju alltid mycket lättare när det är kollegor på samma nivå, när det inte är någon som kommer från oben och skall studera oss. Om det vore så, så skulle man kunna uppfatta det som kontroll, men det upplever jag inte att vi gjorde.” (P14)

”Det är kollegor som är yrkesverksamma. De vet vad de skall titta på och de vet vad som är viktigt. Man känner sig inte kontrollerad på något sätt. Det

är mer intressant när det kommer lärare för de kan ju förstå verksamheten. Om det kör ihop sig så förstår de varför det gör det. Man kanske ser saker med samma ögon.” (P18)

”Det var så klart lite pirrigt när de satt där. Det kändes lite stressande i början för det är ju ändå någon som kollar på en hela tiden. Men sedan tyckte jag att jag kunde slappna av i det. För de var ju så himla goa och man pratar liksom om olika saker och så under tiden.” (P11). Lärarna i studien tillskriver kollegiala observationer stor vikt. Lärarna ser observatörerna som deras ”hjälpögon”. Samtidigt som lärarna i studien uppskattar kollegialitet och gemensamma utgångspunkter så uppskattar de även olikheter, dvs. kollegor med andra yrkesinriktningar än de själva.

Kollegialitet och återkoppling i arbetet hänger nära samman med varandra i lärarnas utsagor i det empiriska materialet. Betoningen på heterogena möten återkommer i nästa meningstillskrivelse återkoppling i arbetet.

3. Återkoppling i arbetet

För lärarna i studien är personlig och kollektiv bekräftelse viktigt. I utsagorna talar de om att ”bli lyfta” och att det är ”härligt att få positiv feedback”, säger 25 av 27 intervjuade. Återkoppling i arbetet hänförs även till karaktärsord som utmaning, konstruktiv kritik, utifrånperspektiv, andras ögon, uppskattning, bekräftelse, beröm, uppmuntran och energi. ”Man kände att man fick lite ny energi i återkopplingsmötet”, säger en lärare (P11).

En återkoppling som bygger på styrkor istället för svagheter bidrar till att lärarlaget får en bra plattform att bygga vidare på i utvecklingsarbetet. ”Vi fick en skjuts och en spark i rumpan. Nu måste vi göra det. Nu tar vi tag i det så att det blir gjort.”(P13) Konstruktiva samtal är samtal med ”stuns i”, det handlar inte bara om att kallprata. ”Positiv feedback är jätteviktigt” (P14). När man ”får beröm så kommer man särskilt ihåg det”. Då vill man också ”leva upp till det fortsättningsvis” (P16). Med positiv återkoppling blir det roligare att arbeta vidare. Det sporrar lärarna till att ta nya tag. Positiv återkoppling ”ger positiva känslor som leder till utveckling” (P24).

Det betyder inte att lärarna avvisar kritik, en del efterlyser mera än de fått, men den skall vara konstruktiv, dvs. kopplad till det som fungerar väl. Lärarna efterfrågar återkoppling i arbetet. Det är sällan de får respons på sitt arbete. Det är så lätt att bli ”hemmablind och fastna i det man själv gör” (P22).

Lärarna talar även om observatörernas återkopplingar i termer av ”fräscha ögon”, ”kreativa idéer” (P1) och ”hjälp” som fick dem att stanna upp och reflektera inför ett utvecklingsarbete som initierades av dem själva (P17).

Eftersom observatörskollegorna kommer från skilda verksamhetsområden får de även olika synvinklar på likartade företeelser och fenomen.

Fem av de sex lärarlagen upplever i sin helhet att observatörernas återkopplingar har ”startat upp en process” (P6) hos dem. Några citat från lärarutslagorna synliggör den mening som lärarna tillskriver observatörernas återkopplingar i alp:

”Vi har tagit fasta på det som observatörerna har sagt. Det har kommit till gagn för oss som lärare och eleverna. Vi har sett det som en utmaning.” (P1)
 ”Om man får uppskattning så tänker man ’det där var väldigt bra och trevligt att höra’ så fortsätter man ju vara på det sättet.” (P18)

Alp har ”satt tummen” på det som var viktigt. Det har vi ”tagit till” oss (P2). En lärare säger att observatörernas utmaningar inte ”synkade riktigt” med lärarlagens sätt att tänka (P16). Men de kom ändå att utgöra en grund för de målområden som formulerades inför det pedagogiska utvecklingsarbetet.

Det senare citatet tyder på att observatörernas återkopplingar översattes och anpassades efter lärarlagens förutsättningar och behov i den egna verksamheten. Det finns en stor överensstämmelse i utslagorna om återkoppling i arbetet. Som lärare glömmar man det som är tufft och mödosamt när man får positiv återkoppling. Observatörernas återkoppling bidrar till att lärarna får ”syn på” sin egen undervisning och bekräftelsen gör att de vågar hålla fast vid sina valda utgångspunkter.

4. Pedagogiskt fokus

Utsagorna som förbinds med pedagogiskt fokus (21 av 27) hänför sig till mål, struktur, plan för arbetet, fokusering, prioriteringar, samsyn i mötet med eleverna, samt ansvar och åtagande. Ansvar relaterar både till elevernas och till lärarnas ansvar. Pedagogiskt fokus handlar även om inflytande för eleverna och då också lärarnas bemötande till barn och elever. Struktur och stöd hänger nära samman med varandra. Lärarna i utslagorna inkluderar även vikten av pedagogiska samtal i arbetslaget.

Utvecklingsledaren ger stöd och riktar upp arbete mot ett pedagogiskt fokus med hjälp av struktur för arbetslagsarbetet. Flertalet lärare lyfter fram stödet från utvecklingsledaren i förhållande till utvecklingsarbetet, i annat fall lyfter man istället fram arbetslagsledaren.

Ingen av lärarna har fått ett direkt stöd av sin skolledare, utan beskriver istället skolledarstödet som indirekt. Ledningen har gett dem legitimitet och tillåtelse att prioritera lagets utvecklingsfråga. Den skulle ha varit svårt att hinna med annars. Pedagogiska frågor får allt för ofta stryka på foten för mer konkreta frågor som måste lösas i vardagen. Lärarna understryker den disciplinerande kraften från det yttre stödet, det gemensamma intresset för frågan, och lärplanen som strukturerande aspekt för arbetet – de pekar alla mot samma riktning – pedagogiskt fokus. En av lärarna berättar att de arbetat fram en ”tidsplan” utifrån observatörernas utmaningar. Den har hjälpt dem att strukturera upp arbetet. ”När vi hade lärplanen klar och frågorna så var det lite av startskottet för det vi håller på med nu. Jag känner att vi är på bra väg nu”, säger en av lärarna i förskolan (P6). Lärplanen, eller målformuleringarna i den, stärkte det pedagogiska samtalet. ”Vi hade inte så mycket pedagogiska diskussioner på den här enheten, så vi fick skynda långsamt.” (P6) Har du ett mål som du kan uppnå, så växer du som pedagog, menar läraren ifråga. Mål kan också vara frustrerande. ”Ogripbara” mål kan ”sopas under mattan”. Samtidigt har målformuleringarna i ”lärplanen lagt fokus på pedagogiken” (P7). ”Vi har blivit bättre på att prioritera det som är viktigt för oss.” (P13)

I planeringen av utvecklingsarbetet riktade Olivia och hennes kollegor fokus mot elevernas möjligheter till inflytande och ansvar. Lärarna förde även ett resonemang utifrån elevernas perspektiv: ”Det här kan ju eleverna vara med och påverka och så här kan vi göra för att de skall få vara med och påverka”, säger hon. En annan lärare berättar att de tagit tag i frågan om ämnessamverkan, eftersom den hörde ihop med deras uppdragsformulering om elevansvar och elevinflytande (P24). En tredje lärare berättar om lagets strävan mot likvärdighet: ”vi berättar vad vi ser och vad eleverna skall lära sig och vad som krävs för detta och sådär.” (P26). Läraren berättar också att hon utgår från mål i sin undervisning. Målfrågan var prioriterad i utvecklingsarbetet. Hon tycker själv att hon blivit mer fokuserad. ”Man hoppar inte hit och dit, utan man håller sig till målet, och så blir det klart. Så tar man nästa mål.”

Det underlättar även för eleverna att veta vad som förväntas av dem. ”Mål i relation till utveckling och resultat leder det till nya möjligheter”, säger en fjärde lärare (P2).” Laget hade jobbat målmedvetet och sett målarbetet som en utmaning för dem. Mål och kriterier skulle vara levande verktyg för eleverna.

Ett av lärarlagen förhåller sig inte till lärplanen, prioriteringar eller planering av utvecklingsarbetet i samtalet med mig. Fyra av dessa lärare talar istället om effektivitet och effekterna av att utmaningarna riktat upp ett fokus åt dem.

De pekar bland annat på större delaktighet i pedagogiska diskussioner. Mötesstrukturen har förändrats med mera fokus på pedagogiska frågor. ”Det är roligt att gå på mötena nu. Det är markant skillnad”. (P18) Fokus på delaktighet och inflytande i mötesstrukturen fick också överspridningar till undervisningen: En av lärarna berättar att utmaningarna riktade fokus på inflytande och delaktighet. ”Barn har väldigt lite att säga till om när det gäller skolarbetet” (P20). Jag ger mina ”skolbarn” mer inflytande. Jag frågar oftare efter deras åsikter”, säger läraren (P20).

Uppdragsformuleringarna som exempel på pedagogiskt fokus

De tre lärarporträtten ger i problematiseringsmomentet exempel på uppdragsformuleringar som de tillsammans med sina kollegor identifierat som ”angelägenheter” som de vill rikta fokus på under observatörsbesöket och i det angränsade utvecklingsarbetet. Uppdragsformuleringarna i de sex skolorna förstärker bilden av den pedagogiska meningstillskrivelsen:

Olivia och hennes kollegor riktade fokus på elevinflytande och elevernas ansvarstagande i sitt uppdrag till observatörerna. För Gunborg och hennes lärarlag var det bemötande och kommunikation [språkutveckling] som stod i fokus för uppdraget. I sina utsagor kopplade Gunborg samman bemötande med inflytande och ansvar. Enligt Gunborg var det förskolläraernas ansvar att utgå från barnens behov och intresse i utvecklingsarbetet. Barnen skulle erbjudas inflytande över utvecklingsområden som initierades i förskolan. För Helge och hans kollegor var det elevernas arbete med läroplansmålen som stod i främsta rummet i uppdragsformuleringen och i utvecklingsarbetet. I enlighet med Helges utsagor ville lärarna inom arbetslaget bemöta eleverna mer likvärdigt i deras elevaktiva ansvar med läroplansmålen.

De tre lärarlagen i porträttanalyserna har på skilda sätt sett ansvar och inflytande som viktiga aspekter för barns och elevers lärande. Mot den bakgrunden antar jag också att läraransvar och bemötande har varit viktiga aspekter i läraruppdraget gentemot barns och elevers lärande och i lärarplaneringarna.

Ansvar för lärare och elever, elevinflytande, delaktighet och inflytande går också igen i studiens övriga tre skolor och uppdragsformuleringar. Lärarna i de sex skolorna refererar inte till något avgränsat ämnesspecifikt observatörsuppdrag i sina i samtalet med mig. Två av lärarlagen refererar till ämnessamverkan. Gunborg och hennes lärarkollegor i förskolan närmade sig ett ämnesspecifikt uppdrag. De intresserade sig för språkutveckling i förskolan – men

mer utifrån hur ansvaret skulle fördelas i arbetslaget och hur de som förskollärare skulle bemöta barn som har språksvårigheter – än språket som ett ämnesområde för utveckling.

Skolan med elever i årskurs 6-9 hade likt Olivia och Helge elevansvar, kunskapssyn och elevinflytande i fokus för uppdraget till observatörerna. Gymnasieskolans lärarlag riktade in uppdraget mot elevernas ansvar, mål och kriterier för eleverna, lärarnas organisering av undervisningen och deras bemötande gentemot eleverna. Skolan med elever från förskoleklass upp till och med år fem satte en specifik metod i fokus för observatörsuppdraget. Lärare och skolledare hade tagit beslut om att undervisningsprocesser och skolans mötesstrukturer skulle genomsyras av det ”systemiska förhållningssättet” som rektor och lärare initierat på skolan. Förhållningssättet uttryckte, enligt utsagorna, förhoppningar om delaktighet, samarbete, inflytande och gemensamt formulerade beslut och åtaganden (jfr, LIP kap.6). Uppdraget initierades för att belysa det systemiska arbetet på skolan och huruvida den valda pedagogiken var synlig för lärarna, för rektorerna och för besökare.

Ansvar, inflytande och delaktighet framstår som viktiga aspekter i den pedagogiska meningstillskrivelsen, sett utifrån det empiriska materialet.

5. Stärkt yrkeskunnande genom lärande i arbetet

Ett flertal av lärarna (21 av 27) ser alp som ett alternativ till ”vanlig fortbildning”. Lärande besök kan enligt dessa lärare bidra till lärande och utveckling för både individ, lag och verksamhet. Fördelen med alp är att lärarna aktivt måste välja utvecklingsområde, diskutera och identifiera området och de får dessutom återkoppling från observatörerna på sitt eget arbete i förhållande till det identifierade området. Lärande besök bidrar till reflektion och utveckling. ”Alp går på djupet”, säger en lärare (P15). Till skillnad från alp, så bearbetas innehållet i vanliga fortbildningsdagar alldeles för lite. Till skillnad från den individuella fortbildningen, så har alp bidragit till att alla i laget länkas samman. ”Det är det som är så bra med alp-besöket. Det är inte bara någon som går på kurs och blir jättesugen och glad, utan det omfattar alla lärarna i laget.” (P7)

Lärande besök har bidragit till att det stora flertalet av studiens lärare har utvecklat sitt kunnande och sin kompetens. Lärarna säger sig ha fått en vidgad syn på begrepp, formuleringar och företeelser som de möter i vardagen, i styrdokumentet eller i undervisningen. De upplever även att de har blivit mer medvetna och fått en ökad lyhörddhet i möte med barnen eller eleverna. Ökad ”medvetenhet blir en trygghet i vardagen”, säger en av lärarna (P2). Arbets-

lagets arbete har fått en struktur som de kan kommunicera i mötet med eleverna. Då blir det tydligare för eleverna och det blir lättare för dem att anpassa sig till olika lärare i laget. Som lärare har de också glädje av att de är i fas med varandra. Att lärarlaget har ventilerat olika uttryck och ”pratad ihop sig” (P26) så att de använder samma professionella språk i mötet med eleverna upplever en lärare som ”våldigt stimulerande” (P14). Verksamheten är fortfarande densamma, men det är sättet att jobba som har utvecklats, det märker eleverna. Om vi som lärare har gemensamma ramar och tydliga strukturer så blir det också lättare att ta diskussionerna med eleverna. Då vet eleverna vad det är som gäller och då känner sig lärarna stärkta i sitt yrkeskunnande. ”Hade jag inte lärt mig något så hade alp-besöket nästan varit bortkastad tid.” (P21)

En av lärarna relaterar alp-besöket till ”kvalitetshöjning” i verksamheten. Genom att man blir medveten om vad man gör och varför man gör det, så blir man också bättre på det man gör. ”Man går inte omkring och trampar i ullstrumporna längre”. (P2)

Meningstillskrivelser som riskerar att luckra upp Lärande besök

Man bör ha i åtanke, när man ser nedanstående meningstillskrivelser, att alla intervjuade lärare uppmanats att både tänka på positiva, möjliga eller faktiskt upplevda negativa förhållande som kan ha samband med Lärande besök. Karaktärsorden för de tre meningstillskrivelserna är som jag skrev tidigare (6) forcerad frivillighet, (7) slätstruken återkoppling, och (8) uppföljning och kommunikation som brister.

6. Forcerad frivillighet

Lärare kan uppleva att alp har varit ”forcerat frivilligt” En del upplever att de har blivit mer eller mindre övertalade till att sluta upp kring beslutet. De menar att de måste vara lojala mot sina kollegor, mot sin ledning eller mot lärarkollegor som är alpobservatörer. Fyra av studiens lärare upplever att de blev beordrade att ta emot besök. Rektor konstaterade ”att nu är det er tur”. Som jag skrivit ovan förändrades lärarnas attityd i mötet med observatörerna. I ett lag upplevde man dock att de egna frågorna till observatörerna ”tystades ned” i en konflikt mellan ledningen och personalen. Det är alltså ett fåtal som varit med om det själva, men 24 av 27 intervjuade kan tänka sig att sådana här förhållanden kan förekomma eller är skadliga där de förekommer.

7. Slätstruken återkoppling

Det stora flertalet av lärarna upplever observatörernas återkopplingar som något positivt och utmanande. Men det finns även kritiska uttalanden, till exempel ”att återkopplingen gav dem inte så jättemycket”, ”det var väldigt slätstruket, så det var en viss besvikelse”, ”det var ganska mycket självklarheter”, en fjärde att ”det var inget nytt”. Tre kritiska röster menar att de som utmaningar fick tillbaka det som de själva hade formulerat i sitt uppdrag till observatörerna.

Tre lärare är kritiska till vad som inte sades i återkopplingen. I mötet med observatörerna såg en av dem sin chans att synliggöra att ”gruppen hade samarbetsproblem”, men därav blev inget. En lärare anser att hon själv hade riktat ”en hel del kritik” som aldrig beaktades i återkopplingen. Vad kritiken bestod i vill läraren inte gå in på. En tredje lärare hade hört att andra kollegor hade framfört missnöje med ”vissa saker” som aldrig kom fram i återkopplingen.

En ensidigt bekräftande hållning och alltför vaga eller icke konstruktiva återkopplingar upplevs negativt för observatörernas trovärdighet och för tilliten till deras förmåga (20 av 27). Men de kritiska rösterna är inte i det stora hela negativt inställda till alp. De kan trots sina besvikelser ”plocka russinen ur kakan” och se det som de menar har genererat utveckling och lärande för lärarlaget.

8. Uppföljning och kommunikation som brister

Lärarna kan vara nöjda med besöket och det efterföljande utvecklingsarbetet, men kan i efterhand resonera om uppföljning, mer stöd och oklarheter runt alp, alp-besöket och det efterföljande utvecklingsarbetet (21 av 27). Några konstaterar att deras frågeställningar och deras utvecklingsarbete borde ha följts upp på ett annat sätt, antingen av lärarna i laget, av skolledarna, eller av utvecklingsledarna.

Samtliga lärare drar sig till minnes uppföljningen direkt efter alp-besöket. För somliga har utvecklingsarbetet efteråt tenderat att rinna ut i sanden alternativt inte synliggjorts. Ofta nämns bristen på egen och gemensam reflektion. En av lärarna får exemplifiera resonemanget: ”vi träffade utvecklingsledaren en gång, men sedan har det bara fortsatt. Vi borde väl skrivit ned någonting.” (P6)

Att få stöd i utvecklingsarbetet är viktigt för lärarna. De som har fått stöd i utvecklingsarbetet är nöjda. De säger sig ha fått stöd av rektor, utvecklingsled-

are eller samordnare. Andra efterfrågar mer stöd och delaktighet av utvecklingsledare eller rektor. ”Visst, vi tycker om att arbeta självständigt, men vi vill inte alltid vara självständiga. För vissa saker behöver man faktiskt en chef.” (P1)

Lärarna har haft förhoppningar om att observatörsbesöket skulle fylla ett visst behov. En lärare känner sig besviken över vad alp gav, men tror dock att det beror på felaktiga förväntningar om vad alp är och vad besöket skulle kunna bidra till: ”Jag hade lite fel uppfattning. Även om jag visste att det inte var personlig coaching, så trodde jag att de skulle se mer på klassrumspedagogiken (P23)”. Den åsikten delar han med flera av studiens lärare.

Den här meningstillskrivelsen tycks tala med relativt enhetlig stämma, men den rymmer även en motsägelse som även den tycks delas av många. Det ger ett annat arbetslag och utsaga uttryck för: ”Vi visste inte vad alp handlade om” (P14). Laget hade enligt lärarutsagan ”en alpare i arbetslaget som visste lite grann vad det handlade om”. ”Jag tycker inget annat än det var positivt och trevligt. Det var samtal med stuns i, med innehåll. Det var inte bara att kallprata.”

Skolledare som värdar i Lärande besök

Sex skolledare berättar om sina upplevelser och erfarenheter av programmet, mötet med observatörerna och det efterföljande utvecklingsarbetet. Fem av dem har erfarenheter av mer än ett besök. Två av dem har också erfarenheter av att vara kollegiala observatörer i programmets tidiga skede. Två av skolledarna arbetar i samma skola. På den sjätte enheten hade rektorn avslutat sin anställning vid tiden för samtalet.

Berättelsen om skolledarnas värdskap får i likhet med berättelsen om lärarnas värdskap sin form genom de fem översättningsmomenten: (i) attraktivitet, (ii) problematisering, (iii) mobilisering, (iv) utbyte och (v) meningstillskrivelser som förenar skolledarna med Lärande besök eller som riskerar att luckra upp Lärande besök.

Attraktivitet hos Lärande besök

Översättningsmomentet synliggör sådana aspekter som skolledarna sett som attraktiva eller angelägna i möjligheten att bjuda in till Lärande besök:

Transparens

Att bjuda in till Lärande besök kan vara ett sätt att reducera hemmablindheten och få syn på den egna verksamheten och spegla den i ”objektivt utifrånkommande ögon”, säger skolledarna. De uttrycker det med olika vokabulär, men med samma innehåll. En skolledare lyfter fram alp som ett möjligt sätt att utvärdera och redogöra för vad ”vi är bra på” på organisationsnivå. Vi är ”fantastiskt duktiga på att titta på varje elev”, men ”vi är sämre på att hitta parametrar eller mätetal som säger något om organisationsnivån som vi kan använda oss av när vi utvärderar”, säger hon (S4).⁶⁶ Med alp skulle man kunna skriva fram att man har lärande samtal på gruppnivå och att man har fått verksamheten belyst av professionella. Det här och det här har observatörerna kommit fram till och det här och det här har lärarna arbetat med. Det är någonting som man till och med kan ta in i kvalitetsrapporten, konstaterar hon. En tredje skolledare tycker att observatörsbesöket är en jättemöjlighet. ”Vill man ha en bra utvärdering, reflektion och analys av det man gör så tycker jag att alp är en jättemöjlighet.” (S3) Alp skulle vara en återkommande rutin, menar skolledaren. Besöket och det efterföljande utvecklingsarbetet sätter

⁶⁶ S1, S2 etc. står för kodbeteckningarna för skolledarna.

fokus på undervisning och processer. Det är så mycket man gör, säger en av skolledarna. Med alp blir det konkret och synligt det som görs.

Lärande besök kan också vara ett sätt att få synliggjort om lärare, arbetslag eller en enhet är på rätt väg eller inte, enligt skolledarna. Förutom möjligheten att få verksamheten genomlyst så kan observatörerna även ge lärarna ”credit” för sitt arbete. ”Många pedagoger längtar efter det”.

Initiativrätt

Skolledarna framhäver i stora drag också lärarnas rätt att besluta om de vill bjuda in till besök eller inte som en attraktiv egenskap hos alp. Ansvaret för att motivera lärarna ligger hos skolledarna. Det är deras uppgift att föreslå och motivera arbetslagen att ta emot observatörer:

”Varje gång vi får information om att det är på gång påminner vi om att nu finns det möjligheter till alp. Men sedan är ju jag övertygad om att jag kan likasom göra reklam för alp men initiativet måste komma från arbetslaget. Det är ingenting som kan komma uppifrån, utan det skall komma från dem som är med barnen.” (S4)

Här ser man ändå ett dilemma. Det tenderar att vara särskilt alerta och samspelade lag, som bjuder in till besök. Hälften av skolledarna anser att alp skulle vinna på att vara en återkommande rutin för alla, oavsett viljan att bjuda in till Lärande besök.

Rätten att välja fråga lyfts fram av flera av skolledarna som en attraktiv egenskap hos alp. En skolledare ser att initiativrätten har förskjutits inom alp. Friheten att välja område var större i alp i början av projektet, menar hon. Det vanligaste är, enligt skolledarna, att lärarna verkligen har funderat på vad det är som de behöver ha hjälp med och att de sätter pedagogiska frågor, som de är genuint intresserade av, i fokus för besöket.

Pedagogiskt fokus

Skolledarna tilltalas av alp:s fokusering på undervisning och det inre arbetet. Detta i kontrast mot Skolinspektionens fokusering på organisation och ledarskap. Det är inte heller någon lärare som behöver ”sitta med skägget i brevlådan”, (S6) som skolledarna får göra i möte med Skolinspektionen. Alp kan istället vara ett stöd på vägen i ett utvecklingsarbete, en hjälp att komma vidare. Skolledarna uppskattar även för egen del möjligheten att föra pedagogiska samtal med observatörerna och få input utifrån.

Alp fyller ”det ständiga behovet” (S4) att få tala om pedagogiska frågor. Vardagen är fylld av praktiska frågor som allt som oftast äter upp tiden. De pedagogiska frågorna drunknar i de praktiska och ”det är sällan vi hinner gräva djupare” i dem, säger en av skolledarna (S5). En styrka hos alp är att det är kollegor till lärarna som kommer ut till verksamheten, ”det är väldigt bra, duktiga, trevliga pedagoger som kommer från ett annat ställe och talar om vad de ser och det är ju jättebra” (S6). Skolledarna attraheras sålunda av alps fokusering på pedagogiska samtal och kollegiala observationer i verksamheten. ”Alp är lite ofarligt för pedagogerna”, säger en skolledare (S6).

Stärkt yrkeskunskande

Skolledarna i studien attraheras av att alp är ett utvecklingsprojekt som till skillnad från andra projekt inte ”kostar så himla mycket pengar” (S1). Samma skolledare betraktar alp besök som ”gratis fortbildning”. Den här skolledaren får medhåll av de övriga. Samtliga skolledare talar om alp i termer av fortbildning eller utveckling som en viktig attraktionskraft. En av dem ser Lärande besök som en möjlighet till lärande både för lärarna och för henne själv som skolledare. En annan ser observatörsbesöket som kompetenshöjning:

”Alp är en väldigt bra kompetensutveckling. Pedagogerna har varit tvungna att ta tid till att reflektera kring vad de gör. Det är otroligt, det är ju den bästa kompetensutveckling du kan få. Du måste fundera på vad det är som händer i mötet med barnen, vad du gör och varför du gör som du gör och sedan argumentera för dina val i mötet med alparna.” (S4)

Erfarenhetsutbyte

Lärande besök är som ett tvåsidigt mynt där besöket och utvecklingsarbetet utgör den ena sidan av myntet och lärarna som går ut på besök den andra sidan. Studiens skolledare lyfter fram båda sidor som attraktiva egenskaper hos programmet. Alla är positivt inställda till att bjuda in till alp-besök. Fyra av dem talar sig även varma för att lärarna skall bli observatörer och gå ut på besök. ”Man behöver höra andra, träffa andra, lyssna in andra. Jag tror att det är bra för både ledare och för pedagoger.” (S2)

Observatörerna, och de lärare och skolledare som har bjudit in till besök, bidrar även till att sprida intresset för alp. Observatörerna, som har sin hemvist på enheten, ”pratar lite alp och pratar väl om det och då smittar intresset av sig”.

Skolledarnas problematiseringar

Inför uppdrag, återkoppling och utvecklingsarbete

Momentet identifierar skolledarnas upplevelser och erfarenheter av uppdragsformuleringen, observatörernas återkopplingar och lagets eller enhetens problematisering inför besöket:

Skolledarna anser sig inte själva ha någon större del i läroplanens problematisering inför alp-besöket. Men det finns undantag och kompromisser i synsätt. En menar att det är skolledarnas ansvar att förmå läroplanen att ta emot alp-besök och att samtidigt diskutera utvecklingsområdet med dem. Som exempel berättar hon att ett av läroplanen fått höra att Skolinspektionens inspektörer ansåg att lärarna var otydliga med vilka mål som var i fokus i arbetet med eleverna. Lärarna själva tyckte att de var tydliga, men arbetet syntes uppenbarligen inte utåt, säger skolledaren. Som skolledare tyckte hon även att det var ”mycket socialt prat på arbetslagsträffarna som tog mycket tid” i anspråk från de pedagogiska frågorna (S3). Frågan om mål och dokumentation intresserade lärarna. De ville även utveckla det gemensamma arbetet och sätta de pedagogiska frågorna i fokus för sina arbetslagsträffar. Sammantaget var detta aspekter som bidrog till att läroplanen tackade ja till att bjuda in till ett Lärande besök.

En annan skolledare menar att det finns ”vissa områden som ligger i pipeline och som är aktuella i kommunen och det är dessa som man har att jobba med” (S2). Det är områden som skolledaren själv inte initierar, utan det är kommunen som har tagit initiativet. Dessa områden riktar även in läroplanens frågor till observatörerna. Inte för att de är kommunala styrningsmål, utan för att det är frågor som har varit i fokus för diskussionerna på enheten. Diskussionerna har sedan bidragit till att skapa ett intresse för frågorna hos lärarna. De kommunala prioriteringarna styr mycket av utvecklingsarbetet på enheten.

Två av de andra skolledarna betonar läroplanens självständighet och frihet att formulera sin frågeställning till observatörerna utifrån den egna verksamheten. Det utesluter inte att det finns en tydlig koppling till verksamhetens planer, menar de. En annan skolledare anser att det är nödvändigt att driva frågor gemensamt på enheten så att lärarna inte hamnar i ”att vara och en sköter sitt och att varje arbetslag gör olika saker”. ”Det är en fråga om likvärdighet inom enheten”, menar hon. ”Vi tror mycket på att få med alla i ett utvecklingsarbete så fort som möjligt.” (S1) Därigenom blir även skolledarens kommunikation

med lärarlaget inför alp-besöket viktigt och det sätter även fokus på den gemensamma problematiseringen inför besöket.

Den skolledare, som själv både tog initiativet och beslutet att bjuda in till Lärande besök, har en annan ingång i sin problematisering inför besöket. Tanken var att alpbobservatörerna skulle bjudas in för att göra en ”systematisk och objektiv utvärdering” (S6) av enhetens utvecklingsarbete. Problematiseringen kom att gälla enhetens pågående utvecklingsarbete. Skolledaren ifrågasätter om vikten av att problematisera frågeställningen tillsammans med personalen, men om oenighet uppstår så är det skolledaren som fattar beslutet både om innehåll och huruvida alparna skall bjudas in till enheten eller inte. Rätten att ta initiativ till frågan och frågans innehåll kan således avgöras av skolledaren utan lärares inflytande.

Mobilisering av stöd och ledning

Översättningsmomentet har identifierat skolledarnas upplevelser och erfarenheter av utövat ledarskap och hur de erbjudit stöd till lärarlaget eller till lärarna på enheten i anslutning till alp-besöket:

Problematiseringen av observatörernas iakttagelser och utmaningar har ägts av lärarna och utvecklingsledaren i kommunen. Skolledarna har därför inte haft något direkt inflytande över lärplanen i fem av skolorna. Skolledarna lägger inte heller någon större tonvikt vid lärplanen. Någon är skeptisk till lärplanen som sådan, andra säger att det är utvecklingsledarnas uppgift att följa upp arbetet med lärplanen.

Skolledarna uttalar sig relativt enhetligt om sitt ledarskap i anslutning till Lärande besök. De menar att de har varit involverade i processen under besöket genom att skapa förutsättningar för arbetslaget eller enheten att bjuda in till besök, varit med på uppdrags- och återkopplingsmöte med lärarlaget och observatörerna, och de har också haft samtal med observatörerna, ett inledande och ett uppföljande samtal. Fyra skolledare ser sig mer som ”pushande och stöttande” ledare, som en av dem formulerar i ord (S4). De betonar även att de ”informerar sig om lagets utvecklingsarbete” och erbjuder ett indirekt stöd i form av att vara ”inlyssnande” eller ”utmanande” i samtal med lärare som så vill.

Tre av skolledarna pekar på att lärarlagen är självstyrande lag med ansvar att driva sitt eget utvecklingsarbete.

Utbyte: för skolledaren, laget och verksamheten

Momentet tar upp det som skolledarna i studien identifierat som utbyte för egen del, för lärarnas och för verksamhetens del. Verksamheten inkluderar också barn och elever:

Insyn och bekräftelse

”Vi är ju jättedåliga på att lyfta upp allt bra som händer i arbetslagen. Det behöver personalen få bekräftat liksom”, säger en av skolledarna. Flertalet anser att Lärande besök och observatörerna har bidragit till att bekräfta verksamheten och gett personalen credit för sina insatser. Observatörerna har även bidragit till att vaga bilder av verksamheten har trätt fram och blivit mer synliga för skolledarna. ”Ja, just ja, det måste vi också ta i”, säger en skolledare (S2). En skolledare pekar på sin insyn i lagets tankar och utveckling. Då behöver jag inte komma ner till arbetslaget och lägga på dem saker, som är irrelevanta för dem i sin utveckling, utan jag kan istället bygga på den dialog som finns, konstaterar hon. En annan skolledare lyfter särskilt fram insyn utifrån. ”När någon kommer utifrån så bidrar det till att man själv analyserar det man håller på med” (S5). För skolledarna har det varit värdefullt att få verksamheten åter-speglad med konkreta iakttagelser från observationerna.

”Alparna var väldigt duktiga på att lyfta fram exempel. Det lärde man sig av. Ja, vi gör ju rätt saker. Då gör vi mer av det, mer av det som är bra. Det är lärande för mig.” (S6)

Pedagogiskt fokus och samhörighet

Alp ger ett gemensamt mål att jobba runt, vilket skapar en samhörighetskänsla mellan lärarna som gynnar barn och elever, säger en skolledare. Fem skolledare talar i liknande termer. Någon poängterar också att Lärande besök har bidragit till att lärarna har utvecklat en helhetssyn, som är viktigt i arbetet med eleverna. Den sjätte skolledaren menar istället att alp lever kvar i tankarna, och i hennes planering som skolledare, och att den skall vara i fokus även för lärarna varje dag i deras undervisning. Men det är inget som har förändrats efter alp-besöket, inget specifikt är nerskrivet och planerat, menar hon. Fokus var mer utvärdering än nytt utvecklingsarbete för den här enheten. För de andra skolledarna har alp däremot bidragit till att ”dra igång pedagogiska diskussioner” i arbetslaget (S1).

”Pedagogiken lyfts på något sätt: ’vad tittar de på, varför tittar de på det, och vad är det som är intressant’. Ja, pedagogiken lyfts. Eftersom de är gäster under ett par veckor så hör och ser man dem. Det väcker intresse och samhörighet”. (S2)

Transparen

Med Lärande besök syns mycket, mycket mer än vi själva kan synliggöra, säger en av skolledarna. Alp bidrar till en öppenhet mellan skolledare och lärare, eftersom båda parter har samtal med observatörerna. Om bilderna hos dem sedan skiljer sig åt, kan man ta upp dem som en aspekt av utvecklingsarbetet som följer i anslutning till besöket. ”Det är en uppmuntran att vi vågar visa upp för andra det vi gör.” (S6)

Stärkt yrkeskunnande

En skolledare lyfter fram förtjänsten med observationer i kombinationen med församtal och eftersamtal. Under observationerna ”tvingas” lärarna att ha observatörerna tätt inpå sig och under samtalen så ”tvingas” de att lyssna in alternativa sätt att se på verksamheten. Skolledaren ifråga menar också att lärarna i laget på hennes enhet har tagit med sig observatörernas sätt att samtala med dem till de egna diskussionerna. Detta anser hon har stärkt lärarnas förmåga att ge återkoppling till varandra. Hon hör, säger hon, att lärarna har ”blivit jättemodiga” och att de vågar ta upp känsliga saker med varandra på ett annat sätt än tidigare. Det har blivit en ”klokhet i laget” som hon attraheras av, vilket även associerar till öppenhet som ett utbyte i mötet med alp (S4).

Skolledarna upplever även förtjänsten med att ha lärare, som har blivit observatörer på den egna enheten. ”Lärarna har utvecklats väldigt mycket genom alp”. ”De har ett mer ovanperspektiv”. ”De kan se helheten på ett annat sätt.” (S1)

En syntes: meningstillskrivelser

I berättelsen om skolledarna utgörs meningstillskrivelserna av en syntes av de båda översättningsmomenten, attraktivitet och utbyte. Båda momenten visar exempel på, menar jag, samspelet mellan skolledarna och Lärande besök. Syntesen utgörs av utsagor som de sex skolledarna tillskriver en mening som jag tolkat som stabiliserande eller destabiliserande förbindelser. Det är förbindelser som förenar skolledarna med Lärande besök eller riskerar att luckra upp

programmet och de aktörer som blivit involverade i det. Berättelsen i det här avsnittet är grupperade under rubrikerna stabiliserande och destabiliserande förbindelser. Meningstillskrivelserna rubriceras sedan med var sitt ”karaktärsord” som signalerar det innehåll som skolledarna tillskriver en vikt. Genom analyserna har jag identifierat fem stabiliserande meningstillskrivelser som för- enar skolledarna med Lärande besök: (1) initiativrätt, (2) återkoppling i arbetet, (3) transparens (4) pedagogiskt fokus, (5) stärkt yrkeskunnande genom lärande i arbetet.

Tablå 1 visar exempel på hur attraktivitet och utbyte har förts samman i stabiliserande meningstillskrivelserna.

Attraktivitet	Utbyte	Meningstillskrivelser
Av lärarna vald fråga genererar ett utvecklingsarbete som motiverar och skapar engagemang;	Möjligheten att bjuda in till besök ger bekräftelse för lärarna för utfört arbete från kollegor från andra skolor;	Initiativrätt Återkoppling i arbetet Transparens Pedagogiskt fokus Stärkt yrkeskunnande genom lärande i arbetet
Erfarenhetsutbyte: höra och se andra, lyssna in, och själv prata och tänka steget längre;	Samtalstekniker i alp översätts och stärker möjligheterna till återkoppling i arbetet på den egna enheten;	
Kollegiala observatörer som synliggör och belyser undervisning och verksamhet;	Alp öppnar upp och ger mod att våga visa vad som görs, observatörsbesöket bidrar till insyn i undervisning och lärandeprocesser;	
Lärande besök uppmuntrar pedagogiska samtal och kollegiala observationer.	Pedagogiska frågor har fått en framträdande position på agendan;	
	Yrkeskunnandet stärks genom återkopplingar, samtal och observationer som sedan ligger till grund för fortsatt arbete.	

Tablå 1: Samspel mellan attraktivitet, utbyte och meningstillskrivelse, utdrag ur skolledarnas utsagor.

Meningstillskrivelser som förenar skolledarna med Lärande besök

1. Initiativrätt

Här uttrycker skolledarna ett dilemma: Hälften ser det som ett givet antagande – alp är frivilligt – och lärarna skall formulera sina egna frågor till observatörerna. Den andra halvan ser att frivilligheten kan sätta käppar i hjulet för alp och att den kanske borde omprioriteras. ”Alp kanske inte skall vara frivilligt, inte för enheterna”. ”Förvaltningen borde ge uppdraget till skolledarna att nyttja alp när vi har det (S6). Det finns restriktioner som begränsar friheten för lärarna och skolledarna och det är styrdokumenterna – nationella, kommunala och lokala mål och riktlinjer. En av skolledarna säger att man kan ju inte ”bestämma en egen linje, utan man får göra det utifrån de mål som finns givna” (S3). De lokala målen är mål som skolledarna formulerar som utvecklingsmål för den egna enheten. Men lärarna kan sedan på egen hand formulera mål för arbetslaget – de skall dock ligga i linje med enhetens mål. Att detta dilemma ändå rubriceras som en aspekt som förenar, beror på att bara få konkreta initiativ att inskränka initiativrätten har förekommit. Men samma område tas också upp nedan som aspekt som riskerar att luckra upp förbindelserna med Lärande besök (nr 1).

2. Återkoppling i arbetet

Vi är ju ”jättedåliga på att lyfta upp allt bra som händer i arbetslagen” (S5). Lärarna stärks av att få det goda arbetet bekräftat för sig. Bekräftelse är viktigt. Det är ett flertal av skolledarna som anser att alp och observatörerna har bidragit till att bekräfta verksamheten och gett ”personalen credit för sina insatser” (S5). För skolledarna har mötet med alp, observatörerna och frågorna bidragit till att de har ”lyft blicken” och ”tänkt tanken” en gång till. Samtidigt som observatörerna ställer sina frågor till lärarna ställer lärarna sina motfrågor till observatörerna som de får svara på, säger en skolledare. Alp ger lärarna en möjlighet till att ”lyssna in vad andra tycker” (S3). De får också ett utifrån-perspektiv på den egna verksamheten som skolledarna tillskriver en vikt i mötet med Lärande besök. Man kan se på saker och ting på olika sätt, det egna sättet behöver inte vara det rätta sättet, säger en av skolledarna (S4). När lärarna i mötet med observatörerna diskuterar, utbyter idéer, erfarenheter och kunskaper så lär de sig av varandras erfarenheter. Återkoppling i arbetet genererar ett ömsesidigt lärande, vilket också stärker det egna yrkeskunnandet. Skol-

ledarna i studien talar främst om lärarnas samtal med observatörerna, men flertalet av dem refererar också till egna erfarenheter av mötet med observatörerna.

3. Transparens

Sammantaget beskriver skolledarna värdet av alp som en ”möjlighet till insyn” (S3), ett sätt att lyfta blicken, ett sätt att synliggöra sådant som kanske har hamnat i skymundan, och en möjlighet till att ”våga visa upp” för andra vad som görs (S6). Observatörsbesöken ger också skolledarna insyn i lärarnas arbete och undervisning.

Lärande besök genererar många men små ”titthål” för studiens skolledare och för utomstående kollegor, vilket de verkar uppskatta.

4. Pedagogiskt fokus

En av attraktionskrafterna hos alp var dess fokusering på undervisning. Likaså har alp bidragit till att förflytta fokus från samtalet om organisationen, och ”det eviga samtalet” om vad som inte fungerar väl, till fokus på lösningar och pedagogiska frågor (S6). Alltför många samtal handlar om organisationen och det som *inte* är bra. Vardagen är fylld av konkreta och praktiska frågor som ofta ”äter upp tiden”. ”De pedagogiska frågorna drunknar i de praktiska frågorna och det är sällan vi hinner gräva djupare i dem”, säger en av skolledarna (S5). Det är ”otroligt viktigt att hålla den pedagogiska diskussionen levande”, säger en annan (S4).

5. Stärkt yrkeskunnande genom lärande i arbetet

När lärare får möjlighet att klargöra sina antaganden och tankar om arbetet med barn och elever så bidrar det till att de själva tänker till och värderar sina egna ställningstaganden och det gynnar deras egen utveckling, menar skolledarna utan undantag. I mötet med kollegor, som kommer från andra verksamhetsområden och enheter, blir deras ställningstaganden både bemötta och ifrågasatta på ett positivt sätt. Detta relaterar jag till återkoppling i arbetet. Lärande besök har enligt skolledarna bidragit till kompetenshöjning och utveckling. Enligt skolledarna är det också tydligt att alp bidrar till kompetenshöjning för de lärare som väljer att bli observatörer. Genom alp har de utvecklat sin förmåga att analysera verksamheter och inta ett utifrånperspektiv på verksamheten. Samtliga skolledare uttalar sig positivt om värdet av att ha observatörer på den egna enheten och hur de drar eller kan dra nytta av

observatörernas förvärvade kunskaper och erfarenheter. ”Det blir ett ömsesidigt utbyte av erfarenheter, ja yrkeskunskaper”, säger en skolledare. (S2)

En av studiens skolledare har själv varit observatör och stärkt sitt kunnande genom ”metoderna i alp”. Skolledaren tillskriver dem också en vikt som ”instrument” för verksamhetsutveckling på den egna enheten. De går att ”föra över om vi bara anpassar dem till våra förutsättningar”, säger skolledaren (S5).

Meningstillskrivelser som riskerar att luckra upp Lärande besök

Tre destabiliserande förbindelser träder fram genom analyserna:

(1) frivillighet, (2) kommunala prioriteringar som begränsar, (3) oklarheter om uppföljning och kommunikation som brister.

Frivillighet, den första destabiliserande förbindelsen, visar exempel på hur skolledarnas meningstillskrivelser formar om programidéerna och luckrar upp dem. Det som framstår som en solid programidé kan lätt förändras till en destabiliserande programidé genom den mening som de tillskrivs av de närmast berörda.

1. Frivillighet

Även om alla skolledare har betonat att frivillighet är något attraktivt hos Lärande besök, så ifrågasätter hälften av dem också om alp skall vara frivilligt eller inte. Hur ”ofarligt” skall alp vara, frågar en av dem (S6). Så länge alp är frivilligt, så måste man också ha lärare som välvilligt bjuder in till besök, säger en skolledare. ”De som vi egentligen vill nå de når vi inte”. ”De som är slutna öppnar inte upp för alp, men vi jobbar på det”, betonar en skolledare (S5). En annan konstaterar att det fortfarande finns lärare som tycker att det är ”lite obehagligt” (S2) när någon annan kommer in och tittar på det man gör och inte gör i verksamheten.

Lärande besök kanske inte skulle vara frivilligt för enheterna, utan det kanske borde åligga skolledarna att utnyttja möjligheten att bjuda in till besök. Skolledarna i sin tur kunde välja vilket lärarlag som skall bjuda in till besök och om det skall vara frivilligt eller ej för läroverlagen.

2. Kommunala prioriteringar som begränsar

Arbetet med kommunala prioriteringar kan begränsa möjligheten att fritt välja fokus för utvecklingsområdet. Det kan innebära en risk för att frågan till observatörerna reduceras till icke-pedagogiska ”småaker”, som behöver utveck-

las i möte med barn, elever och verksamheter (S1; S2). En av skolledare ser att lärarnas rätt att välja fokus har blivit mindre genom åren i alp.

3. Oklarheter om uppföljning och kommunikation som brister

Skolledarna var oklara över vad ansvaret för efterföljande stöd låg, hos dem eller hos utvecklingsledaren. För en skolledare var det självklart, det var hennes eget ansvar. Hälften av skolledarna vet inte hur de skall hantera lärplanen. Förväntningarna på det skrivna ordet kanske är för stora. Det kanske inte är lärplanen, som är det mest optimala verktyget för att följa upp utvecklingsarbetet, utan det kanske är utan det kanske är skolledarnas besök i verksamheten som är det optimala. Jag ser vad de gör när jag går ut i verksamheten, säger en skolledare.

Uppföljningen kan även om den fungerar på ett positivt sätt ge legitimitet åt observatörsbesöket. Alp-besöket tar tid, menar en av skolledarna. Alp tar tid från verksamheten, från eleverna och från annan planering. Det ”drabbar verksamheten när lärarna är ute” på observatörsuppdrag (S5). Därför är det viktigt att även följa upp observatörernas uppdrag och vilka lärdomar de har dragit av observatörsuppdraget, säger en annan skolledare, vilket kanske inte alltid görs fullt ut.

Det finns mycket förväntningar inför ett alp-besök och det är inte alltid dessa infrias, menar två av skolledarna. Det finns en risk för att alp kan bli ett spår vid sidan om det vardagliga arbetet. För att vara attraktivt för skolledarna och för lärarna så behöver alp fasas in i det ordinarie arbetet och det behöver även följas upp utifrån de premisserna, betonar en av skolledarna. Precis som goda erfarenheter av alp, så sprider sig även mindre goda, till exempel när lärare varit missnöjda med understucken eller rättfram kritik. Likaså kan lärarna haft för stora förhoppningar om stödets omfattning efter besöket och vem som skall ge det.

I ett kommunsammanhang talas det inte så mycket om alp, säger en skolledare. Inför varje ny omgång av alp, ”så försöker ledningsgruppen att få skolledarna att anmäla sitt intresse” för att ta emot besök: ”nu är det nästa omgång” och ”vilka kan vara med” (S1). Det pratas lite allmänt om alp och vad det innebär, för att de nya skall veta vad det handlar om, säger en annan skolledare (S3). Det brukar vara så att skolledarna får information om alp på sina ledningsträffar i kommunen och ”så pratar man lite allmänt om projektet och vad det innebär”, säger en skolledare (S1).

Skolledarna överlag saknar det gemensamma samtalet om alp i ledningsgruppen och hur de som skolledare skall hantera Lärande besök. För att få hjulen att rulla ännu lättare, så skulle ”alparna” behöva berätta lite mer om upplägget av alp-besöket och vad det allmänna uppdraget innebär – ge lite mer detaljer om det – säger en av skolledarna (S3). Likaså skulle det behövas mer information från ett centralt håll om alps positiva verkan och att det kan ge väldigt mycket både att bjuda in till besök och gå ut på besök. En farhåga är nämligen att lärarna kan uppleva alp som kontroll istället för en möjlighet och att det finns en rädsla hos lärarna att ”att verksamheten inte är så bra som man tror att den är” (S2).

Diskussion

Meningstillskrivelser som förbindelser i nätverket

Diskussionen tar sin utgångspunkt i sammanställningen av porträttanalyserna och syntesen av meningstillskrivelser från studiens 27 lärare i de sex arbetslag som jag intervjuat och de sex skolledarna från motsvarande enheter. Meningstillskrivelserna har grupperats som ”mjuka kategorier” med karaktärsord som signalerar ett innehåll som lärarna och skolledarna tillskrivet en vikt. Dessa berättar om förbindelser som förenar värdarna med programmet och förbindelser som riskerar luckra upp Lärande besök. I tablan grupperas meningstillskrivelserna som (i) stabiliserande och (ii) destabiliserande förbindelser. Tablå 1 i diskussionen fokuserar lärarnas värdskap, tablå 2 ger en översikt av skolledarnas värdskap utifrån meningstillskrivelser, och tablå 3 ger en översikt över vilka lärare och hur många som tillskrivit förbindelserna en vikt. Tablå 1 och 3 inkluderar pedagoger utan formell lärarbehörighet, dvs. pedagoger som varit involverade i de sex skolorna jag besökt.

Tablå 1: Lärarnas meningstillskrivelser som förbindelser i nätverket

Lärare	Stabiliserande förbindelser	Destabiliserande förbindelser
Olivia	Initiativrätt Återkoppling i arbetet Pedagogiskt fokus Lärande i arbete Stärkt yrkeskunnande	Brister i ansvarsfördelning och stöd
Gunborg	Initiativrätt Kollegialitet Återkoppling i arbetet Lärande i arbete	Oklarheter och osäkerhet
Helge	Initiativrätt Återkoppling i arbetet Pedagogiskt fokus Ökad samstämmighet i laget Stöd med prioriteringar Lärande i arbete	Frivillighet Slätstruken återkoppling Oklarheter
Syntes (27 st)	Initiativrätt Kollegialitet Återkoppling i arbetet Pedagogiskt fokus Stärkt yrkeskunnande genom lärande i arbetet	Forcerad frivillighet Slätstruken återkoppling Uppföljning och kommunikation som brister

Sammanställning av stabiliserande och destabiliserande förbindelser i porträtterade respektive alla lärares utsagor

Tablå 2: Skolledarnas meningstillskrivelser som förbindelser i nätverket

Skolledare	Stabiliserande förbindelser	Destabiliserande förbindelse
Syntes (6 st)	Initiativrätt Återkoppling i arbetet Transparens Pedagogiskt fokus Stärkt yrkeskunnande genom lärande i arbetet	Frivillighet Kommunala prioriteringar begränsar Oklarheter om uppföljning och kommunikation som brister

Sammanställning av stabiliserande och destabiliserande förbindelser i skolledarnas utsagor

Förbindelser i aktör-nätverket

I de tre kommunerna, och i ett analytiskt avseende, har Lärande besök utgjort en intressegemenskap som lärare, skolledare, utvecklingsledare och skolchefer samverkat och samspelat runt under mer än ett decennium. Vissa förbindelser har uppstått genom de problem som identifierades i de tre kommunerna i början på 2000-talet, andra har formats över tid och i samspelet mellan aktörerna (kap.6). Förbindelser existerar inte a-priori. Förbindelser uppstår om det finns något som upplevs eller erfars som attraktivt eller angeläget att samspela kring, exempelvis en intressegemenskap. Om något upplevs eller erfars som mindre attraktivt eller angeläget riskerar förbindelser å andra sidan att brytas och där-

med luckra upp nätverket (Latour, 1990; Fenwick & Edwards, 2010). Studier av förbindelser kan enligt Latour (1998) synliggöra hur företeelser, exempelvis lokala utvecklingsprogram, fås att hålla ihop medan andra riskerar att lösas upp. Kraften i förbindelserna blir ”limmet” som håller dem samman.

”De som är ’mäktiga’ är inte de som ’håller’ makten i sin hand, utan de som i praktiken definierar eller omdefinierar vad det är som håller ihop alla.” (Latour, 1998, s. 51)

De empiriska kapitlen har, så här långt, visat med en relativt stark tydlighet hur programmet Lärande besök har fått att hålla ihop och hur det har formats utifrån idéerna om kollegial granskning. I kapitel 6 identifierade jag styrgruppen, ledningsgruppen och de attraktorer som dessa definierat som angelägna förbindelser för Lärande besök. I diskussionen av kapitel 7 urskilde jag ett antal artefakter som kan antas vara mer solida förbindelser genom det engagemang som de skapade runt uppdragshandlingarna och u-dagarna, och de titthål som artefakterna erbjöd in i undervisning och observatörsuppdrag.

Värdarna i det här kapitlet, både lärare och skolledare, framstår också som viktiga noder i nätverket. Olivia och Helge gav båda exempel på hur de knöt sina band med observatörerna genom det uppdrag som de identifierade i problematiseringen, det andra översättningsmomentet. Lärarkollegorna skulle antagligen inte beredas möjligheten att bjuda in till besök om inte deras skolledare såg Lärande besök som något attraktivt att samspela kring. Skolledarnas problematisering var viktig för programmet. Utsagorna och analyserna visade nämligen att skolledarna kunde etablera ”tvingande förbindelser” mellan lärarlagen och programmet och observatörerna, om de ansåg att observatörsuppdraget var angeläget för laget eller skolan. Det gav Gunborg tydligt exempel på.

Institutionaliserade förbindelser

Genom översättningarna och analyserna av momenten träder en ny form av förbindelse fram i nätverket, meningstillskrivelser. Vad är det för slags förbindelser? De motsvarar idéer, regler och normer, vilka formar rutiner och knyts till idéer. I Lärande besök finns de inskrivna i programdesignen. När dessa accepterats som vad man kan förvänta sig från programmet, så institutionaliseras de och hjälper till att forma programmet. Man kan säga att de har en avgörande betydelse, eftersom utan acceptans för vissa normer, regler och idéer, så faller förr eller senare hela programdesignen.

Vissa av meningstillskrivelseerna pekar på förbindelser, som fått eller närmar sig en institutionaliserad karaktär, till exempel kollegialitet, återkoppling i arbetet, pedagogiskt fokus samt stärkt yrkeskunnande genom lärande i arbetet.

Med en terminologi utifrån ANT pekar dessa meningstillskrivelser på förbindelser, som fått eller närmar sig en status som aktörer i programmet. Förbindelser av detta slag brukar inte ofta kallas aktörer, utan normer eller koder, men i aktör-nätverksteori har nätverksförbindelserna en ”arbetande” karaktär. Inskrivna i programmet har dessa normer och koder förmått forma ett sammanhang för Lärande besök.

Initiativrätten är ännu inte institutionaliserad, eftersom skolledarna inte förmått ena sig om dess innebörd. Eftersom initiativrätten gjort en märkbar skillnad för lärarna och varit en central attraktor för ledningsgruppen och för styrgruppen, de kanske mest kraftfulla aktörerna i programmet, så tyder det på att Lärande besök i viktiga delar ännu har en ”flytande identitet” (Mol & Law, 1994, se även Hagberg, 2008). Detta medför i sig både risker och möjligheter. Lärande besök kan hamna i skuggan av andra program, men det har också visat sig plastiskt och därmed motståndskraftigt som aktör i de tre kommunerna.

Hot av olika allvarsgrad

Ett par av förbindelserna i tablå 1 och 2 pekar på brister i den interna mobiliseringen, exempelvis när observatörerna inte lyckas göra ett tillräckligt bra jobb med återkoppling och utmaningar. Rubbas tilliten för återkoppling i arbetet rubbas tilliten för programmet allvarligare än när det gäller andra brister.

De övriga destabiliserande förbindelserna om frivillighet och bristande uppföljning och kommunikation handlar om brister i programmets möjligheter att etablera solida förbindelser med lärare och skolledare, och den mening som de tillskrivit programidéerna, och det egna utvecklingsarbetet. I berättelserna ser vi hur skolledare ofta fanns i utkanten av de intressegemenskaper som upprättades mellan lagen, observatörerna och utvecklingsledarna. De var oftast uppmuntrande och indirekt stödjande, men hade samtidigt problem med att foga samman Lärande besök med kommunens ålagda kvalitets- och utvecklingsarbete och sin egen roll som främjare av detta.

Skolledarna efterfrågar kommunikation och samhörighet med programmets centrala noder, styrgrupp och ledningsgrupp. Avståndet förefaller vara större mellan programmet och skolledarnas värdskap än till lärarnas värdskap även om motsvarande tendenser tenderar att verka som destabiliserande förbindelser även för lärarna. För skolledarna i studien har programmet ännu inte

lyckats förmå forma ett helt och fullt meningsskapande sammanhang för pedagogisk utveckling. Det måste också gälla de lärarlag, som ännu inte bjudit in till Lärande besök, antar jag.

”Titthål” för insyn och uppsikt av empiriskt material

Med hjälp av en kvantitativ översiktsbild av antalet lärare som tillskrivit respektive förbindelse en mening träder ett antal ”kryss” och ”hålrum” fram i det empiriska materialet. Översiktsbilden tjänar här som ett oligoptikon med titthål för insyn och kontroll av det empiriska materialet i relation till meningstillskrivelserna.

I tablå 3 återspeglas meningstillskrivelserna (1-8) som små bokstäver (a-h) i den vertikala axeln till vänster: (a) initiativrätt, (b) kollegialitet, (c) återkoppling i arbetet, (d) pedagogiskt fokus, (e) stärkt yrkeskunnande genom lärande i arbetet, (f) forcerad frivillighet, (g) slätstruken återkoppling, och (h) uppföljning och kommunikation som brister.

I den övre horisontella axeln återspeglar siffrorna (1-27) de transkriberade intervjuerna (P1-P27), där P står för pedagoger.

Kryssen berättar hur många av de 27 pedagogerna som kunnat knytas till meningstillskrivelserna (a-h). Hålrummen blir titthål för insyn i och uppsikt över det empiriska materialet. Vad får jag veta genom dem?

Tablå 3: Ett oligoptikon för titthål och uppsikt av utsagor i empiriskt material

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	S a
a	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	24
b	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	23
c	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		25
d	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x						x	x	x	x	21
e	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x						x	x	x	x	21
S a	5	5	3	1	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	3	3	3	3	5	5	5	4	
f	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	24
g	x	x				x	x	x		x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	20
h	x	x				x	x	x	x		x	x	x	x	x		x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	21
S a	3	3	1	1	1	3	3	3	2	1	3	1	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	1	3	3	3	2	

Sammanställning av antalet lärare som tillskrivit respektive förbindelse en mening

Kryssen berättar att 12 av pedagogerna har tillskrivit alla åtta meningstillskrivelserna en mening. När jag avgränsar mig till stabiliserande förbindelser så stiger siffran till 18 av 27 pedagoger. En av pedagogerna har tillskrivit 4 förbindelser en mening och 6 av de 27 pedagogerna har tillskrivit 3 av förbindel-

serna en mening. Två pedagoger har endast tillskrivit en förbindelse en mening. Båda dessa kryss återfinns på återkoppling i arbetet.

Kryssen berättar också att 24 av studiens 27 pedagoger ser initiativrätten (a) som en angelägen förbindelse till Lärande besök. 23 av de 27 pedagogerna tillskriver kollegialitet (b) en styrka i programmet. 25 av dem uppskattar återkoppling i arbetet (c). Samtidigt säger sig pedagogerna vilja vara aktörer i det pedagogiska utvecklingsarbetet – det är viktigt att få formulera frågan och det är angeläget för 21 av 27 att få rikta fokus på pedagogiska frågor (d). Kryssen ger också vissa indikationer på att Lärande besök genererar ett stärkt yrkeskunnande genom lärande i arbetet (e) för 21 av de 27 pedagogerna.

Några av hålrummen får en tentativ förklaring genom utsagornas kopplingar till pedagogernas yrkesinriktningar. P3, P4 och P8 berättade alla att de hade annan utbildning än lärarutbildningen med sig in i arbetet i lärarlagen. Två av dem, P3 och P4, förhöll sig inte till initiativrätten (a) enligt utsagorna. P4 och P8 tillskrev inte pedagogiskt fokus (d) någon mening, i enlighet med mina analyser av materialet. De senare förhöll sig inte heller till stärkt yrkeskunnande genom lärande i arbetet (e).

Studiens empiriska material ger inga besked om varför det förhåller sig så. Utsagorna berättar att P3 och P4 hade förhoppningar om att observatörerna skulle ”avslöja” samarbetsvårigheter som inte infriades. Kan det vara en förklaring till att de inte tillskriver kollegialitet någon vikt (b)? Det ger materialet heller inga besked om.

Andelen positiva kopplingar till meningstillskrivelserna varierar mellan 78 – 93 procent i tabellen. Tar man endast hänsyn till de 24 lärarna med lärarutbildning är variationen 89 – 100 procent.

Det stora flertalet av pedagogerna (21 av 27) resonerade runt uppföljning och kommunikation, hur skulle besöket följas upp? Och vad var egentligen syftet med alp (h)? Oklarheter kring observatörsuppdraget resulterade i, för några av pedagogerna, nervositet inför besöket, eller förväntningar som inte infriades. Andra resonerade om möjligheterna till uppföljning utan att vara missnöjda med det stöd som hade erbjudits dem. Den stora uppslutningen kring meningstillskrivelsen skulle kunna tolkas som en önskan om transparens. Lärarna önskar insyn i alp-programmet. De vill även synliggöra det egna pedagogiska utvecklingsarbetet.

Hålrummen som täcker in pedagogerna 19 till 22 synliggör enligt mina analyser en intressant aspekt av pedagogiskt fokus (d) och stärkt yrkeskunnande (e). Bakom de fyra pedagogerna fanns en uppdragsformulering som handlade

om ”systemiskt arbete” och huruvida denna pedagogiska idé var synlig och verksam på enheten. Uppdragsformuleringen hade enligt utsagorna en utvärderande karaktär. Med det i åtanke tenderar observatörsuppdraget ha fallit väl ut för dessa pedagoger. De fyra tillskriver alla återkoppling i arbetet en mening.

Ett av hålrummen återspeglar en utsaga som inte är ovidkommande för utfallet av analyserna. Pedagog 27 hade nämligen låtit sig värvas till observatör samtidigt som det egna lärarlaget bjöd in till besök. Frågan är då om attraktiviteten i observatörsuppdraget är större än möjligheten att bli observerad? Initiativrätten var emellertid viktig för P27, likaså kollegialiteten i arbetslaget och pedagogiskt fokus. P27 var ju också en pedagog som hade lobbat för att bjuda in alpobservatörerna, enligt utsagorna.

En av pedagogerna (P23) verkade, enligt materialet, vara mer intresserad av den individuella återkopplingen än den kollektiva återkopplingen. Pedagogen ifråga uttalade en förhoppning om att få veta vad det var som felade i den egna undervisningen. Det uppdraget hade inte observatörerna enligt utsagorna.

Kapitel sex gav vissa indikationer på att ledningsgruppen omvärderat det ”icke-värderande” inslaget i återkoppling i arbetet under programmets senare tid. Materialet ger uttryck för att professionella bedömningar kan utgöra ett tillskott i programmet, vilket då tyder på att värderande inslag börjar finna sin plats i programmet.

Mixen av resurser som flutit in och ut i nätverket synliggör en fluktuation av programidéerna. Hålrummen i figuren ger, menar jag, ett visst stöd för att säga att ödet ligger i den mening som lärare och skolledare tillskrivit Lärande besök. Stöd för det gör också de många, men ändå likabetydande, karaktärsorden som formar mina mjuka kategorier. Destabiliserande förbindelser sätter programmet i rörelse. Kryssen i tablån verkar dock ge större skäl för att säga att programmet talar med en enhetlig ”röst”. Samstämmigheten i det empiriska materialet tyder på ett nätverk som konvergerar, utifrån lärarnas utsagor i materialet.

En potentiell teoretisk grund för aktörer i programmet

Jag hävdade ovan att vissa av de stabiliserande förbindelserna har blivit institutionaliserade i programmet. Därmed är de även aktörer i sin egen rätt. Jag skall nu närmare diskutera potentiella teoretiska kopplingar i detta slag av aktörer.

Återkoppling och självreglering

Betydelsen av återkoppling i arbetet går att spåra i stort sett i samtliga lärares och skolledares utsagor. Återkoppling i arbetet tenderar sålunda att vara en kraftfull aktör i programmet.

Återkoppling som fenomen och företeelse går att spåra till programmets teorigrund, lösningsinriktad pedagogik (LIP). Observatörerna upptäckte och definierade LIP som en attraktiv idé i programmets tidiga försöksverksamhet, som lösningar på ett problem. Observatörerna i pilotgruppen ansåg det otillräckligt med observationer, de ville både iakttä och samtala med sina kollegor (kap.6). Utvecklingsledarna, i samspel med programmets samordnare, plockade sedan upp idéerna och skrev in dem som teorigrund och därmed som en nod i programmets nätverk. Enligt utsagorna i kapitel 7 visade det sig att teorierna indirekt kom att forma programmet när det mobiliserades i handling ute på en skola under ett observatörsbesök.

Detta illustrerar vad Nowotny, Scott och Gibbons (2013, s. 256), säger om kunskaper som kontext för programmet:

Contexts are made, not given. Rather they emerge, are generated or constructed, either in relation to particular problems for which they are or may become relevant, or in relation to other, already existing contexts. [...] Whenever we speak about the contextualization of knowledge, there is some place in this knowledge where people have entered.

LIP, lösningsinriktad pedagogik, har för värdarna fungerat som en ”implicit förändringsteori” (Wijk & Mathiassen, 2011) som interagerat med programaktörerna och medverkat till att forma Lärande besök. Sättet på vilket detta skett gör det mera befogat att tala om kontextualisering av teori än om teori som kontext, eftersom betoningen bör ligga på hur teori interagerar med programaktörerna mera än på vad som finns utanför programmet – som en möjlig teori att implementera uppifrån och ner (Nespor, 2002; Nowotny, Scott & Gibbons, 2013).

LIP har sin grund i det systemiska tänkandet som Bateson företräder, vilket i sin tur har sin grund i cybernetiken (deShazer, 1994). Cybernetik kan enligt Bateson förstås som en form av styr- och reglerteknik (Bateson, 1980). Principen är självreglering genom feedback. Interaktion har alltid tre komponenter, stimulus, respons och förstärkning. ”*Response by learner reinforces the stimulus provided by teacher*” (Bateson, 1980, s. 147). Enligt Bateson ligger nyckeln till lärandet i den cirkulära återkopplingen, vilket då innebär en form

av självreglering. Det är cirkulär återkoppling som deShazer (1994), ursprungsfader till lösningsfokus, betonar. Cybernetik i termer av självreglering återfinns emellertid inte som en inskriven teorigrund i programmet Lärande besök.

Ett liknande cirkulärt resonemang gäller för yrkesstolthet, som både lärare och observatörer refererar till i förhållande till Lärande besök. Stolthet är i själva verket en situationsbaserad respons på positiv förstärkning och beröm. När någon ger beröm genererar det en stolthet för det egna handlandet som i sin tur stärker det som redan är starkt. Motsvarande idéer kallade Blanchard et al (2002b) ledarskapets A, B, C, vilket återspeglades i idéerna om ”Fina fisken”, som ju också låg som en teorigrund i Lärande besök.

”Hjälp till självhjälp” fungerar endast om hjälpen accepteras och upplevs hjälpa, vilket bör vara budskapet i Batesons variant av systemteoretiskt tänkande. Cybernetiken för emellertid med sig ett dolt budskap (Stacey, 2007). Cybernetiken är en direkt tillämpning av social ingenjörskonst, dvs. tillämpad kontroll av mänskligt beteende. Det är framförallt den negativa återkopplingen, som fått fäste som självreglande feedback i cybernetiken. Negativ återkoppling riktar fokus mot sådant som felar, fungerar mindre väl, eller på annat sätt utmärker sig i negativ bemärkelse från önskat utfall (Stacey, 2007).

Explicit tar programmet avstånd från kontroll av yrkeskunnande, men enligt teorigrunden i LIP, Fina fisken och det systemiska tänkandet skulle, enligt mina tolkningar, idéerna från cybernetiken – i form av hjälp till självhjälp – kunna ligga som implicita förändringsteorier i programmet och som kan väckas upp i en annan situation.

Tätt knuten till återkoppling i arbetet är meningstillskrivelsen om lärande i arbetslivet och stärkt yrkeskunnande, som lärare och skolledare berättar om. Detta gör Lärande besök till en effektiv fortbildning, säger många. Som visades i kapitel 3 har ett stående problem i skolutvecklingens historia varit svårigheten att få fäste på ”golvet” för de saker man velat föra ut med fortbildning.

Återkoppling och kapacitetsupplevelse

En förklaring till Lärande besöks effektivitet kan sökas i den social-behavioristiska teorin om kapacitetsupplevelse (self-efficacy). Enligt Bandura (1997) främjas eller motverkas tilltron till den egna kapaciteten inför specifika uppgifter av fyra förhållanden: (1) erfarenheter av att lyckas eller misslyckas, (2) social förstärkning av typen pep-talk, (3) ställföreträdande erfarenheter, som till exempel modeller samt (4) psykologiska förhållanden vid prestationstillfället. Denna teori har kunnat användas i en omfattande internationell forsk-

ning om lärares kapacitetsupplevelse och den har använts för att tolka nyblivna svenska lärares förändring i kapacitetsupplevelse vid utbildningens slut och cirka 3 år efter (Lander, 2013). Även begreppet kollektiv kapacitetsupplevelse har samma teoribakgrund och har också använts om svenska skolor och förskolor (Olin et al, 2014).

Teorin kan lätt förankras i avhandlingens beskrivning av de båda meningstillskrivelseerna. Jag tror inte att kapacitetsupplevelse som teoretiskt begrepp spelat någon särskild roll för programmets aktörer. Snarare kan man säga att självkänsla varit ett vanligt samtalsämne, utan närmare specificering. Ofta talade lärare om att man känt sig ”stärkt”. Därmed hör teorin om kapacitetsupplevelse ännu till kontexten, dvs. utan att ha blivit kontextualiserad.

Förändring i kapacitetsupplevelse via Banduras fyra förhållanden har jag kunnat identifiera via översättningsmomenten problematisering, utbyte och meningstillskrivelser:

(1) Problematisering i återkoppling artikulerar lärarlagets yrkesteorier i relation till det ”problem” som identifierats av lärarna och observatörerna i samtal och observationer, i teori och i praktisk handling. Att få sina antaganden och handlingar belysta av kollegor bidrar enligt utsagorna till erfarenheter av att lyckas, eftersom alp fokuserar det som fungerar väl i det egna arbetet. Enligt Olivia utvidgade observatörerna lärarlagets teorier. Gunborg sade istället att observatörerna såg så mycket som de själva inte tänkt på, vilket var nyttigt för dem att höra. Helge hade en stark längtan efter att få artikulera sina teorier. Enligt hans kollegor erbjöd ”alparna” just den möjligheten. Deras budskap fick oss att tänka till, sade en av kollegorna. Vaga bilder blir till tydliga bilder av verksamheten, menade skolledarna.

(2) ”Pep talk” i Banduras terminologi ger ett erkännande. Utsagorna verifierar betydelsen av bekräftelse. Gunborg lyfte särskilt fram bildspelet som pepande artefakt. Bilderna sade mer än ”tusen ord”, enligt henne. Sammantaget fångade bildspelet ”alla möjliga och omöjliga situationer”, men framförallt visade de hur väl kollegorna hanterade situationerna. Bilderna och superlativen genererade yrkesstolthet och känslan av att göra ett gott jobb. Gunborg återspeglade sina upplevelser av bildspelet: ”å är det så vi arbetar”, ”det är vi bra på, ja, ja, just det” och ”det hade jag inte tänkt på”.

(3) Lärares individuella yrkesteorier mobiliseras via församtal, speglingar och eftersamtal. I de kollektiva återkopplingarna kunde lärarna, menar jag, var och en för sig och tillsammans i laget, spegla sig i kollegornas teorier och utmaningar. Om de attraherades av kollegornas teorier kunde de föra samman

dem med egna repertoaren av yrkesteorier, alternativt förkasta dem. Olivia erfor observatörernas iakttagelser som goda förebilder i deras eget utvecklingsarbete. I Banduras terminologi kan de återförda iakttagelserna ses som en form av ”modellteorier” för lärarlagets teorier. Modellteorierna vidgade kollegornas insikter om deras identifierade uppdrag, enligt Olivia. Som jag tolkar det så översatte Olivia och hennes kollegor observatörernas teorier och anpassade dem till sina egna teorier om elevinflytande och ansvar. I mötet med kollegor och föräldrar erfor kollegorna enligt utsagorna en starkt kapacitet när de kopplade samman sina vidgade teorier med verksamhetens styrdokument och lärande i arbetet.

(4) Den fjärde aspekten av Banduras fyra förhållanden refererar till känslor under själva besöket och återkopplingen. Lärarna säger till exempel att observatörerna ”smälte” in i den egna verksamheten. Som kollegiala observatörer var de jämbördiga med kollegorna som bjöd in till besök. Det fanns en stark och betydelsefull igenkänningsfaktor mellan dem. Lärande besök genererade en samhörighetskänsla, enligt en av skolledarna. Några vittnade dock om en annan känsla, nervositet.

Kapitel 9 Lärare som kollegaobservatörer på Lärande besök

Det här kapitlet riktar fokus mot kollegaobservatören som aktör i programmet. Inledningsvis är det tre lärare som står i fokus för berättandet. De har fått de fiktiva namnen *Svante*, *Ester* och *Tilda*. De är alla lärare i vardagen fast med olika inriktningar i sina yrkesutbildningar och i sitt arbete.

Porträtten får sin form genom de fem översättningsmomenten. Momenten har analyserats med hjälp av frågor och påståenden i likhet med kapitel 8. Dessa har formulerats i förhållande till lärarna som kollegaobservatörer i programmet:

Översättningsmoment	Poster som identifierat kollegaobservatörernas berättelser:
Attraktivitet:	om det som lockat, attraherat och riktat uppmärksamheten på observatörsuppdraget;
Problematisering:	om det som identifierat och definierat observatörsuppdraget och de sammanhang som programmet interagerat med;
Mobilisering:	om hur programmet mobiliserats via observatörsuppdraget;
Utbyte:	om det utbyte som observatörsuppdraget genererat: i mötet med observatörskollegorna, värdarna, de egna kollegorna, skolan och kommunen;
Meningstillskrivelse:	om det som förenat observatörerna med programmet alternativt riskerat att luckra upp Lärande besök.

Bearbetning av den teoretiska beskrivningen av översättningsbegreppet i kapitel 2.

I den senare delen av kapitlet har ytterligare 21 observatörer fått bidra med sina erfarenheter. Sammantaget är det alltså 24 lärare som har format berättelsen om observatören som aktör i programmet och den mening som de tillskriver Lärande besök. Kapitlet berättar hur programmet Lärande besök mobiliserats i handling, hur lärarna värvats och formats till observatörer och hur de i sin tur format ett sammanhang för Lärande besök. Kapitlet avrundas med en diskussion.

Svante går på Lärande besök

Attraktivitet som grund för värvning

Svante har arbetat 15 år som lärare i grundskolan. Hans huvudämne har en praktisk-estetisk karaktär. Svante tycker att det är viktigt att ta sin utgångspunkt i varje enskild elevs kunnande, vilja, och erfarenheter. Det ger eleverna stort inflytande i hans undervisning. I ett visst skede i sin yrkesutövning började han bli nyfiken på att göra något annat än den ”vardagliga lunken”. Möjligheten kom när Svante och hans arbetslag blev, som han uttrycker det, alpade. ”Det var himla trevligt”. Han fick en chans att tänka igenom sin undervisning och såg saker han inte riktigt lagt märke till tidigare. Efteråt funderade han på vilka möjligheter det fanns för honom att gå ut och se hur andra kollegor jobbar. Svante arbetar ofta ensam och han saknar en kollega att bolla sina tankar med i vardagen. Alp erbjöd honom ett avbrott i vardagen, som han uppskattar. Han ser fram emot observatörsveckorna.

Problematisering av observatörsuppdraget

Gång på gång använder Svante ordet spännande när han talar om alp och sitt observatörsuppdrag. Det är spännande att möta lärarlagens önskemål om uppdrag. Det är spännande att möta olika skolformer och att samtala med kollegor som har olika yrkesinriktningar. Och det är spännande att ge återkoppling. Han lyfter särskilt fram det kollegiala arbetet i observatörsgruppen som något attraktivt. ”[...] det är himla spännande för vi kommer från olika [verksamheter]. Sedan skall vi jobba ihop i två veckor och liksom komma överens. Det har fungerat jättebra.” Var och en av dem observerar på sitt sätt, vilket gör att de sammantaget får flera infallsvinklar. Själv har han en förkärlek för ”det sociala”. En annan noterar hur elever och lärare uppfyller målen. Så det som undgår en kollega lyfter någon annan fram som en viktig aspekt, menar han.

Svante tar upp det positiva förhållningssättet, som enligt honom genomsyrar Lärande besök. Det handlar om att förstärka det som redan är bra. Om något är mindre bra skall vi försöka få lärarna att själva komma på hur de kan göra för att förändra det till något som blir bra, säger Svante. Observatörerna måste vara väldigt ödmjuka och försiktiga. Vi får inte klampa in och komma med pekpinnar. Som observatörer har de fått lära sig hur de skall ställa frågor och hur de skall invänta lärarnas svar. För att samtalet skall upplevas som viktigt av lärarna så skall de även föra anteckningar.

Även om Svante tycker att alp är en ”helt fantastisk fortbildning”, så menar han samtidigt att det är en uppoffring som han får göra. Hemma, efter observatörsuppdragen, så ”ligger det alltid högar med sådant som inte har blivit gjort”. Det räcker aldrig att ”stoppa in en vikarie”. Svante tycker att det positiva överväger det negativa, men han tror att många har svårt med dessa uppoffringar för dem själva.

Mobilisering av uppdraget

Det sociala kringsnacket i observatörsgruppen är viktigt, menar Svante. Jobbet blir lättare om de har skapat sig en bild av varandra. Först sätter de sig ned och försöker reda i vad det är som arbetslaget menar med sitt formulerade uppdrag. ”Det är inte jättelätt”. Oftast består uppdragsformuleringen bara av en enda mening, som kan tolkas på olika sätt. Ibland finns det även en dold undermening. Det som står skrivet kanske inte är just det som lärarna vill veta, utan kanske är ett uttryck för något annat. Det kommer vi i så fall att se under våra observationer, hävdar Svante bestämt. Det är vanligt att arbetslagets specifika uppdrag tangerar alp:s allmänna uppdrag. Alltså det som rör synliggörande av mål och bemötande och förhållningssätt mellan elev och lärare och mellan lärare och lärare.

Svante har medverkat i fyra olika observatörsuppdrag. Varje nytt uppdrag är en ny situation. Hans första uppdrag var på en förskola. Han blev lite besviken över det, för han trodde inte att han skulle lära sig något av besöket där. Det var främst gymnasiet han ville se och inspireras av. Men besöket fick honom att omvärdera både sin egen inställning och verksamheten i förskolan. Förskolan var fantastisk, säger han. Jag blev väldigt positivt överraskad. Det var strukturerat, men ändå väldigt fritt, öppet, och tillåtande. Barnen var ordentliga. ”De tog hand om varandra [...] och de tog tillvara på de små, små grejerna, och det gör vi kanske inte i skolan.”

Svante berättar vidare om sina uppdrag och vad som hänt i mötet med lärarna och verksamheterna. Han konstaterar helt kort att ett uppdrag var i en Montessoriverksamhet. Där handlade uppdraget om eleverna och hur de tog ansvar för sina studier.

Hans tredje uppdrag skiljde sig från de övriga. Uppdraget täckte in en hel skola, i princip. Ledningen hade valt att följa en viss mötesteknik som skulle bygga på allas delaktighet i samtalet. Tanken var att detta arbetssätt skulle

genomsyra hela skolans arbetssätt och det var detta som skulle vara i fokus för observatörsuppdraget. Det var ett spännande uppdrag.

Svante berättar om sina erfarenheter av observatörsuppdraget, hur gruppen med observatörer mobiliserar sitt uppdrag och hur de samlar in sina iakttagelser om lärarnas formulerade uppdrag. Hur skall de få veta mer om uppdraget? Skall de ställa frågor till föräldrarna, tala med eleverna, vara med på personalmöten? Det är viktigt att gruppen läser in sig på arbetslagets och skolans planer, fast han egentligen inte är imponerad av sådana. De liknar varandra alltför mycket.

Samtal och observationer brukar sedan flyta på bra, menar Svante. Eleverna betar sig inte onaturligt, de ser oss bara de första minuterna, sedan ignorerar de oss. Svante kan dock dra sig till minnes mindre bekväma situationer, till exempel ”gnissel mellan pedagoger” och lärare som ”klampar in på varandras områden” eller lärare som ”kastar skit på varandra” när de samtalar med observatörerna. Om gnisslet är alltför komplicerat, så lämnar man över det till rektor, som brukar känna till det.

Svante funderar även på hur det skulle vara om han och hans kollegor var inspektörer istället. Han är helt övertygad om att klimatet skulle vara annorlunda. Som inspektörer skulle vi skriva en rapport och hålla en monolog för lärarna om hur det är i deras verksamhet. Det slipper vi som observatörer. Nu kan vi istället föra en dialog med lärarna. Det är ”våldigt, väldigt skönt att slippa skriva rapporter om sina iakttagelser”. Svante tycker att besöken mer fungerat som ett ”intimt samarbete” med lärarna. Vissa lärare har uttalat oro inför besöket: ”skall de göra intervjuer, och vad skall de säga till mig”. Några har bestämt sagt ifrån, de vill absolut inte bli intervjuade. Men de brukar ändra sig efter någon dag, säger Svante.

Svante har inte funderat så mycket på vad ordet utmaning egentligen innebär. Det skall vara återkopplingar i form av ”tänk på det här” eller frågor som ”hur skulle ni kunna förändra det här?” Observatörerna skall inte ”visa vad de har kommit fram till” under besöket, utan de skall återkoppla sina iakttagelser på ett sätt så att de ”hamnar på samma plan” som lärarna. De strävar efter att göra återkopplingsmötet till en ”social grej”, när man äter något gott tillsammans och sedan försöker spegla sina iakttagelser på ett kreativt sätt tillsammans med en lek, rollspel eller något annat mer lustbetonat. För att få legitimitet, så gäller det att knyta an till metoder som lärarna själva använder. Återkopplingen skall ge lärarna en positiv ”puff på vägen”.

”Det finns alltid positiva saker att ta tag i. Det är klart det är ju det som är Fina fisken.” Svante tillskriver Fina fisken stor vikt.

Utbyte: personligt och kollektivt

Svante har blivit säkrare över tiden som observatör. Han berättar att han identifierar sig med sin nya identitet. Den innebär större flexibilitet jämfört med hur rollfördelningen brukar se ut i det egna arbetslaget, ”där vet var och en vem som gör vad”.

Alp får honom att känna sig viktig och uppskattad som lärare, men det är inte lätt att komma på enskildheter han lärt sig. Däremot tror han att han har fått en annan bild av sin yrkesvardag när han har sett andras undervisning. Han ser även att han har fått möjligheten att intensivt fokusera på en pedagogisk fråga. Tänk vad det skulle ge, säger Svante, om man så intensivt skulle fokusera på sin egen verksamhet i sitt arbetslag eller på sin egen skola. Alla lärare borde egentligen tvingas ut som observatörer varje termin eller åtminstone en gång per läsår.

Som observatör får man rannsaka sig själv och sitt yrkeskunnande, menar Svante. Det är mer vanligt att observatörerna ser på saker på olika sätt. I olikheterna måste man mötas på något sätt och då får man verkligen tänka till.

Svante är inte ensam om att vara alpobservatör på den egna skolan. Ändå så uttrycker han en besvikelse över det bristande intresse som skolan visar observatörsuppdraget. Där känner han sig ”mest besvärlig” för att han är borta: ”det känns inte som det är värt någonting när man kommer tillbaka.” Jag får aldrig höra att det är kul att jag är ute, eller att det är bra, eller att det kan stärka mig, arbetslaget eller skolan”, säger Svante. Vemodigt konstaterar han att fokus ligger på att få verksamheten att flyta under den tid som han är ute på uppdrag. Bekräftelse får Svante både från sina observatörskollegor och de lärare och skolledare som bjuder in till Lärande besök. I den lilla observatörsgruppen är det uppskattning varje gång. Han tycker även att de får gehör för sitt engagemang, när man bjuds in till ett andra besök. Hans senaste uppdrag berodde på rektors goda erfarenheter: ”hon tyckte att det gav så mycket sist som skolan hade besök”. Svante upplever också att han får uppskattning för sitt yrkeskunnande via alp:s utbildningsdagar.

Meningstillskrivelser som förenar Svante med Lärande besök

Pedagogisk stimulans

Svante har upplevt vad det innebär att bjuda in till Lärande besök och därtill har han praktisk erfarenhet av observatörsuppdraget. Han säger att alp stimulerar honom, det bryter upp ”vardagslunken”. Svante upplever också att han själv får uppskattning för sitt yrkeskunnande via alp:s utbildningsdagar. Alp får honom att känna sig viktig och uppskattad som lärare.

Han menar även att han får uppskattning för sitt observatörsuppdrag när lärare, arbetslag eller skolor bjuder in till ett andra alp-besök. Svante berättar att hans första och senaste uppdrag hänger nära samman med varandra. Den andra gången blev de inbjudna på grund av rektors goda erfarenheter av besöket: ”hon hade initierat besöket eftersom hon tyckte att det gav så mycket sist hon hade besök”. Svante ser det som ett kvitto på att observatörsuppdraget och att alp kan bidra till pedagogisk stimulans och skolutveckling.

Kollegialitet

Arbetet i observatörsgruppen beskriver Svante som ”det goda kollegiala arbetet”. Kollegialiteten inom observatörsgruppen innebär stöd för att erövra en identitet som observatör. När observatörerna möts känner de snabbt av varandras kompetenser och var och en bemödar sig lite extra.

Svante och hans kollegor strävar efter att föra en dialog med lärarna som bjuder in till besök. För honom och hans observatörskollegor är det viktigt att ”de hamnar på samma plan” som lärarna de observerat. Svante betonar att de ser verksamheten med ”nya kollegiala ögon”. Observatörsbesöken skall vara präglade av ett ”intimt samarbete kollegor emellan”. Det gör besöken ”upplupna” istället för kontrollerande.

Återkoppling

I sina återkopplingar strävar observatörerna efter att knyta an till lärarnas vardag och matcha sina iakttagelser med vad de har sett och hört lärarna berätta för dem. Deras uppgift är att agera som om de ”vore flugor på väggarna” och sedan ”spegla vad de har sett och hört”. Det är liksom inga farligheter, säger han: ”Vi såg det här” och ”ni har sagt det här”.

Lika viktigt är att de gör återkopplingen till en ”social grej”, då hakar den också i alp:s kollegiala anspråk i observatörsbesöket.

Teoretisk förankring

Svante tillskriver alp:s teorigrund stor vikt. LIP och Fina fisken hjälper honom och observatörskollegorna att stärka det som redan är starkt ute i verksamheterna. ”Det finns alltid positiva saker att ta tag i”, säger Svante. Med stöd av Fina fisken får lärarna en ”positiv puff” på vägen mot förändring och utveckling av verksamheten. Om något är mindre bra är det observatörernas uppgift att ”få lärarna” att själva komma på hur de skall göra. Observatörerna måste vara ödmjuka i sitt möte med lärarna.

Stärkt yrkeskunnande

Som observatör tycker han att han lär sig att kompromissa, möta olikheter i synsätt, och dra nytta av andras erfarenheter. Svante värdesätter att han får hjälp med att ”rannsaka sig själv”. Observationerna bidrar till att han kan jämföra sin egen undervisning med vad han ser och hör andra göra. Det stärker honom i sitt yrkeskunnande. Han framhåller även den återkoppling han får från sina observatörskollegor. Den får honom att ”tänka till” både som lärare och som observatör. Svante talar om ”alpandet” och alp:s observatörsutbildning som en ”fantastisk fortbildning”.

Tänk vad det skulle ge, säger Svante, om man så intensivt skulle fokusera på sin egen verksamhet i sitt arbetslag eller på sin egen skola. Alla lärare borde egentligen tvingas ut som observatörer varje termin eller åtminstone en gång per läsår. Då får man syn på både sin egen och andras verksamheter.

Meningstillskrivelser som riskerar att luckra upp Lärande besök

Etiska dilemman

Det finns en mångtydighet i vissa uppdragsformuleringar, som kan ställa till oreda för observatörerna, och riskera att destabilisera observatörsuppdraget. Uppdraget kan exempelvis vara formulerat med ”alltför få ord”, så det riskerar att tolkas åt ett annat håll än vad lärarna tänkt sig. Det kan även vara så att uppdraget tangerar alp:s allmänna uppdrag om möten, så att man försummar andra saker som kunde ha problematiserats, vilket kan resultera i besvikna lärare. Uppdraget kan även rymma ”dolda undermeningar” som döljer konflikter bland lärarna som bjuder in till besök. Observatörsuppdraget riskerar att för-

ändras till sin karaktär och bli mer terapeutiskt än pedagogiskt, vilket inte är syftet.

Svante drar sig till minnes situationer där han har känt sig mindre bekväm i sitt uppdrag som observatör. Som exempel lyfter han fram ”gnissel mellan pedagoger” och lärare som ”klampar in på varandras områden” eller lärare som talar illa om varandra när de samtalar med observatörerna. Gnissel mellan pedagoger brukar ofta ge upphov till diskussioner i observatörsgruppen. Svante ser det *inte* som observatörernas uppgift att påtala meningsskiljaktigheter för lärarna i arbetslagen. Om gnisslet är alltför komplicerat så lämnar observatörerna över det till rektorn som har ansvaret för arbetslaget. Då brukar det visa sig att rektor redan är bekant med gnisslet, säger Svante.

Värderande återkoppling

Observatörerna skall berätta hur det ser ut i verksamheten genom att se på den genom sina observatörsglasögon. ”Det är inte ”jättelätt det där med värderingsfritt”, säger han. Svante berättar att de brukar presentera sina återkopplingar med hjälp av ett bildspel. ”Det är populärt och tydligt”, men ”är inte det en värdering då”, frågar han sig. Observatörerna skall inte ”lägga in något annat än verkligheten”, det är ”jättesvårt”, säger Svante. Det viktiga är sättet man gör det på. Lärarna måste fås att tänka själva.

Bristande gensvar

Även om Svante ser fördelarna med sitt observatörsuppdrag i alp ser han det även som en uppoffring. När han återkommer från sitt uppdrag får han ställa allting till rätta utan att få någon direkt bekräftelse på det han har gjort. På den egna skolan får han ingen återkoppling på sina insatser som observatör. Han saknar engagemanget för alp bland kollegor och ledning.

Ester går på Lärande besök

Attraktivitet som grund för värvning

Ester säger att hon alltid har varit intresserad av skolutveckling och pedagogik. Hon tycker att samtalen i skolan alltför ofta präglas av prat om läxschema, regnkläder och skolmat och alltför lite prat om målen och vart man vill komma. Attraktiviteten hos alp ligger i möjligheten att få diskutera mål och rikt-

ning, lyfta blicken och prata pedagogik framför frågor som handlar om vardagslit och praktiska saker.

Ester har arbetat i sin nuvarande kommun i nästan hela sitt yrkesliv. Efter drygt femton år som gymnasielärare kände hon ett behov av att utvecklas som lärare. När hon hörde talas om alp år 2004 så tyckte hon att det motsvarade hennes förväntningar. Sedan dess har Ester varit ute på fem observatörsuppdrag, men hon har även hunnit med att utbilda sig till specialpedagog.

Ester tycker att hon ser tydliga kopplingar mellan alp och sitt yrke som specialpedagog. Det som förenar de båda är möjligheten till samtal med kollegor, att få bolla idéer med dem, och att ge dem positiv återkoppling. Hon tycker att samtalen har en potential att bidra till utveckling. Det gillar hon. Likaså att de har fokus på pedagogiska frågeställningar. Hennes uppgift är att lyfta upp det som är positivt i verksamheten och samtidigt vara den som ”sätter ord på allt det där myllret som man gör som pedagog utan att man ens reflekterat kring varför man gör det”.

Problematisering av observatörsuppdraget

Observatörsutbildningen gav ganska tydliga direktiv. ”Så här jobbar vi i alp och det skall vara lösningsinriktat”. Likaså har vi fått höra hur viktigt det är att vi ställer en viss typ av frågor och att vi blir medvetna om vilka fällor vi kan hamna i som observatörer. Vi har fått det ”inpräntat” i oss att vi inte skall använda oss av ord som varför, aldrig eller alltid, säger Ester. Vi skall inte heller vara rädda om det blir tyst under ett samtal. I ett första skede var Ester skeptisk till det lösningsfokuserade förhållningssättet. Hon var så inställd på att hon skulle se problemen och sedan gräva vidare i dem. Ester trodde att det skulle vara svårt att hitta det som fungerar väl. Men där har hon reviderat sin uppfattning. Det finns alltid något som fungerar väl i verksamheterna, säger hon. De positiva utgångspunkterna ger ringar på vattnet och gör så det blir en förbättrad situation i verksamheten.

Ester ”fascinerar” av hur stora likheterna är mellan en småbarnsavdelning i en förskola och hennes eget arbete på gymnasiet. Båda verksamhetsformerna handlar om bemötande och förmedling av kunskaper. De handlar om att bygga upp ett självförtroende hos eleverna och att arbeta tillsammans med föräldrarna.

Ester ser det som att hon och de andra observatörerna är ”medkollegor” till lärarna som de möter ute i verksamheterna. Hon skall inte förmedla infor-

mation vidare till rektor, hon skall inte heller skriva någon rapport. Det ger henne möjlighet att föra fram sina iakttagelser och skapa ett tillitsfullt förhållande till den som blir observerad. Uppdraget är mer komplext än att vara observatör. Spegling är ett bättre ord än observation, konstaterar hon.

Ester menar att hon både reflekterar och lär sig mycket av att titta på en verksamhet och sedan ”bolla” den med sina observatörskollegor. Det blir väldigt mycket prat om pedagogik. Precis den stimulans som jag hoppades på, säger Ester.

Det är viktigt att det är mixade observatörsgrupper. Ester har jobbat med både förskollärare, fritidspedagoger, speciallärare, specialpedagoger och ämneslärare. Hon tycker att de ”erfarna observatörerna” har lärt henne vad hon skall säga och vad hon skall göra under sina uppdrag. Det krävs ett öppet och bra klimat i observatörsgruppen.

Mobilisering av uppdraget

Det här med att formulera ett uppdrag till oss observatörer tycks inte vara helt lätt för lärarna, säger Ester. Ibland verkar de snabbt påhittade. När vi sedan har varit ute i deras verksamhet under ett par dagar, så visar det ofta sig att det istället är något annat än uppdraget som de har större behov av. Det är min erfarenhet i alla fall, säger hon. Det har jag och mina kollegor hört vid ett flertal tillfällen. Ibland blir man ombedd titta på problem, som sedan visar sig enkelt lösta redan innan man kommer.

Ester ger exempel på uppdragsformuleringar som hon mött i sitt uppdrag som observatör. De har handlat om barns språkutveckling, det kompetenta barnet, lärarnas arbete i arbetslag. Observatörerna har också fått uppdrag att se över schema och lokaler, men det ligger utanför ramen för alp, menar hon. Det är ingen pedagogisk fråga.

Det blir väldigt mycket prat, säger Ester. I observatörsgruppen samtalar de om vad de har sett och hört och vad det är som ligger bakom en uppkommen situation, varför lärarnas gör si eller så, hur det kommer sig att de uttrycker sig på ett sätt framför ett annat och varför barnen och eleverna är lugnare i en situation än i en annan. Samtalen handlar både om situationer som de har observerat och deras egen vardag.

Ester tycker att det är spännande att jämföra målformuleringar i styrdokumentet med vad de ser och hör under sina observationer. Själv tror Ester att det beror på att hon nyss har blivit klar med sin specialpedagogutbildning och

att hon därigenom har kommit in i det här tänket med målformuleringar och styrdokument. På senare år betonas kopplingen mellan lärarnas uppdrag och de lokala arbetsplanerna mera än när hon började som observatör. Uppdragen om barns språkutveckling och det kompetenta barnet hade en direkt koppling till lärarlagens arbetsplaner.

Ester önskade tidigt att alp införde någon form av självvärdering för lärarna i samband med att de formulerar sitt uppdrag. Så har det också blivit, menar hon.

Utvecklingsledarna bör också stämma av och förankra uppdragsbeskrivningarna med lärarna och rektorerna. Det har blivit mer och mer av det under åren, säger Ester. Det blir nämligen svårt, menar Ester, när hon och hennes kollegor hamnar i situationer där hon inget hellre önskar än att kunna ”lägga alla korten på bordet”. Ibland hamnar Ester och hennes observatörskollegor väldigt nära lärarna i arbetslaget, framförallt när de kommer in på bemötandet mellan lärarna. Ibland kan det bli svårhanterbart. Ester drar sig till minnes flera samtal där lärarna har blivit väldigt känslomässigt berörda under samtalen med observatörerna.

Observatörerna får dock inte agera som några ”slags amatörpsykologer”. Men de kan inte heller gå till rektor och förmedla vad en lärare sagt i förtroendet till dem. Lärarna måste känna sig trygga med att vi inte pratar bakom ryggen på dem. De får istället pröva sig fram med hjälp av frågor till rektorn, ”vilket stöd kan du ge till arbetslaget? Vad ser du att de har för behov i arbetslaget?”

Utbyte: personligt och kollektivt

Ester minns hur osäker hon var när hon var ute på sitt första uppdrag. Nu efter fem uppdrag känner hon sig erfaren, ”proffsigare på något sätt”. Hon har lärt sig mycket under alps utbildningsdagar och via erfarenhetsutbytet med observatörskollegor.

Via alp får Ester bekräftelse på att hon har förvärvat ett djupare sätt att tänka om sitt arbete. Hon tycker själv att hon har erövrat förmågan att ”sätta ord på saker och ting” och hon vet varför hon väljer att göra något på ett visst sätt. Ester har också plockat med sig tips och idéer till sin egen verksamhet. Hon ser det som att verksamheter möter verksamheter genom alpobservatörerna. För henne är det kollektivt erfarenhetsutbyte.

I det stora hela tycker Ester att det betraktas som positivt att vara observatör. Om alp är helt nytt för lärarna är de ofta lite skeptiska. De ser oss som kontrollanter, säger Ester. När känslan släpper, så brukar de uppleva det väldigt positivt.

Ester tycker att observatörsuppdraget har fört med sig en känsla av att hon och hennes observatörskollegor bidrar till någon sorts kvalitetssäkring för verksamheterna, både hennes egen, och de verksamheter som hon möter ute på sina uppdrag.

Meningstillskrivelser som förenar Ester med Lärande besök

Pedagogiske stimulans

Under hela sitt yrkesverksamma liv har Ester varit intresserad av skolutveckling och pedagogik. Men hon tycker också att skolan är för ”pratig” och att det ägnas för mycket tid åt saker och ting som ligger utanför det pedagogiska området. Observatörsuppdraget bidrar till att hon får lyfta blicken och prata pedagogik. Alp stärker även Esters förmåga att sätta ord på sin yrkeskunskap och koppla samman vardagshandlingar med mål och styrdokument.

Kollegialitet

Ester ser sig själv och sina observatörskollegor som ”medkollegor” till lärarna som de observerar och samtalar med. Som medkollegor blir det lättare för dem att föra fram sina iakttagelser och spegla vad de sett och hört i verksamheten. Det förutsätter att kollegorna hyser tillit till varandras kunnande.

Ester betonar att de mer erfarna observatörerna har lärt henne hur hon skall göra på sina uppdrag. Allra bäst är det om det är mixade yrkesinriktningar i observatörsggruppen. Själv har hon jobbat tillsammans med både förskollärare, fritidspedagoger, specialpedagoger, speciallärare, och ämneslärare – och hon ser dem alla som sina kollegor.

Teoretisk förankring

När Lärande besök förverkligas i handling, så finns en tanke bakom varje idé. Direktiven från alp är inpräntade hos oss, säger Ester. Formen är viktig. Det finns en teoretisk förankring i det lösningsfokuserade förhållningssättet (LIP). Enligt alp skall det vara utmanande frågor. Men det får inte vara för närgångna frågor.

Ester ser det allmänna uppdraget som ett komplement till lärarnas formulerade uppdrag och som en teoretisk plattform för observatörerna att stå på i mötet med lärarna. Det är också alp:s allmänna uppdrag som får ta över, enligt observatörerna, när lärarnas uppdrag är vagt eller ligger utanför ramen vad uppdraget till observatörerna skall handla om.

Positiv återkoppling

Det är framförallt samtalen mellan kollegor som Ester framhåller som viktigt. Uppskattning och positiv återkoppling från observatörerna tror hon kan bidra till att lärarna upplever arbetsglädje och stolthet i sitt yrke. Detta menar hon är viktigt.

Stärkt yrkeskunnande

Ester menar att det finns en utvecklingspotential i Lärande besök som attraherar henne. Hon håller för säkert att alp kan bidra till både verksamhetsutveckling och stärkt yrkeskunnande. Hon känner sig själv proffsigare genom sitt observatörsuppdrag och mera yrkesstolt. Hon tycker att hon har blivit bättre på att sätta ord på det hon gör, både i vardagen och under observatörsuppdraget, och hon har förvärvat ett djupare sätt att tänka om sitt arbete. Handlingar, mål, och styrdokument har börjat hänga ihop på logiskt och tankeriktigt sätt. Ester framhäver både utbildningsdagarna och erfarenhetsutbytet med observatörskollegor. Vi jämför det vi sett och hört med vår egen vardag, och så diskuterar vi det, det berikar det egna kunnandet, anser hon.

Meningstillskrivelser som riskerar att luckra upp Lärande besök

Etiska dilemman

Ester har vid ett tillfälle upplevt att hon och hennes kollegor kommer ut till en grupp lärare som inte själva har valt att bjuda in till besök. Ofta blir karaktären på uppdraget därefter, menar Ester.

För observatörerna kan vaghet i uppdragsformuleringar vara en anledning till destabilitet. Det blir svårhanterbart. Observatörerna kan avstå från att ta lärarnas beskrivningar av uppdraget i beaktande och istället väljer att ta alp:s allmänna uppdrag som sin utgångspunkt. Det blir inte säkert tillräckligt givande för lärarna som bjuder in till besök, och det blir svårhanterligt för observatörerna.

Ibland ser Ester att lärare har det ”jättejobbigt” eller hör lärare berätta hur ”tungt” deras arbete är. Mötet med observatörerna kan röra upp känslor som legat dolt i arbetslaget om det finns bräckliga relationer mellan pedagogerna. För observatörerna kan detta vara svårt att hantera etiskt. Det kan ta bort fokus från pedagogiska frågor.

Hanteringen av sådana olustkänslor innebär dilemman för observatörerna. Att gå direkt till rektor är ingen framkomlig väg. Det skulle kunna stjälpa lärarnas förtroende för observatörerna. Observatörerna väljer då istället att ta ”kringvägar” runt problematiken och ställa frågor till rektor och lärare i förhoppningen att de leder in på rätt spår eller utmanar dem i den kniviga situationen.

Värderande återkoppling

Som observatörer gör man ofta sina egna personliga tolkningar av vad som är bra eller mindre bra undervisning, menar Ester. Det är viktigt är att låta sådana iakttagelser stanna vid personliga funderingar och istället begränsa sig till att föra åter det man har sett och hört. Om observatörerna börjar ”ondgöra” sig över kollegors valda undervisningsstrategier, så riskeras tilliten till alp och observatörerna, menar Ester.

Tilda går på Lärande besök

Attraktivitet som grund för värvning

Tilda är sedan tiotalet år utbildad ämneslärare med inriktning mot år fyra till nio i grundskolan. Hon arbetar i ett arbetslag där det av olika anledningar varit ganska vanligt att ha ett stort antal elever i behov av särskilt stöd. Tildas första möte med Lärande besök handlade om just detta. Rektorerna tyckte att lärarlaget skulle kartlägga elevernas behov av stöd och uppdraget till observatörerna blev att ha synpunkter på lärarnas ansvar med kartläggningar, hur man gjort och borde göra. Mötet med alp och observatörerna var en positiv upplevelse för arbetslaget. Återkopplingarna bekräftade deras goda arbete. Observatörerna tyckte att ”vi kartlade våra elever så fantastiskt bra”. Arbetslaget stimulerades att jobba vidare med ”kartläggningsmodellen”, så nu har vi ganska bra koll på våra elever, tillägger hon.

Detta var ändå ett ”påtvingat möte”. Rektor ville att något lag skulle anmäla sig frivilligt, men när inget gjorde det, så ”valde de bara vårt arbetslag”.

Tilda menar att det finns ett ”generellt motstånd” på de flesta skolorna i kommunen, i alla fall på högstadieskolorna och inom gymnasiet. Gymnasiet i den egna kommunen skall vi inte ens tala om i termer av alp, säger Tilda. Hon vet inte varför, men tror att det beror på att de inte vill ha insyn, säger hon.

Mötet med observatörerna stimulerade Tildas egen lust att utvecklas som lärare. Det syntes på alpobservatörerna ”att det hände så mycket i huvudet på dem”, säger hon. Så när Tilda och hennes kollegor fick frågan om de var intresserade av att bli alpobservatörer så var hon snabb med att svara ja. Som nyutbildad lärare hade hon med sig ett förhållningssätt som hon känner igen i Lärande besök – och det är det som gör alp attraktivt för henne. Observatörsuppdraget blir som en uppfriskning av lärarutbildningen. Nu har hon gjort tre uppdrag: i förskolan, grundskolan och i gymnasieskolan i en av de andra kommunerna.

Observatörsuppdraget väcker upp henne och påminner henne om att förhålla sig neutral i mötet med sina egna elever och i mötet med kollegorna under observatörsuppdragen. Det påminner henne om att ta ett steg tillbaka och betrakta frågor och problem som om hon vore en åskådare till dem. Som lärare vill hon inte servera eleverna färdiga svar. Hon vill väcka elevernas egna tankar och funderingar. Så vill hon fungera gentemot kollegor hon observerar. Hon gillar att utmana dem.

Problematisering av observatörsuppdraget

Det är först när Tilda och hennes kollegor har fått klart för sig hur observatörsgrupperna skall se ut som de får tillgång till sina uppdrag. Det krävs mycket diskussioner i gruppen för att komma fram till vad uppdraget egentligen handlar om. Trots att de strävar efter att få uppdraget tydligt för sig under det första mötet med lärarna, så är det inte alltid de lyckas med det. Vi behöver fråga både en och två gånger, säger Tilda. Ibland händer det att vi får plocka fram uppdragsbeskrivningen efter det att vi har intervjuat de första lärarna för att återigen reda i vad uppdraget egentligen handlar om. Det är många observatörer som säger att de har frågat lärarna flera gånger för att få koll på vad uppdraget handlar om. Men de har ändå inte förstått varandra, säger hon.

När Tilda berättar om alp och det förhållningssätt som hon anser genomsyrar Lärande besök – lösningsinriktad pedagogik (LIP) – så blir hon funderksam: ”mm, ja, jo, men det är ju en del i det hela”, säger hon. Tilda tycker att det är knivigt. Samtidigt som hon tilltalas av LIP, så menar hon att förhåll-

ningssättet kan riskera trovärdigheten för dem som observatörer. Det går inte att ”köra hundra procent lovebombning” om vi skall bli trovärdiga i våra återkopplingar till lärarna”.

”Man får inte vara för äppelkäck och lösningsfokuserad, utan jag tror att vissa sanningar måste nog ändå få komma fram, även om de är obehagliga. [...] Att bara lyfta fram positiva saker, ’det här är ni så bra på och [...] det här är ni också jättebra på’, det tror jag inte helt på”.

Tilda tycker sig dock se en ny utvecklingsväg för alp, som leder bort från det här med att ”lyfta, lyfta, lyfta” till att mer ”utmana, utmana”. Hon tror ”väldigt, väldigt mycket” på att vara utmanande mot sina kollegor. Därigenom kan de som observatörer sätta igång en process hos lärarna och få dem att komma till insikt om att ”det ni tror är inte det vi ser”. Det brukar bli väldigt bra diskussioner när vi börjar ställa saker och ting på sin spets. Den vägen leder också bort från en ”snuttifierad” hållning mot en mer ”seriös” riktning än tidigare. Det sker när observatörerna ”plockar fram utvecklingsområden för lärarna”. Tilda vill markera vikten av att alp har tagit ett steg till på sin utvecklingsväg. Det finns dock fortfarande dilemman.

Som observatör tror man inte att man skall hamna i situationer där kollegor kränker barn eller elever, även om man innerst inne är väl medveten om att det kan förekomma. Vad gör man när man ser saker som man inte vill se? Jag har ju underrättelseplikt, om jag vore kollega i samma skola, säger hon lite betänksamt. Som observatör är jag lite bakbunden för vi skall ju inte vara granskande observatörer, betonar hon. Av erfarenhet vet Tilda, att de som observatörer har ett stöd i utvecklingsledarna i kommunerna, när dylika situationer uppstår, men det är ändå de som observatörer som har att hantera situationerna först, och det är problematiskt.

Vilka är vi observatörer egentligen? Tilda ställer både frågan och ger svaret. Vi är också bara lärare, säger Tilda. ”Kollegialiteten bygger på att jag inte är bättre än lärarna jag möter”. Uppdraget bygger på att hon och hennes observatörskollegor talar om vad de ser och hör. Jag skall inte sitta och tala om för dem vad de skall göra. Det är jag inte tillräckligt bra på, säger Tilda. Jag ser någonting, men jag skall inte lösa det åt dem. Det är det som är så ”himla viktigt, det är det som är så bra med alp”. Genom alp får man som lärare hjälp av kollegor att komma vidare.

Mobilisering av uppdrag

När Tilda gör sina observationer strävar hon efter att vara ”väldigt osynlig”. Hon vill inte att någon sitter och funderar över vad hon gör, eller vem hon är, eller varför hon gör det. Helst av allt så skall det inte märkas att hon är där som observatör. ”Jag vill helst vara en av stolarna, då har jag lyckats”, säger hon.

Under sina observationer tittar hon på ”väldigt, väldigt olika” saker och mycket på detaljer. Ibland kan hon bara gå in och sätta sig i en verksamhet, blunda och bara lyssna. Det som hon särskilt lägger märke till under sina observationer är ”elevbemötande”. Det tittar hon på ”fruktansvärt mycket”. För Tilda handlar bemötande om förmågan att nå fram till eleverna, om ömsesidig respekt, och om lärandet hos eleverna. Tilda säger sig däremot ha ”väldigt, väldigt, svårt för förmedlingspedagogik”. Den tycker hon inte handlar om lärande.

Tilda är klar över att hennes egen syn på pedagogiken inte alltid överensstämmer med de andra observatörskollegornas förhållningssätt och syn på pedagogiken. Tilda kommer tillbaka till ordet respekt inte bara en gång, utan flera gånger. Ändå uppskattar hon starkt att man kommer från olika verksamhetsområden. Det blir en dynamik, som förbättrar observatörernas insats. Men olikheter är inte utan problem. I observatörsgruppen, likväl som annars, finns det människor som gärna tar kommandot i mötet med andra människor. En del har ett ”ruggigt kontrollbehov” medan Tilda själv gärna tror att saker och ting löser sig. Detta skapade gnissel i hennes senaste observatörsgrupp.

Det är viktigt hur man återkopplar sina iakttagelser till lärarna. Ett lärarlag hade uttryckt att de ville kunna enas kring gemensamma regler. Vi kunde inte riktigt se den problematik som de beskrev, säger hon. Vi valde istället att ”bolla våra funderingar tillbaka till lärarna i laget”. ”Var ligger svårigheten? Ni har det på er hemsida, ni har era ordnings-, eller trivseregler som det heter, vad är svårigheten att enas? Ni behöver inte lägga energi på regler. De finns färdiga”. Vi hade noterat att lärarna ”säger en sak och gör en annan”. Det som lärarna betraktade som problematiskt, det fanns det redan en lösning på, utan att lärarna själva såg den. Vi ville väcka lärarnas egna tankar. De borde kanske inte sitta och lägga så mycket energi på att upprätta nya regler, när det fanns så många andra saker som var viktigare att diskutera. Det handlade inte om regler utan om bemötande. Lärarna fick sina egna formuleringar tillbaka från oss tillsammans med våra funderingar om deras uttalanden. Våra funderingar var i

stort sett formulerade med hjälp av deras uttalanden om sin verksamhet, avrundar Tilda med att säga.

Utbyte: personligt och kollektivt

Tilda talar om lärande som en viktig aspekt av observatörsuppdraget och som en personlig bekräftelse på hennes engagemang som observatör. Däremot tycks det vara svårare för observatörerna att få dra nytta av sitt lärande eller att få möjlighet att sprida sitt kunnande vidare som en bekräftelse på att de har lärt sig. Tilda tycker att hon har ett alltför litet utrymme på den egna skolan. Egentligen skulle jag kunna göra så mycket mer här hos mig, säger Tilda. Hon tycker att det ”faktiskt borde ligga i enhetens intresse” att ta tillvara på hennes fortbildning inom alp. Likaså borde det finnas ett intresse av att hon berättar om sina observatörsuppdrag och sina iakttagelser: vad det är hon har gjort, vad det är hon har tittat på, hur det har varit i andra verksamheter, hur de har arbetat och om det har varit något som har varit bra och som vi skulle kunna dra nytta av.

Även om Tilda tycker att hon inte har så stort utrymme, så börjar hon fundera på hur hon själv agerar i skolans pedagogiska diskussioner. Framför sig ser hon ett förändrat mönster i sitt sätt att ställa frågor till kollegorna, ”har ni tänkt på det här”, ”går det att göra på ett annat sätt”, eller ”är det här något vi skall ta tillvara på”. Tilda noterar att hon strävar efter att få ett utifrånperspektiv på sin egen verksamhet och att hon utnyttjar den möjligheten i de pedagogiska diskussionerna. Det kanske är så att jag tillför något till mina kollegor, utan att jag har tänkt på det, säger Tilda.

Tilda uttalar sig ganska bestämt om utbytet av alp och observatörsuppdraget och om det gör någon skillnad för henne själv, hennes verksamhet och för hennes elever. Det gör det definitivt, definitivt, upprepar hon: ”oj, oj vad mycket man ser i sin egen verksamhet”. Tilda uttrycker det som att hon kommer hem med nya ögon. Hon säger också att hon har fått en lyster i ögonen tack vare alp och det smittar av sig på eleverna: ”då börjar ju deras ögon att lysa också.”

Tilda är helt viss i sin övertygelse om att observatörerna gör skillnad för arbetslagen som bjuder in till besök, trots kritik av överdrivet beröm. Det är inte själva besöket hon ser som den svaga länken, utan det är uppföljningen efter alp-besöket. Hon refererar till egna erfarenheter av att ha blivit alpad. Som lärare i arbetslaget tänder man direkt på den respons som man får av observatö-

rerna. Det blir intensivt, det tänds en gnista, det börjar glöda. Men glöden måste underhållas. Den pedagogiska vardagen är så tuff för lärarna idag, att gnistan inte glöder av sig själv. Lärarna behöver både stöttning, och återkoppling, annars dör glöden.

Meningstillskrivelser som förenar Tilda med Lärande besök

Pedagogisk stimulans

Tilda känner sig själv stimulerad av alp. Men hon är också övertygad om att Lärande besök via observatörerna, kan ”tända gnistan” hos lärarna som bjuder in till besök.

Kollegialitet

Tilda betraktar sig som bollplank till sina värdar. Kollegialitet förutsätter jämbördighet och värderingsfria speglingar, dvs. sakliga återkopplingar. Ingen är bättre och ingen kan tala om vad någon annan skall göra. Det är det som är kollegialitet, enligt Tilda. Observatörerna kan bidra till att initiera pedagogiskt utvecklingsarbete genom sina återkopplingar, men sedan ligger ansvar och beslut hos lärarna som bjuder in till besök. De beslutar vad som skall göras och hur det skall göras.

Saklig återkoppling

Tilda har förvärvat en pedagogisk grundsyn som hon menar går igen både i läraruppdraget och i observatörsuppdraget. Det som är viktigt för henne är att ta ett ”utifrånperspektiv” på det hon ser och hör. Genom observationer och genom att vara bollplank till kollegorna kan hon utmana sina kollegor, få dem att tänka till och utveckla sin egen verksamhet. När Tilda återvänder till sin egen verksamhet, så kan hon själv, med hjälp av alp, anlägga ett utifrånperspektiv på sin egen verksamhet. Hon beskriver det som ett förändrat mönster i sitt sätt att ställa frågor till kollegorna, ”har ni tänkt på det här” och ”går det att göra på ett annat sätt”, eller ”är det här något vi skall ta tillvara på”.

För Tilda handlar observatörsuppdraget om möjligheten att få ”insyn” och om att ”se verksamheter med nya ögon”. Upptäcka sådant man inte noterat och lagt märke till förut, och få återkoppling på det av kollegor.

Lärarna måste även kunna känna tillit till de ”spegelbilder” som observatörerna lämnar över till dem. Spegelbilderna måste reflektera både styrkor och

tillkortakommanden. Annars riskeras förtroendet för observatörerna. Lärarna som bjuder in till besök väljer själva, enligt Tilda om de skall ta emot stödet som observatörerna kan bistå med. Samma antagande gäller för observatörerna. Observatörerna måste känna tillit till sin egen förmåga som lärare och som observatör. De måste våga blicka bakåt och fundera på: ”gör jag verkligen det jag tror att jag gör”, säger Tilda. Det är då återkopplingen fungerar åt båda hållen. Ömsesidigheten är viktig.

Tilda tycker även att det är viktigt att hon och hennes observatörskollegor vågar vara sakliga och utmanande mot sina kollegor som de besöker. Det handlar inte om att peka finger. Tilda tror på att observatörerna kan samla ihop sina iakttagelser och presentera dem som möjliga utmanande problemområden, som är till nytta för värdarna. Återkopplingarna i alp bör enligt Tilda hellre definieras som ”utmanande” än som ”bekräftande”.

Stärkt yrkeskunnande

Tildas eget lärande är det som hon betraktar som det mest väsentliga utbytet av alp och hon kopplar samman det med sin förvärvade förmåga att ”se verksamheten med nya ögon” och att hon blir stärkt i sitt eget yrkeskunnande. För detta är ett ömsesidigt lärande betydelsefullt. Ömsesidig respekt är viktig för lärarens förmåga att nå fram till eleverna och lika viktig i mötet mellan observatörerna och lärarna. Att upptäcka att man ser olika saker bidrar till lärandet i observatörgruppen. Mitt sätt att se är ett sätt bland många, säger Tilda. Den vissheten tycker hon alp har bidragit till, det har stärkt henne.

Meningstillskrivelser som riskerar att luckra upp Lärande besök

Etiska dilemman

Ömsesidig respekt är inte helt lätt, säger Tilda. Det kan vara så att observatörerna inte ser den problematik som lärarna beskriver. Eller att lärarna inte känner igen sig i observatörernas beskrivningar. Eller att observatörerna ser oegentligheter där respekten mellan lärare och elev brister. Var går gränsen för den ömsesidiga respekten? ”På vems sida” ställer sig observatörerna när de ser det de inte vill se? Inom alp måste man lära sig hantera sådana situationer, annars blir uppdragen kniviga, säger Tilda utifrån egna erfarenheter.

En del uppdrag kan vara svåra att identifiera. Tilda har en känsla av att lärare mest söker bekräftelse på att de gör ett gott jobb och inte på allvar söker

utmaningar. Vissa uppdrag rymmer mer än vad som sägs offentligt, till exempel när någon vill komma tillrätta med en viss problematik genom att bjuda in till alp-besök. Dolda agendor skapar oreda för observatörerna och riskerar tilliten under besöket.

Värderande återkoppling

Tilda är övertygad om att observatörerna måste vara trovärdiga i sina speglingar. De måste avstå från att vara överdrivet berömmande och lösningsinriktade.

Bristande gensvar

Tilda tycker själv att hon lär sig mycket av alp och sina observatörsuppdrag. Men hennes möjligheter att föra ut sina erfarenheter och sitt kunnande stryps ofta av vardagens alla göromål och frågor. Det borde ligga i enhetens intresse att dra bättre nytta av hennes kunskaper, tycker hon.

Tilda ser även en påtaglig risk för att alp reduceras till ett alp-besök och inget mer. För att utveckling skall komma till stånd så måste besöken följas upp och tillföras ny glöd för att alp skall kunna bidra till skolutveckling. Svårigheten ligger i att hålla liv i glöden efteråt. Att lita på att glöden glöder av sig själv riskerar engagemanget, enligt Tilda. Hon talar om bristande gensvar. Gensvar är viktigt för både lärare och för observatörer. Tilda talar av egen erfarenhet

En syntes: meningstillskrivelser

I syntesen kompletteras de porträtterade observatörernas berättelser med kollegors utsagor. Sammantaget är det 24 kollegaobservatörer som har berättat om sina upplevelser och erfarenheter av att vara kollegaobservatörer. Avsnittet har fått sin form genom det femte översättningsmomentet, meningstillskrivelser (i) som förenar observatörerna med Lärande besök och (ii) meningstillskrivelser som riskerar att luckra upp Lärande besök. I det första avsnittet har syntesen identifierat fyra meningstillskrivelser som observatörerna tillskrivit en särskild vikt i positiv bemärkelse i mötet med programmet och med värdarna. Dessa har jag betecknat som ”mjuka kategorier” i likhet med kapitel 8: (1) pedagogisk stimulans, (2) kollegialitet, (3) saklig återkoppling, (4) teorigrunden för Lärande besök, och (5) stärkt yrkeskunnande.

I det andra avsnittet har syntesen summerat ett antal ”dilemman”. Efter som observatörerna har låtit sig värvas till Lärande besök som aktörer så är de

överlag attraherade av programidéerna, men det hindrar dem inte från att berätta om aspekter, som riskerar att försätta programmet och dem själva i situationer som lockar fram missnöje och riskerar att luckra upp nätverket.

Meningstillskrivelser som förenar observatörerna

1. Pedagogisk stimulans

Observatörerna använder frekvent orden pedagogik och pedagogiskt. De värnar om uppdragens pedagogiska karaktär, samtalet skall vara pedagogiskt till sin karaktär och de söker sin observatörsidentitet i sin pedagogiska grundsyn. Det centrala är intresset för djupgående pedagogiska diskussioner och för utvecklingsarbete. Det var bland annat det som lockade in observatörerna i programmet: ”Grejen med alp är ju att det är pedagoger som brinner för det de gör.” (O1) ”Det är så stimulerande att jobba med ambitiösa, duktiga, kreativa människor. För alpobservatörerna är en sådan grupp.” (O9)

I sina berättelser inkluderar de sig själva, samtidigt som de tillskriver ”bollandet” (O4) av pedagogiska frågor mellan observatörerna en stor vikt. Det ”lyfter” dem som pedagoger (O22).

En del pekar på att de flesta i stora drag verkar ha samma pedagogiska grundsyn, men de flesta tycker att olikheterna i erfarenheter dem emellan är den stora vinsten. Därför är alla för heterogeniteten i sammansättningen av observatörgrupper, den skapar en stimulerande och ”dynamisk” arbetsgemenskap (O11). Heterogena möten ger stimulans i pedagogiska samtal.

Tack vare sitt observatörsuppdrag tycks observatörerna få den pedagogiska stimulans som de säger sig sakna eller inte hinna med i vardagsarbetet. Mötet i observatörgruppen är en aspekt av pedagogisk stimulans. En annan är mötet med andra verksamheter och skolformer. Observatörerna berättar att de vill ”komma ut och se andra väggar” (O3) och ”andra miljöer” (O13). ”Ibland är man lite rädd för att bli en sådan där tomte som bara går i korridorerna och inte reflekterar längre”, säger en av observatörerna (O17). Under sina observationer och i samtal med ”otroligt skickliga pedagoger” plockar observatörerna ut ”tips och idéer” (O8).

Det finns en samstämmighet i det empiriska materialet (24 av 24) som på ett relativt likartat sätt kan hänföras till pedagogisk stimulans. En av observatörerna pekar på möjligheterna till kvalitetsutveckling genom observatörsuppdraget. Läraren ifråga hade fått ett uppdrag som kvalitetsansvarig på den egna enheten (O11).

2. Kollegialitet

Observatörerna talar om sig själva som ”vi alpobservatörer”. ”Vi alpare vi lär oss så mycket av varandra”. ”Vi är som en liten familj som blir förtroliga med varandra, alla öppnar sig och bjuder på sig själva”. Kemin emellan dem stämmer alltså som oftast. Dynamiken i grupperna ger då energikickar och de drar nytta av varandras kunskande och kompetenser. Samtliga observatörer (24 av 24) relaterar sig till kollegialitet, på ett eller annat sätt. Kollegialitet som begrepp är däremot sällan förekommande i utsagorna. Observatörerna i likhet med lärarna (kap.8) talar oftare om ”oss pedagoger”, och som ovan ”vi alpare”. Det finns en gemenskap dem emellan som kan hänföras till en observatörsgemenskap.

Det stora flertalet av observatörerna anser att det är programmets förhållningssätt som är avgörande för varthän de når i sina utmaningar till sina kollegor, värdarna. De framhäver framförallt upplevelsen av att de alla är lärare och kan lära av varandra. Det är i observatörgruppen det ”riktiga lärandet sker” (O20). ”Observatörerna betonar gång på gång att de måste inta en ”ödmjuk hållning” (O17) i mötet med värdarna. De är inga inspektörer, experter, eller superpedagoger. Enligt observatörerna ”håller det inte att klampa in i verksamheten” (O8) och tro att man som observatör är någon annan än kollega (O7). Framför allt får man inte framstå som ”arbetsgivarens ombud” (O9).

För att beskriva det ”goda mötet” kollegor emellan använder observatörerna sig av ord som erfarenhetsutbyte, ömsesidigt lärande, och pedagogiskt inspirerande möten. Mötet med kollegor, både i samtal och under observationer, främjar en reflekterande hållning, ”jaha tänker jag då, hur hade jag ha gjort i samma situation”, säger en av observatörerna (O22).

När kollegialiteten verkar i en positiv anda så stärks Lärande besök som aktör i ett skolutvecklingssammanhang. Men det innebär inte att det alltid är friktionsfritt. Kollegialitet kan även leda till etiska dilemman för observatörerna (se nedan).

Vad som menas med kollega i mötet mellan observatörer och värdar har i viss mån ändrat karaktär över tid. Förskollärare, fritidspedagoger och specialpedagoger har blivit relativt fler. Gymnasielärare började så smått att rekryteras som observatörer efter det att programmet funnits i fyra år.

I början deltog en del skolledare som observatörer. Det förekommer relativt sällsynt numera. Under fältarbetet mötte jag endast en skolledare som låtit sig värvas till observatör. Numera möter observatörerna skolledarna som an-

svariga chefer i verksamheterna. Som kapitel 6 visade har skolledarna fått en egen variant av alp, en skolledaralp.

3. Saklig återkoppling

Som lärare i vardagen säger sig observatörerna vara vana vid att ge råd och tips i möte med barn, elever, kollegor och ledning. Som observatörer i alp har de, menar de själva, blivit tvungna till att lära sig att lyssna mer än de talar. Då är det viktigt att vara saklig, kunna belägga sina uttalanden genom observationer, och återkoppla värderingsfritt. Att spegla det som fungerar väl och sakligt återkoppla det som fungerar mindre väl. Om observatörerna går in med fel framtoning under sitt uppdrag, så förstör de inte enbart för sig själva, utan även för programmet men klarar de förhållningssättet så stärks Lärande besök. Det handlar också om att vara inläst på det innehåll som uppdragen fokuserar och koppla det till styrdokument och vetenskapliga teorier. Det händer att man går in på nätet och söker litteratur inom ämnet. Inför uppdraget skall man även läsa in sig på verksamhetens planer och styrdokument. Alla verkar inte lägga stor vikt vid det, men de som gör det menar att styrdokumentet stärker deras position gentemot kollegorna och gör lättare att upprätthålla ett värderingsfritt möte kollegor emellan. Hur konstruktiva utmaningarna och återkopplingen, som bygger under dem, kan bli, beror i hög grad på hur tydliga lärarnas uppdragsformuleringar är och observatörernas iakttagelser av uppdraget.

Eftersom återkoppling i form av individuella eftersamtal och återkopplingsmöten hör till teorigrunden i alp så förhåller sig samtliga observatörer till meningstillskrivelsen. Det är endast ett fåtal av dem som använder ordet återkoppling. Det stora flertalet refererar till spegling, utmaning och överlämning. Orden tillskrivs en särskild mening i programmet. ”Spegling då är man en slags samtalspartner” (O4) och man skall ”spegla den verklighet som pedagogerna befinner sig i” (O6). Ordet utmaning som komplement till uppmuntran är bra, säger observatörerna. Istället för att rikta pekpinna och tala om vad som inte är bra, så kan observatörerna presentera utmaningar i mötet med lärarna och skolledarna, vilket kräver att de är kreativa och konstruktiva i sina formuleringar och i sin återkoppling till kollegorna.

Språket är viktigt i återkopplingen, säger en observatör (O11). ”Ett återkopplingsmöte med utmaningar som inte säger något annat än ludd, det är inte bra” (O16). Lärarna måste få återkoppling på ”det som är bra och det som är mindre bra” (O15).

I stort är återkoppling ett förhållande som tenderar att stabilisera eller stärka programmet. Observatörerna i studien ser återkoppling, saklig sådan, som en attraktiv och angelägen aspekt av programmet, vilket också förenar dem med programmet.

4. Teorigrunden för Lärande besök

Samtliga observatörer (24 av 24) förhåller sig till LIP eller Fina fisken. De berättar att de känner igen sig i idéerna om positiv förstärkning. Teorierna påminner på ett positivt sätt om tidigare fortbildningsinsatser, vad de läst i läroplanen eller i de teoretiska studierna i lärarutbildningen. De som är mindre bekanta med dem betraktar också idéerna som attraktiva och som en grund till att de har lockats in i alp och i observatörsuppdraget. Idéerna förknippar observatörerna med ett lösningsinriktat sätt att tänka, uppskattning och utmaning, dvs. positiv och konstruktiv förstärkning. I mötet med lärarna får de inte ställa varför-frågor, utan cirkulära frågor, eller så kallade ”kvastfrågor”. Det gäller att inte fastna i ”negativa saker” utan att ”få lärarna att spinna vidare” på samtalsfrågorna (O15).

Observatörerna anser att lärarna (värdarna) ofta är omedvetna om sin yrkesskicklighet. De förstår inte hur bra de är. Där är det relativt lätt att göra en insats, menar de flesta, även om det finns röster som tycker att man kan gå för långt i beröm.

Observatörerna lägger ned stor möda på att förstå innebörden i uppdraget, det viktigaste för framgång är att det är pedagogiskt och att observatörerna sedan utmanar och stärker det som redan är starkt, i enlighet med teorigrunden.

5. Stärkt yrkeskunnande

Det stora flertalet av kollegaobservatörerna framhåller och talar om Lärande besök i termer av fortbildning, kompetensutveckling och lärande. Alp är en fantastisk fortbildning som ger en jättekick, säger en av dem. Observatörerna talar endast i undantag om programmet i termer av karriärväg, och det är ett fåtal som kopplar Lärande besök till löneutveckling. Det utgår inget arvode eller direkt lönepåslag för observatörsuppdraget.

Alp:s utbildningsinslag har av ekonomiska skäl kommit att lita alltmer på observatörernas yrkeskunnande. Under alp:s tidiga år fick observatörerna en något längre utbildning. De åkte ibland på ”kickoff” där de fick utbildning i grupputveckling, personkännedom och positiv förstärkning. Det lär vi oss av varandra numera, säger observatörerna. En del saknar en mer ingående for-

mell utbildning där de får fördjupa sig i alp:s förhållningssätt. Det måste å andra sidan upplevas och praktiseras, menar de, men båda inslagen skulle ge en bredare känsla av observatörsprofessionalism. Det finns alltså, trots de positiva attityderna, en längtan efter ett mera integrerat lärande, formellt och praktiskt, mer utbildning och fler observatörsuppdrag.

Observatörerna tycker att de genom sina observatörsuppdrag har utvecklat färdigheter i att ställa frågor som öppnar upp för samtal. De har blivit bättre på att ge återkoppling, bekräfta och utmana sina kollegor. De tillskriver detta idéerna i Fina fisken, LIP och sin egen övning. Detta har de även nytta av tillsammans med elever och föräldrar. Jag kan känna att min yrkesroll har blivit mycket stadigare, jag är inte nervös inför jobbiga föräldrasamtal, för jag har någonting att falla tillbaka på i svåra samtal, säger en av dem. Flera intygar att de känner sig tryggare som lärare.

Uppdraget som observatör synliggör och bekräftar att de är kunniga och kompetenta lärare. Att få bli sedd det är det viktigaste, tror jag, säger en av observatörerna, precis som många lärare som varit värddar säger om observatörernas insatser. Observatörerna blir sedda genom positiva reaktioner under besöken. En säger: ”Man ser ljuset tändas i deras ögon. Jag har flera gånger sett att jag kan bidra till att lyfta en trött lärare.” ”Det är väl det som är min drivkraft.” (O8) Observatörskollegor och utvecklingsledare ser deras insatser.

Genom att observera andras verksamheter ser observatörerna även sina egna verksamheter i en bättre dager, vilket resulterar i en yrkesstolthet som de till stor del tillskriver sitt observatörsuppdrag och sitt engagemang i alp.

Meningstillskrivelser som riskerar att luckra upp

Lärande besök

Alla intervjuade observatörer har, i likhet med de intervjuade lärarna, uppmanats att både tänka på positiva och möjliga eller faktiskt upplevda negativa förhållanden som kan ha samband med Lärande besök, och deras observatörsuppdrag. Observatörerna berättade mer om ”dilemman” som de hanterat i sina observatörsuppdrag, än om faktiska negativa förhållanden. Jag ser dessa dilemman som en ”kamp om intressen” för observatörerna. Observatörerna berättade hur de övervägde dem, hur de hanterade svårigheter som uppstod, och hur de fick stöd av utvecklingsledare när dilemmat låg bortom observatörsuppdraget. Samtliga (24 av 24) observatörer erfor någon form av dilemma. Nedanstående tematisering ger exempel på ett antal dilemman. Tematisering-

en ger inte uttryck för en total uppslutning för varje dilemma. Jag har inte ansett frekvens som väsentligt. Som bryderier i programmet förekommer de alltför jämt, det ger observatörsutsagorna uttryck för.

1. Dilemman

Alltför mesiga och alltför tuffa speglingar

Efter varje besök får lärare, skolledare och observatörer svara skriftligt på hur de har upplevt besöket. Många lärare uttrycker då att de vill bli mer observerade och de vill ha mer återkoppling från observatörerna än vad de tycker sig ha fått. Flera vill ha mer handfast kritik och de vill veta vad de gör som är bra och vad de gör som inte är bra. De vill gärna ha tips. Observatörerna tycker dock att det är en svår ”balansgång” (O11). Själva tycker de att de pendlar mellan att vara alltför ”mesiga” (O8) och därmed idealisera verksamheten och vara alltför ”tuffa och raka” (O3) i sina speglingar och återkopplingar.

Observatörerna vill inte, och skall inte enligt alpidéerna, förknippas med granskning av lärarna. ”Granskning är ett pekfinger som säger att så här skall du inte göra, utan du skall göra så här”. ”Jag är inte bra nog att tala om vad lärarna skall göra.” (O21) ”Det är många som är rädda för att bli granskade eller bedömda, men jag har försökt säga att det är jättenyttigt”. (O2)

I alp är det istället iakttagelser, speglingar, och utmaningar i relation till undervisning och verksamhet som skall vara verksamma idéer. Men här uppstår dilemman.

Observatörer med lärarbakgrund har en viss benägenhet att hamna i tipsfällan i återkopplingssamtalen med sina lärarkollegor. Tips kan, menar observatörerna, uppfattas som om de är överlägsna sina kollegor och som om lärarna de möter är ”tomma burkar som skall fyllas upp med tips” (O17), vilket gör dem till objekt i mötet med observatörerna. Frågan om tips och råd är en angelägen fråga för observatörerna. ”Är man med i alp så är man ganska driven och intresserad av detta.” ”Det är lätt hänt att man skenar iväg med sina egna subjektiva värderingar.” ”Det gäller att släppa egna värderingar, anteckna vad man ser och hör och först därefter diskutera det”. ”Det är klurigt, men roligt.” (O5)

Att formulera utmaningar på rätt sätt är en svår konst för observatörerna. Observatörerna är relativt överens om värdet av nationella styrdokument som riktningssgivare i samtalen, man är inte lika överens om värdet av lokala styrdokument. Det svåra är att veta vem det är som attraheras av utmaningarna, vem

som tar illa upp, och vem som går i försvarsställning. En observatör berättade om sin och gruppens taktik att alltid återkoppla om minst tre berömvärda förhållanden de sett och hört, innan de kommer in på kritiska aspekter i utmaningens form (O22). Det brukar gå bättre då, säger denne observatören. Andra observatörer berättar om sina taktiska drag, att hantera det som kan uppfattas som kritik genom att föra fram vad eleverna sagt. ”Det är en balans, det är en svår balans. Det finns alltid positiva bitar, men det är svårt när man ser att det brister.” (O15) Det stora flertalet av observatörerna resonerar på liknande sätt. En observatör säger:

”Jag tycker att alp står på två ben. Det ena benet handlar om förvaltningens behov av att kontrollera verksamheten så att den fungerar väl och bedrivs på bästa sätt. Det andra benet handlar om skolutveckling och hur det går till. Vi skall lyfta pedagogerna och spegla det som fungerar väl och det som fungerar mindre bra. Vi skall inte bedöma pedagoger eller verksamheter.” (O23)

Observatörerna har stöd av utvecklingsledarna i formuleringen av utmaningar. Med honom eller henne går observatörerna igenom sitt upplägg av återkopplingsmötet. Utvecklingsledaren ger grönt eller rött ljus för uppläggen. Observatörerna får inte hamna i någon ”expertfälla”. De är inte ”gräddan av pedagoger” som går ut på besök. ”Alp har inte den idén” All forskning visar att det ”inte funkar” att gå ut och tala om vad andra skall göra”, säger en av observatörerna (O23).

Som ett sätt att säkra återkopplingsmötet mellan värddar och observatörer har ledningsgruppen infört, vad jag tidigare betecknat som, ”titthål för insyn och uppsikt” in i observatörernas uppdrag. Grönt eller rött ljus för återkopplingen är ett sådant titthål i den oligoptiska designen.

Frågor utan verkan och en frågeiver som objektiviserar

Frågeställandets karaktär är viktigt i Lärande besök. Det skall inte vara varförfrågor som låser lärarna, utan frågor som ”hjälp dem att hjälpa sig själva” (O12). När lärare har svårt att komma igång i en gemensam problemlösning, så fortsätter observatören med sina frågor. Några observatörer berättar att de har fått kritik från lärare för att de ställer för många frågor eller att de ställer frågor som liknar varandra eller att de ställer frågor som går i varandra. De har även fått höra att de har en ”dold agenda” (O2) som de söker svar på i samtalet med kollegorna. En alltför stor frågeiver tenderar att reducera lärarna till objekt som endast svarar på observatörernas frågor, utan att aktivt tillföra

något till samtalet. Erfarna observatörer ser detta framför allt som ett problem för oerfarna observatörer.

Det finns också en risk att den lösningsinriktade pedagogiken (LIP) kan generera en ”äppelkäckhet” (O21) som lindar in problem och dilemman i snabba lösningar och luddiga uttalanden, enligt observatörerna i studien. Blir lärarna passiva objekt av detta går besöket över styr och nätverket riskerar att luckras upp, vilket har hänt, men har hanterats av ledningsgruppen.

Sidouppdrag och löftesbrott

Observatörerna berättar även att de kan få ”sidouppdrag” (O10) av rektorer, till exempel att ”titta lite extra på någon lärare” (O22) eller att synliggöra ett icke-fungerande arbetslag. Men observatörerna vill inte vara chefernas extra öga. De står nämligen på arbetslagets sida, det är där de vill verka och påverka. Frågan om rektorers medverkan i alp och observatörernas samtal med rektorerna återkommer som en tematik i observatörernas berättelser. Det finns enligt flertalet observatörer en oklarhet om hur relationen mellan ledning och observatörer skall se ut. Två av observatörerna talar om löften om tystnadsplikt: ”Det vi är med om; det vi ser och det vi får veta, det har vi tystnadsplikt runt. Det tror jag att alla är väldigt måna om i alp.” (O24) En femtedel av dem talar om förtroende, som de får och hoppas inge. Lärare som blir observerade ”måste känna sig trygga” och ”förtroende är viktigt”. Om observatörerna ”skapar rädsla” då ”stänger lärarna till” (O15). Någon talar om respekt för lärarnas personliga problem. Om observatörerna bryter löften riskerar de att mista den tillit och förtroende som de har byggt upp. ”Det gäller att man hanterar det på ett bra sätt, dels när man pratar med de andra observatörerna, dels när man ser tokiga saker. För vem är jag att döma någon annan.” (O17)

Isiga relationer mellan skolledare och personal är svårhanterliga liksom när lärare baktalar varandra eller klagar på att de missförstås av kollegorna. Konsten ligger då i att undvika terapeutiska frågor. ”Vi är kollegor som möter kollegor.” (O18) ”Vi är pedagoger inte kuratorer”, påpekar man (O14). Taktiken ligger då i, enligt utsagorna, att lyssna av lärarna och sedan försöka styra samtalet in på pedagogik. ”Det är det enda och ibland går det och ibland går det inte”. (O3)

Observatörerna upplever då och då att lärare inte är så förtjusta i att observatörerna kommer ut på besök hos dem. Det finns skolor och arbetslag, som är på defensiven redan i sitt första möte med observatörerna. Lärarna vet inte vad som väntar dem och blir oroliga. De kan också ha blivit beordrade att

emot besöket. Observatörerna försöker avdramatisera besöket och ”tala till lärarna som till bönder på bönders vis” (O9).

Besvärande iakttagelser

En sjättedel av observatörerna i studien berättar om etiska dilemman som de upplevt och hanterat under sina observatörsuppdrag. En observatör berättar om sina upplevelser: ”Det var en ung lärare som var väldigt sträng, väldigt kategorisk. Det var små barn, ’kan du inte sitta still, sätt dig på händerna, stoppa händerna under rumpen, sitt still’, lite gammaldags. Läraren som vi observerade kränkte barnen, inte medvetet, men vi såg det så. Då måste vi också påtala det för rektor.”(O20) Andra observatörer berättar att de kontaktat utvecklingsledaren i kommunen när de erfarit etiska dilemman.

Observatörsutsagorna berättar, i samstämmighet, att besvärande iakttagelser har skapat bryderier i observatörsgruppen. ”Tid gick åt att bearbeta det. Vi upplevde det som tämligen obehagligt att hamna i en sådan situation.” (O21)

Observatörerna återger sina iakttagelser på likartat sätt. De är fåordiga, men markerar ett tydligt avstånd gentemot iakttagelser som de upplevt som kränkande. Erfarenheterna spänner från förskolan upp till gymnasiet.

Positivt gensvar och outnyttjat yrkeskunnande

Observatörerna får positiv återkoppling om sina insatser under besöken, från andra observatörer och från utvecklingsledarna. Men mycket få berättar om uppmuntran från den egna skolans lärare och ledare. Istället hörs röster om att det är besvärligt att observatörerna är borta och de får själv sopa upp resterna efter vikariers insatser, om de blir ersatta. Observatörernas erfarenheter efterfrågas sällan i den egna skolans utvecklingsarbete eller i de tre kommunernas övriga utvecklingsinsatser. Trots att det finns efterfrågan på observatörer, tycker det stora flertalet av dem att deras kompetens är outnyttjad. Observatörerna vill mer än vad som efterfrågas av dem. Samtidigt anser de att de försätter de egna kollegorna, barnen eller eleverna i en knivig situation när de går på Lärande besök.

Diskussion

Stabiliserande och destabiliserande förbindelser

Tabblån nedan summerar observatörsutsagorna som i likhet med föregående kapitel kan tolkas som meningstillskrivelser, som stabiliserande och destabiliserande förbindelser. Meningstillskrivelserna visar på programaspekter som observatörer tillskrivit en mening i mötet med programmet och värdarna. De förenar eller riskerar att luckra upp förbindelserna. Tabblån visar en sammanställning av de tre porträtten och sedan en syntes av meningstillskrivelserna från samtliga 24 observatörer som involverats i studien:

Tablå 1: Stabiliserande och destabiliserande förbindelser

	Stabiliserande	Destabiliserande
Svante	Pedagogisk stimulans Kollegialitet Återkoppling Teoretisk förankring Stärkt yrkeskunnande	Etiska dilemman Värderande återkoppling Bristande gensvar
Ester	Pedagogisk stimulans Kollegialitet Teoretisk förankring Positiv återkoppling Stärkt yrkeskunnande	Etiska dilemman Värderande återkoppling
Tilda	Pedagogisk stimulans Kollegialitet Saklig återkoppling Stärkt yrkeskunnande	Etiska dilemman Värderande återkoppling Bristande gensvar
Syntes (24 st)	Pedagogisk stimulans Kollegialitet Saklig återkoppling Teorigrunden för Lärande besök Stärkt yrkeskunnande	Dilemman: Alltför mesiga och alltför tuffa speglingar Frågor utan verkan och en frågeiver som objektifierar Sidouppdrag och löftesbrott Besvärande iakttagelser Positivt gensvar och outnyttjat yrkeskunnande

Sammanställning av kollegaobservatörernas utsagor om stabiliserande och destabiliserande förbindelser

Meningstillskrivelserna tänjs ut

Observatörerna tillskriver kollegialitet, återkoppling och stärkt yrkeskunnande en mening i likhet med värdarna, men de vidgar också meningstillskrivelserna genom att föra in aspekter från observatörsuppdraget. Observatörsutsagorna om återkoppling handlar exempelvis både om att ge och att få återkoppling.

Observatörerna återkopplar till värdarna och de får återkoppling från värdarna, från ledningsgruppen och från observatörskollegorna. I likhet med värdarna önskar de mer återkoppling och mer gensvar. Observatörerna vill, enligt materialet, bli bekräftade, sedda, dra nytta av sitt kunnande och sin kompetens i andra sammanhang än Lärande besök.

I utsagorna betonar observatörerna vikten av ”pedagogisk stimulans” emedan värdarna riktar ”fokus på pedagogiska frågor”. Lärarna, dvs. värdarna, månar om att få formulera frågan för uppdraget och ta initiativ till besöket. Observatörerna i materialet har en något irriterad hållning angående initiativrätten. Uppdragen var inte så specifika som observatörerna önskade. I några fall sade sig observatörerna vara nödgade att ta ifrån lärarna initiativrätten, eller lämna över den till utvecklingsledarna för granskning, eftersom de erfor uppdragsformuleringarna som luddiga eller svårhanterliga. I några fall hade uppdragen inte heller fokus på någon pedagogisk fråga. Som en följd av det snedsteget grep observatörerna in och lät det kommunala granskningsuppdraget skyla över det specifika, men luddigt formulerade läraruppdraget.

I utsagorna stödjer sig observatörerna på programmets teorigrund. De talar om LIP och Fina fisken som ”pedagogiker”, inte som vetenskapliga teorier, men utsagorna ger uttryck för att teorierna kontextualiserats i mötet med observatörerna och den utbildning som teorierna presenterats i. Till skillnad från värdarna berättar observatörerna om de begrepp och tekniker som teorigrunden omfattar, och hur den format observatörsuppdraget. Utsagorna ger, menar jag, relativt starka indikationer på att dessa teorier bidragit till att forma observatörernas identitet och uppdrag och att observatörerna översatt och format LIP och Fina fisken i samspel med värdar och uppdragshandling och utifrån sina önskningar och behov i observatörsuppdraget.

Dilemman och ”motsägelsefullheter” i programmet

De dilemman som identifierats i materialet har jag i tablån definierat som destabiliserande förbindelser. Hanteras de destabiliserande förbindelserna bra genererar det utveckling och förändring. Hanteras de inte, eller mindre bra, kommer de att utgöra ett hot mot programmet, så tänker jag att den vanliga tolkningen skulle lyda. Dilemman rymmer ”motsägelsefullheter” som sällan med lätthet kan hanteras. Dilemman tänjer på nätverket, de sätter det i gungning. Problematiseringarna ringar in ett antal undringar: (i) hur skall observatörerna återkoppla sina iakttagelser till värdarna – sakligt, konstruktivt, eller värderande; (ii) vilka iakttagelser skall de återkoppla; (iii) hur skall de hantera

besvärande iakttagelser; (iv) hur skall de förena värdarnas, ledningsgruppens och styrgruppens skilda intressen?

När ”spelet väl startar” då kan inte observatörsuppdraget längre tas för givet, då måste observatörerna agera. Dilemmafrågorna blir till ”manifesterade kontroverser” (Callon, 1999, s. 79), dvs. motsägelsefullheter som observatörerna måste hantera. I mötet med värdarna blir de till kniviga situationer.

Observatörerna förhandlar med sig själva, de bearbetar sina iakttagelser, de rådfrågar och söker stöd hos utvecklingsledarna, eller lämnar dilemmafrågorna i förtroende till skolledaren. Dilemman formar både observatörsidentiteter och agerande: ”Not only does the state of beliefs fluctuate with a controversy, but also the identity and the characteristics of the implicated actors change as well.” (Callon, 1999, s. 80)

Som aktörer i Lärande besök definieras observatörerna genom sitt uppträdande under observatörsuppdragen. Bilden som träder fram är tentativ, men relativ stark. Utsagorna ger uttryck för ett observatörsnätverk som konvergerar. Det spretar inte särskilt mycket.

Idékamp snarare än intressekamp

När Honig (2003, 2004, 2006) argumenterade för en förändrad ansats i studiet av förändringsprocesser gjorde hon det med syftet att hantera en intressekamp mellan positioner och nivåer (kap.1). I min avhandling tenderar denna intressekamp att dölja sig i skuggan av kampen mellan olika idéer. Kapitel 6 visade hur idéer och resurser ”flöt in och ut i nätverket”. Genom kapitel 7 kunde jag visa hur några av meningstillskrivelserna förvärvade en så pass stark kraft så att de blev institutionaliserade normer i programmet, dvs. aktörer i egen rätt. Det här kapitlet förstärker den bilden.

Utvecklingsledarnas tidiga problematisering i de tre kommunerna identifierade observatörernas identitet i programmet. I annonseringen efter observatörer sökte de efter ”spjutspetsarna”; ”kompetenta och kunniga pedagoger” som skulle värvas till observatörer i programmet. ”Om lärare och skolledare med hög professionell status värvades till programmet skulle även programmets nätverk stabiliseras” (kap.6). Men enligt observatörsutsagorna skall eller får observatörerna inte ge tips eller råd, de skall inte heller utge sig för att vara ”superpedagoger” eller verka som ”experter” i mötet med värdarna. I enlighet med materialet skall de inte heller ”klampa in och tro att de är något annat än kollega”. Kollegialitet förutsätter en ödmjuk hållning i mötet med lärarna som bjuder in till besök.

I mötet med andra programaktörer har observatörernas initiala och tilldelade identitet formats och formats om. Likväl visar det här kapitlet att observatörerna också bidragit till att forma sina medaktörer i programmet, men då i samspel med tid och rum i de tre kommunerna. Det bör vara, menar jag, ett uttryck för det ömsesidiga formande av lokala utvecklingsprogram.

Observatörerna tar enligt utsagorna sin utgångspunkt i programmets teorigrund med LIP och Fina fisken, det styrkebaserade förhållningssättet. De har även förvärvat en förmåga att integrera vetenskapliga teorier i sina återkopplingar till lärarna. Observatörerna, ett flertal av dem, berättar hur de integrerat utmaningar, styrdokument och forskning inom området i sina återkopplingar. För att realisera förväntningarna, egna eller andras, och fördjupa sitt kunnande om uppdrag och uppdragsinnehåll har de sökt sig fram på nätet efter relevant litteratur, eller tagit del av referensbiblioteket på den egna skolan.

Enligt utsagorna hamnar observatörerna i ”expertfällan” då och då. Ibland ger de tips eller råd, ibland blir de rådfrågade ute på sina besök. Det sker både omedvetet och medvetet, enligt mitt underlag. Men tips och råd är inte välkomna i alp. ”Alp har inte den idén”, sade en av observatörerna. Samtidigt erfor observatörerna att deras kompetenser inte efterfrågades på hemmaplan, vilket i hög grad blir till en destabiliserande förbindelse för kommunerna, och ett dilemma för observatörer som identifierats och värvats till alp som kompetenta och kunniga pedagoger.

Enligt materialet och programidéerna i alp riskerar expertfällan att luckra upp nätverket. Detta kan tolkas, menar jag, som att vetenskapliga teorier skall integreras i uppdrag och utmaningar, istället för att förmedlas som tips och råd av utomstående experter. För observatörerna torde det vara en grannlaga uppgift, och för de tre kommunerna en utmaning i att synliggöra kontextualiseringen av vetenskapliga teorier, och den verkan som de skall ha i mötet med programmets professionella aktörer. För observatörerna tenderar teorigrund- en vara institutionaliserad, men värdarna tillskriver den ringa mening, eller för dem synes teorigrund- en vara implicit, dvs. ingen aktör med egen rätt att verka.

Kollegialt lärande som en potentiell teoretisk förankring i Lärande besök

Som jag skrev i kapitel 7 så kan Banduras teori om ”kapacitetsupplevelse” (Bandura, 1997; Lander, 2013) utgöra en potentiell teoretisk förankring till meningstillskrivelsen ”stärkt yrkeskunnande genom lärande i arbetet” för värdarna. Teorin bör i enlighet med observatörsutsagorna även vara giltig för observatörernas meningstillskrivelse om stärkt yrkeskunnande.

En annan potentiell teoretisk förankring skulle kunna vara vad Wenger (1998) definierat som ”praktikgemenskap”. Ett aktivt deltagande i en praktik resulterar i en gemenskap som förenar likasinnande. Observatörerna utgör en homogen grupp i programmet, de är alla kollegaobservatörer. De ser olikheterna i sin yrkesinriktning som ett uttryck för heterogenitet. Det pedagogiska intresset blir en förenande aspekt i observatörsuppdraget.

En tredje möjlighet återspeglas i teorierna om ”professionella lärandegemenskaper” (Stoll & Seashore Louis, 2007). Professionella gemenskaper främjar kollegialt lärande och ansvar, vilket i sin tur stärker skolans resultat och målpuppfyllelse. Ett citat från Halverson (2007) understryker att lärandegemenskaper är ett resultat av ansträngning och vilja att rikta fokus mot pedagogiska frågor, undervisning och lärande, de är inte utgångspunkt för kollegialt lärande.

The principals did not begin with the intention of developing professional community, but communities resulted from their efforts to address the key problems of instruction. (Halverson, 2007, s. 103)

Ursprungsidén, enligt Little (2002), bygger på att kollegor lär av och med varandra genom samverkan under förutsättningarna att det etableras en kollegial intressegemenskap. Stoll och Seashore Louis (2007) identifierar en kunskapsbas som de menar är verksam i professionella lärandegemenskaper. Det kollegiala lärandet stärks genom att kollegorna:

- delar med sig av sina pedagogiska färdigheter,
- sprider sitt professionella yrkeskunnande mellan sig,
- får ekonomiska förutsättningar som stödjer arbetet,
- har ett tvärprofessionellt perspektiv på undervisning och lärande, som utmanar och vidgar deras färdigheter och kunnande.

Punktlistan ovan påminner mig om kapitlets identifierade – stabiliserande - meningstillskrivelser. Observatörsgrupperna:

- bidrar till erfarenhetsutbyte och stimulerar det pedagogiska samtalet mellan observatörerna,
- bygger på kollegialitet och professionellt yrkeskunnande,
- ger möjligheter till ömsesidig kollegial återkoppling,

- bidrar till att tekniker, artefakter, vetenskapliga teorier kontextualiseras i handling i observatörsuppdraget,
- stärker tilliten till det egna kunnandet, vilket bidrar till en erkänsla i mötet med kolleger, barn, elever, ledning och föräldrar.

Utifrån ANT blir det kollegiala lärandet en relationell effekt, dvs. en konsekvens av de förbindelser som observatörerna tillskrivit en stabiliserande kraft.

Lärandeprocesser förutsätter enligt Sørensen (2009) ett samspel mellan heterogena materialiteter, dvs. ett samspel mellan mänskliga och icke-mänskliga aktörer.

Analyserna i det här kapitlet får stöd i Sørensens antaganden om lärande. Berättelsen om kollegaobservatören som aktör i Lärande besök ser ut att kunna få en potentiell teoretisk förankring i teorierna om ”professionella lärandegemenskaper” och Sørensens (2009) teorier om lärandets heterogena materialiteter.

I likhet med Banduras teorier om kapacitetsupplevelse arbetar teorierna om kollegialt lärande som tentativa implicita förändringsteorier i Lärande besök, med möjligheter att kontextualiseras i programmets teorigrund.

Kapitel 10 Slutdiskussion

Hur kan man utforska och beskriva kommunala lokala pedagogiska utvecklingsprogram, som satsar på kollegiala granskningar av undervisning och yrkeskunnande? Hur formas processerna, som får ett program att överleva i den dagliga konkurrensen med andra program och initiativ? Hur lyckas det knyta människor till sig och vinna deras lojalitet? För mig är det angelägna frågor och jag är säker på att de också är aktuella för lärare, skolledare, utvecklingsledare och skolchefer, som arbetar med utbildning och undervisning. Inte minst är de principiellt intressanta inom en forskningsinriktning i pedagogiskt arbete och i studiet av förändringsprocesser.

I avhandlingen har jag följt spåren av kollegial granskning och hur denna idé har formats i tre västsvenska kommuner och gett upphov till först projektet alp och sedan till det etablerade programmet Lärande besök. Jag har följt detta program mellan åren 2007 till 2009 och sedan på distans med nedslag fram till 2014. Lärande besök har hela tiden haft ambitionen att bidra till lokal pedagogisk utveckling och därigenom forma undervisningen och relationerna i förskola, skola och gymnasium. Programmet har även knutit till sig fritidspedagoger som observatörer i Lärande besök, och bör därför vara intressant även för fritidshemmen.

Fallet Lärande besök utifrån aktör-nätverksteori (ANT)

Lärande besök har över tid etablerat sig som en aktör för lokalt pedagogiskt utvecklingsarbete syftande till såväl professionell som pedagogisk utveckling. Genom mitt empiriska material och utifrån studiens teoretiska ansats, aktör-nätverksteori (ANT), har jag sett Lärande besök som *en relationell effekt*, dvs. en mångårig förhandlingsprocess mellan aktörer i de tre kommunerna som förenat institutionella faktorer, professionella och vetenskapliga teorier samt samhälleliga värderingar – mångfalden av heterogena materialiteter – om pedagogisk utveckling.

Analysen av empiriskt material har skett genom översättningsbegreppet utifrån ANT. Repertoaren av begrepp har även inkluderat aktör, nätverk, förbindelser och mening.

Forskningsdesign och metodologiska hörnstenar

Studien har designats som en fallstudie.

Studiens empiriska material består av individuella intervjuer med 27 lärare 6 skolledare, 24 observatörer, 11 utvecklingsledare och 6 skolchefer samt fältobservationer under ett Lärande besök och angränsande aktiviteter i de tre kommunerna. Materialet har även inkluderat dokumentation som tillhandahållits under fältarbetet. Det bör påpekas att antalet skolledare och skolchefer har varit relativt litet i förhållande till lärare. Vårdarna (lärare och skolledare) har haft sin hemvist i sex skolor som inkluderat förskolan, sarskolan, grundskolan och gymnasieskolan. Observatörerna har kommit från olika delar av de tre kommunerna.

Studiens analyser har tagit sin utgångspunkt i några metodologiska hörnstenar. I studien har jag strävat efter (i) symmetriska analyser. Det har inneburit en strävan mot att göra allas röster hörda. Analyserna har (ii) identifierat utsagor, idéer, teorier och tekniker som gjort avtryck i de tre kommunerna. Genom analyser via studiens valda begrepp har berättelsen om fallet Lärande besök vuxit fram. (iii) Fallet har inte på förhand varit givet, utan har avgränsats efter hand när jag sett vart spåren efter programmet har lett mig. Fallstudiedesignen har möjliggjort en naturalistisk generalisering, där termen ”igenkänning” ligger till grund för läsares möjligheter till generalisering.

Studiens inplacering i forskningsfältet

Studien har knutit an till forskningsfältet utbildningsförändring, avgränsat till (i) studiet av förändringsprocesser och (ii) kollegial granskning. Den förra har ringat in två förändringsstilar där förändring sker genom utifrånkommande teknologier och interventioner eller genom professionellt initierad förändring utifrån yrkesvardag och professionella koder, dvs. lokal problemlösning.

Inom den senare förändringsstilen har jag avgränsat mig till ansatser som inkluderat samtal och kollegiala observationer.

Mina förhoppningar är att studiens ansats i avhandlingen – ”actor-network theory” – kan bidra till att komplettera och förnya teoribildning och metodologi för lokalt problemlösande förändringsstilar.

Sammanfattning av programmets karaktär

Lärande besök kallades från början alp, en akronym efter initialerna i de tre samverkande kommunernas namn, och kallas internt ofta så än idag. Avhandlingen skildrar först hur programmet etablerades på, och anpassades till, den kommunala arenan. Jag ser programmet som ett aktör-nätverk med kommunernas utvecklingsledare och skolchefer i ledningsgrupp respektive styrgrupp, som centrala noder. De samarbetar tätt och särskilt utvecklingsledarna interagerar intensivt med aktörerna på arenan för skolor och förskolor, lärare och lärarlag. Med tiden fogade man in tekniker och teorier om samtal, "hjälp till självhjälp" och ledarskap, som därmed också blev aktörer i programmet.

Den ena centrala idén är att lärare i samspel med skolledare (värdar) anlitar programmet och formulerar ett uppdrag åt kollegiala observatörer, som är lärare på andra skolor i andra kommuner än värdarna. Den andra centrala idén är att de tre kommunerna har formulerat ett obligatoriskt uppdrag som skall stå i fokus under varje enskilt Lärande besök. Den tredje centrala idén är mötet mellan de professionella, mötet mellan lärare och observatörer. Mötet struktureras av samtal, observationer, återkoppling och så kallade utmaningar som observatörerna återkopplar till värdarna. Speglingar och utmaningar, uppskattning och bekräftelse är centralt i Lärande besök. Efter besöket utformar lärarna (värdarna) en så kallad lärplan, som skisserar deras utvecklingsarbete med ledning av uppdraget till observatörerna och sina erfarenheter av besöket. I utvecklingsarbetet skall de få stöd av utvecklingsledare och sina skolledare.

Översättningar som format programmet

Den kommunala arenan i fokus

Berättelsen om Lärande besök och hur det uppstod och etablerades som ett lokalt inslag för skolutveckling berättades för mig särskilt av de 11 utvecklingsledare och 6 skolchefer jag intervjuat.

I början av 2000-talet fanns det inget program eller projekt som dominerade föreställningarna om styrning av utbildning och tillsynsansvar i de tre kommunerna. Den nationella diskursen om kvalitet var stark, även på lokal och regional nivå, men utvecklingsledare i kommunerna hade gjort egna försök, studerat andra och tvivlade på att kvalitets- och resultatmätningar skulle gagna skolutveckling särskilt mycket. Men i arbetet hade tanken på kollegiala observationer som redskap dykt upp. Kollegial granskning tillämpades på andra håll

inom skolväsendet i landet. Tanken var attraktiv för utvecklingsledarna och skolcheferna, som kom att bilda det blivande aktör-nätverkets grundläggande intressegemenskap. Den kunde dessutom förena ytterligare intressen i en gemensam problematisering av vad som var problemet och lösningen och visade sig därmed attraktiv även för andra.

Berättelsen om alp och Lärande besök är i högsta grad historien om hur denna intressegrupp av utvecklingsledare och skolchefer tog initiativet och förhandlade fram förbindelser som dels knöt andra till projektet (intressering, värvning), dels försvarade ett utrymme för det på den kommunala agendan. Det gick inte utan förändringar och anpassningar och det finns fortfarande destabiliserande förbindelser att hantera. Det har också krävt ett hårt arbete med att forma regler, teorier och material (artefakter) som fungerar stabiliserande och både direkta och indirekta kontroller för att upprätthålla en enhetlig process för Lärande besök. För även om man vill att värdarna och observatörerna under besöken skall kunna översätta programmets idéer till sina egna behov, så måste det ha en bestämd karaktär och genomföras professionellt.

Hur detta kunde gå till skildras i en särskild fallstudie i kapitel 6, som beskriver och diskuterar artefakterna med hjälp av metaforen oligoptikon och utvecklingsledarnas direkta insatser för både stöd och ”insyn och uppsikt”.

Oligoptikon står för att en iakttagare får djup insyn i en verksamhet genom många små ”fönster”. Metaforen formulerades av Latour i polemik med Foucaults användning av metaforen panoptikon (insyn i allt hela tiden).

Kompletterande problematiseringar var bl.a. att kollegors observationer, spegling och utmaningar skulle kunna motsvara de krav och den efterfrågan som fanns på skolledares verksamhetsbesök och återkoppling till lärarna. Dessutom såg man kollegaobservatörerna som lärarkårens spetskompetens och man hoppades att uppdraget skulle ses som en viktig del av karriären för kunniga lärare och underlätta nyrekryteringen till kommunerna.

Det här var problematiseringar som i första hand tilltalade politiker, skolchefer och utvecklingsledare. För dem var det heller inte oviktigt att Lärande besök blev uppmärksammat på nationell nivå som ett innovativt program och därmed stärkte kommunernas anseende på kommunförbundet (SKL).

En viktig problematisering för särskilt skolcheferna var att få accepterat en gränslinje till den politiska ledningen. Politikerna skulle vara informerade om alp, men inte ha direkt rapportering om de lärande besöken.

Den viktigaste problematiseringen, utöver värdet av kollegial granskning, handlade dock om kvalitet och kvalitetsdrivet utvecklingsarbete i kommunal

regi. Detta byggdes upp parallellt med Lärande besök och med viss samordning mellan kommunerna. Det var alltså fråga om ett alternativt koncept, som kunde ifrågasätta programmet. Tidigt hade intressegrupperingen utvecklingsledare och skolchefer värt sig mot modeller i omgivningen, som fick den kollegiala granskningen att likna inspektion eller som skickade rapporter om skolbesök till politikerna. Men gruppen kunde inte hålla ifrån sig den politiska instansens krav på kvalitetstänkande och sökte anpassningar. Man jobbade ju dessutom själva med kvalitetsindikatorer och uppföljningar och hade så att säga båda uppgifterna på samma bord. Därför gick man politikerna till mötes.

Kvalitet enligt alp skrevs alltså in som en komplettering i de kommunala kvalitetssystemen, men mer direkt påverkades alp genom ”synliggörande av mål” och ”mötet” som kom att utgöra två obligatoriska utgångspunkter (ersattes senare med ”pedagogiskt ledarskap”) för kollegaobservatörernas samtal och speglingar, dvs. återkopplingar till lärare och skolledare.

Kraven på att utvecklingsarbetet, som följde på observatörernas besök, skulle anpassas till kommunala och nationella styrdokument skärptes med tiden. Att se alp som en komplettering till, eller rent av en direkt aspekt av, kommunala kvalitetssystem var inte okomplicerat, särskilt inte för skolledarna, som skulle stödja lärarnas inbjudan. Från början var deras roll tänkt att bli liten, men när behovet att stabilisera processen i Lärande besök ökade blev skolledarskapet en viktig resurs. Skolledarna skulle stödja utvecklingsarbetet efter besöken, säkra kopplingarna till de lokala styrdokumenten och de skulle sörja för att kollegaobservatörernas kompetenser togs tillvara på olika sätt.

Lärare, skolledare och enheter i fokus

I det följande avsnittet sammanfattar jag utfallet från de empiriska kapitlen (kap-6-9). Det sker i två delar. I den första visar jag hur Lärande besök har gjorts attraktivt för lärare, skolledare och observatörer och hur alp därigenom lyckats forma ett för de tre kommunerna attraktivt och angeläget sammanhang. I den andra visar jag på ännu olösta hot mot stabiliteten i nätverket.

Stabilitet betyder här att programmet inte omförhandlas ideligen. Det har uppnått en acceptans, som man räknar med skall vara. Latour kallar ett sådant fenomen för en ”svart låda”, som har locket påsatt och vars innehåll därför inte utsätts för ideliga genomlysningar och ifrågasättanden. Man kan dock säga att locket på lådan har stått på glänt i de tre kommunerna. Men att programmet har förmått forma ett sammanhang för lokalt pedagogiskt utvecklings-

arbete och därmed en status som aktör med egen rätt att verka för pedagogisk utveckling.

Stärkande och destabiliserande faktorer

De viktigaste iakttagelserna har varit:

1. att observatörer, utvecklingsledare och skolchefer, och många lärare och skolledare, aktivt medverkat för att sprida Lärande besök; de har lockat, pockat, uppmanat och ibland beordrat medverkan;
2. att de flesta lärarna erfarit den individuella och kollektiva återkopplingen under besöken som något attraktivt och angeläget;
3. att det stora flertalet lärare erfarit Lärande besök som meningsfullt för lokal pedagogisk utveckling och stärkt yrkeskunnande;
4. att skolledare erfarit att det pedagogiska samtalet stärkts, att det lärande besöket riktat lagets eller skolans fokus mot undervisning och lärande;
5. att skolledare sett potentialen i att få verksamheterna belysta av kollegiala observatörer, och att de sett Lärande besök som möjligt komplement till de tre kommunernas uppföljnings- och kvalitetssystem;
6. att observatörer har integrerat och plockat upp idéer och teorier i mötet med kollegor och utvecklingsledare, omformat dem och gjort dem till sina egna;
7. att observatörerna sett Lärande besök och sitt observatörsuppdrag som meningsfull individuell professionell utveckling;
8. att Lärande besök har skapat en observatörsgrupp med spetskompetens åt kommunerna, när det gäller pedagogisk utveckling;
9. att programmet formas och omformas genom mångfalden av direkta och indirekta ingripanden;
10. att Lärande besök har lyckats att bli ett program vars grundläggande idéer och design inte längre står under ständig förhandling.

Lärare, skolledare och utvecklingsledare har aktivt medverkat till att Lärande besök har etablerat sig i de tre kommunerna. Lärare har berättat om goda erfarenheter, de har talat med kollegor, uppmanat eller manat dem att bjuda in till besök. Skolledare har uppmuntrat, pockat och beordrat arbetslag att bjuda in till Lärande besök. Skolledare har, i vissa fall, ordnat så att lärarna delgett kollegor och skolledare sina erfarenheter på andra skolor. Utvecklingsledare har kontaktat skolledare, ringt, mejlat, bjudit in, lockat och uppmanat att bjuda

in till Lärande besök. Lärare, som bjudit in till besök, har gått ut på besök. De som gått ut på besök har bjudit in till Lärande besök. Lärare har i vissa fall varit både värdar och observatörer, fast vid olika tillfällen.

Lärande besök har förenat idéer om kollegialitet, samtal, observationer och återkoppling i en för det stora flertalet av studiens lärare lockande kedja av förbindelser. Lärarna, de flesta av dem, har erfarit att de fått positiv återkoppling och bekräftelse, vilket stärkt dem. De har inte, enligt studiens material, avvisat kritik, men några hade önskat mer konstruktiv kritik. Konstruktiva återkopplingar har utmanat yrkesspråket, förgivettaganden och vidgat lärares pedagogiska yrkeskunnande, något som i sin tur främjat utveckling av undervisning och lärande.

Lärarna i studien, med undantag av ett fåtal, har erfarit mötet med observatörerna som en inledande process för det efterföljande pedagogiska utvecklingsarbetet. Lärarna har, bortsett från ett arbetslag i studien, aktivt valt område, problematiserat och mobiliserat observatörernas utmaningar med stöd av utvecklingsledare eller arbetslagsledare. Skolledarna har oftast indirekt stöttat lärarna genom att uppmuntra dem.

I mötet i observatörsgruppen och i mötet med värdarna har observatörerna erfarit att de utvecklats professionellt. De har fördjupat sitt yrkesspråk när de diskuterat och formulerat återkopplingar och utmaningar till värdarna. När observatörsgruppen har varit heterogent sammansatt (dvs. med olika lärarkategorier, vilket varit regel med bara vissa undantag) har observatörerna utmanat varandra. Nationella styrdokument har stärkt dem i sin förmåga att sakligt återkoppla sina iakttagelser. Teorier om ledarskap och lärande har tenderat att forma observatörsidentiteter och stärkt observatörernas förståelse för sina iakttagelser. Genom den bekräftelse, som de har fått under sina uppdrag, har de även erfarit en stärkt yrkes stolthet. Observatörsuppdragen har bekräftat att de är kompetenta och yrkeskunniga lärare. På ett likartat sätt som lärarna som värdar har de erfarit Lärande besök som en källa till bekräftelse och uppskattning.

Det är framförallt genom observatörernas berättelser om sina uppdrag som studien kunnat ge exempel på hur fallet Lärande besök har blivit en svart låda som har förmått skapa ett sammanhang runt sig. Observatörerna berättar hur de har plockat upp idéerna och gjort dem till sina egna i mötet med andra observatörerna och på lärande besök. Värdarnas berättelser återspeglar hur lärare som värdar aktivt tar fasta på, respektive omformar observatörernas

iakttagelser och utmaningar, som en grund för ett pedagogiskt utvecklingsarbete.

Den karaktär som programmet Lärande besök har förvärvat över tid kan med inspiration av House och McQuillan (2005) summeras med hjälp av tre termer: teknologiskt, politiskt och kulturellt. Det innebär att programmet inte ensidigt söker sitt berättigande i ett eller två av dem och inte kan förklaras utan att man tar hänsyn till alla tre. Att inse detta beroende mellan de tre aspekterna har varit en dyrköpt lärdom för forskningen om förändring och skolutveckling.

Teknologiska-politiska-kulturella materialiteter

Programmets *teknologiska aspekter* har inkluderat ett professionellt strukturerat möte som riktat fokus mot skolans kärnprocesser, relationen mellan undervisning och lärande med syftet att stärka barns, elevers och verksamheters måloppfyllelse. Programmet har även inkluderat tekniker och teorier som format och stärkt det tekniska yrkeskunnandet hos studiens intervjuade observatörer. Programmet har format en intressegemenskap, som satt förnyelse och effektivitet i fokus genom programmets institutionaliserade, eller nästintill institutionaliserade, meningstillskrivelser. För lärarna i arbetslaget har uppdragshandling och lärplan bidragit till en struktur, som enligt lärarna i studien gynnat pedagogisk utveckling, och deras pedagogiska yrkeskunnande. Skolledare har sett möjligheten att inkludera utfallet av observatörsbesöket i skolans kvalitetsrapport utifrån det faktum att skolan har blivit granskad av utifrånkommande kollegiala observatörer.

Uppdragshandlingarna har av flera observatörer erfarits som luddiga och svårtolkade, vilket har skapat svårigheter att rikta in återkoppling och utmaningar. En del lärare har å andra sidan erfarit observatörernas utmaningar som alltför bekräftande, de hade önskat mer konstruktiv kritik. I flertalet av dessa fall har observatörerna lyckats få situationen på rätt köl under besöket, men i ett fåtal fall har besöken inte fallit väl ut. Jag karaktäriserar ändå inte dessa händelser som hot, eftersom de kan hanteras – och hanteras – inom programmet etablerade processer.

Programmets *politiska aspekter*. Lärande besök har initierats av utvecklingsledare och skolchefer, men sedan formats ur praktisk handling, utifrån en problemlösande ansats. I förhandling med varandra har de tre kommunernas styr- och ledningsgrupper problematiserat och identifierat vad det är som

krävt en lösning och vad den ska utgöras av. Detta har skett under intryck av praktisk handling och i mötet med observatörer och värdarna för besöken. Lärarna i lagen har förhandlat med varandra om innehåll i de uppdrag som skall formuleras till observatörerna.

Programmet har bara delvis spridit sig självmant. Många aktörer har aktivt gripit in för att sprida och hålla programmet intakt. Programmet har kontinuerligt justerats och en mångfald av aktörer har rört sig in och ut ur i nätverket. Konkurrerande nätverk har satt fallet Lärande besök i rörelse, till exempel de som aktualiserats av budgetarbetet i kommunerna, av skolinspektionen, skollagen, den allmänna kvalitetsdiskursen och teorier som aktualiserats i mötet med värdar och observatörer.

Programmets *kulturella aspekter*. Lärande besök har genom sina programidéer, sin logga och sin etikettering (alpa, alpinister etc.) lyckats skapa en intressegemenskap som sträcker sig över ett decennium och över tre kommuner. Både lärare och observatörer har stärkts i sitt yrkeskunnande genom programmets betoning av lärares grundläggande goda kompetens. Attityd och praxis vad gäller lärares samarbete har utmanats flera gånger och ofta lett till en positiv förnyelse av lagens relationer. Observatörsgruppernas yrkesmässiga heterogenitet har utmanat en del föreställningar, men alltid accepterats, och i synnerhet upplevts som en styrka av observatörerna själva. Observatörerna har, trots vissa reservationer, tagit till sig programmets teoretiska grundval i Lösningssinriktad pedagogik (LIP) och Fina fisken, dvs. förenklat uttryckt att främst se till de positiva möjligheterna och lita till uppskattning och hjälp till självhjälp som påtryckningsmedel, det styrkebaserade förhållningssättet.

Däremot har jag inte sparat många tecken på att någon form av systemteori varit aktuell i observatörernas utsagor, trots att systemteori av visst slag bygger under det lösningssinriktade konceptet. Inte heller det skuggtema, som togs upp i kapitel 6, att elever bör utbildas till tåguffare, har jag sett spår av. Det är troligt att systemteorin och tåguffarna som idéer stannat inom ledningsgrupp och styrgrupp.

Till sist bör det sägas att kommunerna via styrgruppen och framför allt utvecklingsledarna fått en direkt insyn i lärarnas utvecklingsarbete när det är någorlunda självstyrkt. Det måste räknas som en förstärkning av det lokala pedagogiska utvecklingsarbetet i den kommunala organisationen, eftersom det troligen ger delvis annorlunda erfarenheter än insynen i det övriga kommunala utvecklingsarbetet.

Hot om destabilisering

Trots att programmet har förmått fungera som en svart låda, så har det inte inneburit att locket suttit tätt och slutet, utan det har funnits förbindelser som har riskerat att luckra upp programmet i det förflutna och som fortfarande har en sådan kraft att verka. Programmet är i kontinuerlig rörelse. De viktigaste iakttagelserna har här varit.

1. att Lärande besök inte fullt ut har integrerats som en del i de kommunala kvalitets- och utvecklingssystemen;
2. att skolledarna vacklar i sitt förhållningssätt till programmet;
3. att observatörernas kompetens som kollegiala granskare inte tas tillvara i kommunerna och på den egna skolan, utöver deras arbete som observatörer.

Att Lärande besök inte fullt ut integrerats med det kommunala kvalitets-systemet är på olika sätt ett dilemma för programmet.

Ett dilemma är den ovan påtalade ojämna uppslutningen när det gäller att bjuda in till Lärande besök. Programmet är så att säga inte en svart låda för alla, eftersom vissa avstår från att engagera sig. I och med det kompletterar programmet inte kommunernas kvalitets- och utvecklingssystem fullt ut, vilket potentiellt kan vara ett hot mot legitimiteten i de tre kommunerna.

En innebörd av detta är att det framför allt bland skolledare framförs synpunkter om programmets frivilliga karaktär. Det borde vara obligatoriskt liksom de kommunala systemen i övrigt, tycker en del. Men frivilligheten uppfattas av de flesta lärare och den centrala intressegrupperingen bakom Lärande besök som en hörnsten i programmet. Det handlar för dem om professionell autonomi.

Ett annat dilemma är att programmet för att motsvara kommunala förväntningar allt mer kommit att styra lärarnas och enheternas problematisering av sina utvecklingsbehov i den riktning som kommunal policy utpekar. Det började med att ”synliggörande av mål” blev ett obligatoriskt fokus för besöken och fortsatte med att lagens pedagogiska utvecklingsarbete skulle knytas till de nationella och de betydelsefullare lokala styrdokumenterna.

De kommunala styrdokumenterna och utvecklingsambitionerna uppfattas ibland som kontroversiella bland lärarna. I kapitel 8 berättar Gunborg att hon tycker att kommunen kräver allt mer av personalen. Det är bland annat hand-

lingsplaner, åtgärdsprogram, utvecklingsplaner, matte, miljö och genus som man skall arbeta med. Förskolan är så toppstyrd, konstaterar hon. Allting skall dessutom dokumenteras.

Avsikten är ändå att observatörernas iakttagelser och utmaningar skall integreras i enheternas utvecklingsarbete och ge bidrag till det systematiska kvalitetsarbetet. Förväntningarna på detta har alltså skärpts över tid. Men intervjuer med observatörer och lärare berättar ändå om skolledare, som inte varit aktiva i att intressera sina lärare för Lärande besök, som inte direkt stött Lärande besök och som har haft svårt att hantera de lärplaner, som indirekt skall forma det pedagogiska utvecklingsarbetet, i relation till andra kommunala utvecklingsarbeten som de haft i uppdrag att driva. Riktigt så ser inte de intervjuade skolledarna på saken. Detta vittnar ändå om, menar jag, att den problematisering som Lärande besök erbjuder skolledargruppen inte är tillräckligt kommunicerad eller attraktiv. I varje fall gällde detta vid min studies genomförande. Det är möjligt att de nya idéerna om pedagogiskt ledarskap som obligatoriskt fokus för besöken har något att bidra till dilemmats lösning.

Vare sig skolledarna eller de tre kommunerna har tagit tillräckligt tillvara på observatörerna. Vid mina intervjuer var utsagorna bland observatörerna samstämmiga om att man mycket sällan fick någon uppmuntran från skolledare. Inte heller denna bild delas av de intervjuade skolledarna. Andra uppdrag för observatörerna, som sakkunniga i frågor om skolutveckling och lärares professionella utveckling, nämndes inte under intervjuerna. Trots det överväldigande positiva förhållningssätt, som de intervjuade observatörerna har till Lärande besök, så finns här ändå ett glapp i den intressering och värvning, som programmet måste uppvakta observatörerna med.

Diskussion

Under den här rubriken tar jag upp några frågeställningar om programmets förvärvade karaktär som aktualiserats för mig under arbetets gång.

Distribuerat ansvar för lokal pedagogisk utveckling

Ansvar för vad man skall observera, samtala om, och återkoppla i Lärande besök har legat både hos skolorna och hos de tre kommunerna. Fallet Lärande besök har strävat efter att sätta lärarnas pedagogiska frågeställningar i fokus. Samtidigt har programmet skrivit in obligatoriska utgångspunkter för varje enskilt Lärande besök: (1) ”synliggörande av mål”, (2) ”möten” och på senare

tid har (3) ”pedagogiskt ledarskap” ersatt de två första. Dessa har inte varit förhandlingsbara, men formbara.

Målfrågan har särskilt knutit an till de tre kommunernas problematisering om kvalitet och kvalitetsdriven utveckling. Synliggörande av mål har starka band till den målstyrningsfilosofi, som etablerades i utbildning och skola i början på nittioalet.⁶⁷ Målstyrningen kan historiskt förknippas med dessa tendenser: Studier hade visat att arbete blivit mer effektivt utfört när arbetare och chefer enats om inriktningsmål och när målen istället för direkt övervakning kombinerades med delaktighet och distribuering av ansvar för utveckling och uppföljning av utfall (Hersey, Blanchard & Johnson, 2013).

Detta idékomplex kopplades också till ”accountability” (Nevo, 2009), ett svåröversättligt begrepp (Mulgan, 2000) som kan översättas till redovisnings-skyldighet eller som Møller (2006) uttrycker det, ansvarsplikt. Kring målstyrningen utbildades en diskurs, som särskilt hänvisar till ansvaret mot huvudmännen, mot barnen och föräldrarna, ibland kallade kunder (Lundahl, 2002; Lindblad, Ozga, & Zambeta, 2002; Lundgren, 2006; Møller, 2006; Quennerstedt, 2006).

När målstyrningsfilosofin introducerades i skolväsendet stod inriktningsmålen i fokus. Sedan har de successivt omvandlats till resultatmål med argument som ”kraven i skolan ska vara tydliga och konkreta” och att arbetet skall kännetecknas av ”systematisk uppföljning och dokumentation av måluppfyllelse” (SOU 2007:28) och ”systematiskt kvalitetsarbete”. Skrivningarna täcker in skolväsendet i sin helhet. De presenterades i regeringens utbildningsplan i början på 2000-talet (Skr. 2001/02:188).

Ungefär samtidigt som Lärande besök prövades ut i handling ute på skolor i de tre kommunerna konstaterade Nyttell (2003, s.1): ”The concept of quality has become the overwhelming discourse in controlling school.” Vad menar Nyttell? Kan *talet om* kvalitet kontrollera skolan?

”Ingen kan väl ha något mot kvalitet, detta positivt klingande ord”, skriver Bergh (2010) som en provocerande utmaning. Begrepp är aldrig passiva ord, hävdar Bergh. Begrepp formar våra tankar, konstaterar Deleuze, i likhet med företrädare för ANT. Ju komplexare begrepp, desto mer förändrar det vårt sätt att tänka (Colebrook, 2010).

Kvalitetsbegreppet är ett sådant ”förföriskt begrepp”. Det både värderar och formar våra verksamheter, samtidigt som vi formar både begrepp och

⁶⁷ Prop. 1990:91: 18, s.22

företeelser som skall associeras med kvalitet (Bergh, 2010). Sett utifrån ANT blir kvalitetsbegreppet en relationell effekt. Begreppet formar och det låter sig formas. I ett utbildningssammanhang har kvalitetsbegreppet blivit en aktör med rätt att verka och därmed forma ett sammanhang. Frågan handlar om, menar jag, hur vi låter oss formas av kvalitetsbegreppet, inte begreppets vara eller inte vara.

Kvalitetsbegreppet har haft starkt inflytande i skola och utbildning alltsedan mitten av 90-talet. Kvalitetsdiskursen har enligt Nyttell (2006) vuxit sig stark i samband med övergången från detaljstyrning till målstyrning. Ansvaret för god kvalitet i undervisning och lärande har distribuerats till lärare, skolledare, utvecklingsledare, skolchefer, elever, lokala styrdokument och pedagogiska utvecklingsprogram. Fallet Lärande besök har i studiens empiriska material framstått som ett tentativt kraftfullt exempel på distribuerat ansvar för kvalitet och pedagogisk utveckling.

Kvalitetsbegreppets starka genomslagskraft diskuterar Nyttell (2006) också i termer av ”kvalitetsregim”, vilken styr, ordnar och kontrollerar våra tankar och handlingar genom talet om god kvalitet. Men kvalitetsbegreppet står sällan ensam utan det knyter an till begrepp som indikator, redovisning, säkring, inspektion, kontroll, utveckling, arbete och systematik, för att nämna några av dem.

Det är genom denna mångfald av medaktörer som kvalitetsbegreppet lyckats förvärva sin kraft att verka i ett utbildningssammanhang. Diskursen om kvalitet formar utbildning och utbildning formar kvalitet, enligt Bergh (2010).

I fallet Lärande besök realiserar kvalitetsdiskursen genom ”synliggörande av mål” och ”pedagogiskt ledarskap” samt den över tid hårdare anknytningen av uppdragshandling och utvecklingsarbete till lokala styrdokument, kommunala utvecklingsprojekt, och krav på systematiskt kvalitetsarbete. Därmed ser det ut som om en ansats för professionellt självstyrt lärande successivt trängs ut av en ansats för yttre styrning. Det gäller dock med ett undantag. Under den tid jag studerade programmet fanns inget ansvarsutkrävande kopplat till besöken och utvecklingsarbetet för lärare, skolledare eller observatörer. Det hör dock till det ovan beskrivna dilemmat för programmet.

Ju mera Lärande besök inordnas i det kommunala kvalitets- och utvecklingssystemet, desto mera underordnas det också skolledarnas ansvar att i sitt ledarskap främja personal som engagerar sig för de kommunala målen. Jag har inte hört någon tala om konsekvenser av det slaget och observatörernas undran över skolledarnas bristande intresse för dem kan ju tolkas som att det inte

alls är en aktuell fråga. Jag pekar alltså på ett principiellt och potentiellt hot mot den professionella autonomi som programmet byggdes upp för att värna.

Lärarna i studien säger att det har varit A och O att de har fått välja utvecklingsområde och att de har identifierat och definierat området som varit i fokus för observatörernas besök (problematisering). Å andra sidan har de flesta observatörer noterat att många lärarlags specifika uppdrag, vid sidan av de kommunala, ändå sammanfaller med det kommunala uppdraget om mål, men att de då varit formbara. Det kan ju betyda att det senare upplevs som relevant, vilket inte är konstigt i dessa tider av reforminitiativ och läroplansrevisioner och diskussioner om måluppfyllelse.

Det kan också betyda att lärare och skolledare låter sig formas av den kommunala kvalitetsdiskursen, eller att de – översätter – kravet på systematiskt kvalitetsarbete utifrån egna lokala behov och önskemål. I praktiken innebär detta att skillnaden mellan lärarstyrt och huvudmannastyrt pedagogiskt utvecklingsarbete inte alltid är så stor, även om den av de flesta lärare upplevs som stor och principiellt även kan ses som stor.

Mjuk styrning genom kontrakt och transparens

Det kommunala uppdraget är en fråga om direkt styrning. Men analysen av fallet Lärande besök har för mig också aktualiserat frågan om ”hjälp till självhjälp” som indirekt yttre styrning eller som inslag i den direkta styrningen.

Förutom det professionella mötet mellan lärare och observatörer har programmet skrivit in två artefakter, som svarar mot de tre kommunernas önskan om insyn i relationen mellan undervisning och lärande: uppdragshandling och lärplan (detaljerat beskrivna i kapitel 6). Tillsammans med andra regler och artefakter för hur processen i besöken och efterarbetet läggs upp har jag liknat detta vid Latours begrepp oligoptikon, dvs. en design för insyn med många små ”titthål”, som tillåter bitvis uppsikt. Detta aktualiserar begreppet transparens, som inom organisationsteoretisk litteratur ses som ett effektivt påtryckningsmedel (Fullan, 2010). I kapitel 3 beskrev jag hur Lärande vandringar, kollegiala observationer och samtal, i forskning räknas som en stark källa till ansvarsutkrävande kanske den starkaste kopplad till pedagogiskt ledarskap. Implicit finns denna dimension även i Uppskattande skolvandring, som jag bedömer har släktskap med management-konceptet Fina fisken, som ingick i Lärande besöks teorigrund, vid studiens genomförande.

Ansvarsutkrävandet bör i dessa modeller ses, menar jag, som en funktion av insynen (transparens) tillsammans med den kollegiala stämning som vandringarna främjar, och lärarna efterfrågar, vilket är en aspekt av professionell självreglering.

I Lärande besök använder egentligen bara observatörerna och utvecklingsledarna den transparens som ges av observationer, samtal och artefakter. Skolledarna har insyn främst via lärplanen, men då antas lärarlagen med programmetts hjälp redan ha formulerat sin position. Observatörerna är främst kollegor, men de bidrar till utvecklingsledarnas insyn via deras gemensamma arrangemang. Största användningsmöjligheterna har således utvecklingsledarna av den transparens programmet erbjuder och de kan föra sådana erfarenheter vidare till skolcheferna i styrgruppen. Denna bild av insynen innebär, tolkar jag det som, att transparensen ändå, eller fortfarande, begränsas till de mest berörda i programmets kommunala organisation.

Begreppet transparens tillämpas annars ofta på offentliga jämförelser av olika slag, som rankinglistor, offentliga tillsynsprotokoll från skolinspektionen etc. Inför frågan om professionell autonomi gör detta en betydande skillnad, menar jag, eftersom ingen rangordning sker i Lärande besök och ingen rapportering om individuella eller skolvisa prestationer sker utanför lednings- och styrgrupp. Transparens blir istället ett inslag i programmets oligoptiska design.

Det finns ett annat begrepp, som belyser den indirekta styrningen via en självreglerande teknik i Lärande besök. Det är kontraktformen, som etablerat sig som en stabiliserande artefakt inom undervisning och utbildning under de senaste decennierna (Jarvis, Holford & Griffin, 2003). I svensk utbildning har vi sett kontraktformen i kravet på åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd (Asp Onsjö, 2006; Skolverket, 2013), individuella utvecklingsplaner för elever (Olin, 2009), lokala arbetsplaner och skolplaner och i kravet på systematisk kvalitetsarbete (SFS nr: 2010:800).

Enligt Jarvis et al (2003) har kontraktet sitt ursprung i det marknadssatta samhället, där det antas reglera och inge trygghet i relationen mellan köpare och säljare. I utbildningssammanhang fick dock kontraktssidén fäste redan som självreglerat lärande på sextio- och sjuttiotalen och som ”hjälp till självhjälp” i vuxnas lärande och kompetensutveckling.

”Contracts [...] provide a point of stability.” (Jarvis, et al., 2003, s. 105), vilket är en av anledningarna till dess popularitet och vida utbredning. Kontraktformen har enligt författarna stora likheter med idéerna om plane-rad förändring. Samtidigt som kontraktformen inger en tilltro till förhandling

och förmedlar tillit, så reducerar den emellertid kreativitet och spontanitet och medverkar till att arbetet blir regelstyrt och tekniskt. En motsägelsefullhet ligger alltså inbyggt i formen.

Även om kontraktformerna skiljer sig åt återkommer ett antal nyckelelement, vilka handlar om att, identifiera egna behov, definiera lärandemål, specificera resurser och strategier, skriva fram kriterier för måluppfyllelse, samla bevis för måluppfyllelse, kommunicera innehållet, förverkliga innehållet och värdera utfallet (Jarvis et al. 2003).

Nyckelelementen reflekteras i stora drag i programmet i artefakterna uppdragshandling och läroplan, i synnerhet sedan de första observatörerna efterlyste självvärdering i samband med att uppdragshandlingen upprättades (kap.6).

Hur kan då dessa indirekta kontrollformer – stabiliserande artefakter – förstås i relation till kollegialitet? Kontroll kan enligt Mintzbergs (1979) klassiska studier på sjuttioalet skrivas fram i termer av byråkratisk och professionell kontroll. De två alternativen kan även ses som skilda källor till auktoritet (Sarason, 1990; Sergiovanni & Starrat, 2001).

Mintzberg menar att professionell kontroll kan upplevas väl så starkt som byråkratisk. Kollegialitet rymmer flera dilemman (Björck, 2013). Hudson (2007) kallar kollegial granskning en mjuk form av styrning medan Roper och Hoffman (1986, s. 38) snarare verkar åsyfta en mjuk kollegial självreglering: ”Collegiality is not just a process; it is an attitude about how one relates to the responsibilities of one’s profession”. Kollegialitet är något som både förpliktigar och skapar incitament för åtagande och förnyelse (Sergiovanni & Starrat, 2001; Sergiovanni, 2005). Som arbetssätt riskerar kollegialiteten att ”heroiseras” (Björck, 2013, s. 37). ”Det goda mötet” idealiseras som att allas röster blir hörda och i princip är lika mycket värda, vilket enligt Björck sällan är fallet.

Kollegialitet kan ses som ett uttryck för en stärkt profession, menar Hargreaves och Dawe (1990), men kan samtidigt vara trojansk häst som ”smugglar in byråkrati” i ett ”moraliskt hantverksyrke”.

Kollegial granskning i sin mångfald träder fram i vad Alvehus (2012, s. 37) betecknar som en förening av professionell och byråkratisk styrning (se även, Aili, Nilsson, Svensson & Denicolo, 2007; Allvin, Aronsson, Hagström & Johansson, 2011). Det kan vara sant, men jag menar att det är väsentligt att hålla fast vid de skilda dimensionerna (kap.3). Byråkratisk styrning och kollegialitet, här kollegial granskning, kan båda ses som en självreglerande aspekt av direkt styrning. Men kollegial granskning också kan vara en form av indirekt

styrning för professionell kontroll – av lärarna och för lärarna i yrkesutövan-
det. Det är också möjligt att se båda dessa ”ansatser” som konkurrenter om
lärarnas lojalitet, och därmed som två ansatser, som griper in i och formar och
förändrar varandra utifrån den ”mix av resurser” (kap.3) som skrivs in i den
kollegiala granskningsformen, vilket man kan säga utifrån ANT och tentativt
utifrån fallet Lärande besök.

Ett alternativt betraktelsesätt på fallet Lärande besök

I analyserna av fallet Lärande besök har jag funnit spåren av en implicit teori
som format aktörer och möten utan att vara explicit involverad i programmet.
Under fältarbetet har jag vid upprepade tillfällen hört samordnare och obser-
vatorer berätta om observatörsuppdraget som gränsbrytare, isbrytare och bro-
byggare (kap.6, 7).

Terminologin har jag associerat till begreppen ”temporära system” (Miles,
1964a; Nordholm & Blossing, 2014; Berman & McLaughlin, 1974, 1976) och
”intermediära organisationer” (Jaquith & McLaughlin, 2010, s. 85).

När observatorerna besöker en skola tar de tillfälligt över lärarlagets per-
manenta system och upprättar ett *temporärt system* med sina observationer, åter-
kopplingar och utmaningar (jfr, kap.3). Observatorerna agerar då som bro-
byggare (brokers) mellan ett annat, externt system och det lokala permanenta
systemet och sätter det senare i gungning.

Det andra externa systemet kan ses som en *intermediär organisation*, en gräns-
överskridande och kapacitetsbyggande organisation med aktörer, ”connectors
and brokers” (Jaquith & McLaughlin, 2010, s. 86), som har till sin uppgift att
stärka individer, organisation och systemet. Programmet Lärande besök är
som system varken lokalt eller kommunalt, utan en förmedlande länk mellan
de kommunala utbildningsförvaltningarna och skolorna i de tre kommunerna.
Det upprättar både temporära system och ett intermediärt system, ett annat
sätt att teoretiskt uttrycka vad i kapitel 3 talades om som utvecklingsorganisa-
tion. Utifrån detta alternativa betraktelsesätt kan avhandlingen sägas ha sökt
visa hur dessa kopplade system upprättas genom förbindelser i aktör-nätverk
och hur de samspelar med varandra.

Destabiliseringshot och överlevnad

De diskuterade hoten ovan har programmet levt med i tioålet år, fast under
ständigt arbete med att minimera dem. Man kan därför tolka hoten som

relativt hanterliga. Denna hypotes om destabilisering har dock en begränsning, den bygger på undersökningens identifierade hot under en viss tidsperiod. Det finns dock andra hot som programmet har att hantera.

I en studie av amerikanska och kanadensiska lärares erfarenheter över trettio år till och med 1990-talet fann Hargreaves och Goodson (2006) fem faktorer som starkt påverkade skolutveckling: Vågor av reformer, förändringar i elevunderlaget, omsättning av lärargenerationer som dominerar i sina skolor, byte av ledning samt förändrade relationer mellan skolor, t.ex. konkurrens om elever.

I kapitel 6 framgick det att Lärande besök inte dominerar kommunernas utvecklingsarbete, utan programmet existerar i en ”institutionell trängsel” av reform- och utvecklingsinitiativ (Blomgren & Walks, 2015), som spelar på samma arena som fallet Lärande besök.

I kapitel 6 framgick det också att skolchefer såg på möjliga organisatoriska förändringar inom de kommunala förvaltningarna som ett potentiellt hot. ”Organisationsbilden förändras hela tiden”, sade en av skolcheferna. Personförändringar på arenorna för förvaltning och politik bör kunna spela motsvarande roll. Med organisations- och personförändringar måste kanske centrala noder i nätverket byggas upp igen, vilket är vanskligt.

Observatörerna kan också attraheras av uppdraget som förstelärare och överge uppdraget som observatör, eller också låter de sig inte lockas in i alp-programmet. Karriärutveckling för kunniga och skickliga lärare var en av programmets centrala problematiseringar i början på 2000-talet. Idén har sedan dess tonats ned. Enligt det empiriska materialet var det ingen av observatörerna som lockades in i programmet utifrån möjligheterna till karriärutveckling. Genom förstelärrareformen (SKOLFS 2013:147) lockas lärarna återigen in till karriärutveckling:

Syftet [...] är att det ska skapas så goda förutsättningar som möjligt för de bästa lärarna att göra karriär samtidigt som de även fortsättningsvis i allt väsentligt ska ägna sig åt undervisning och uppgifter som är en förutsättning för att bedriva en undervisning av god kvalitet. (U2012/4904/S, s. 4)

Inför dessa slags hot är det svårt att skydda sig. Destabiliseringshoten kan tränga undan programmet Lärande besök, eller erbjuda en mångfald av möjligheter för kunniga och kompetenta lärare. Både möjligheter och flykt undan hot ligger i tillblivandets karaktär, enligt Deleuze (Colebrook, 2010).

Överlevnad och stabiliseringsmöjligheter

Över tid har olika idéer, teorier, tekniker och artefakter ”flutit in och ut i nätverket” som stabiliserande och destabiliserande förbindelser. De flesta av de så kallade meningstillskrivelserna har etablerat sig som aktörer i programmet. De har blivit till institutionaliserade normer, eller näst intill institutionaliserade, genom den mening som lärare och skolledare tillskrivit dem. En förklaring till programmets robusthet kan därför sökas i det faktum att de attraktorer som skrivits in i programmet har förmått forma ett sammanhang för pedagogisk utveckling för, framförallt lärare (värdar) och observatörer, som värvats till alp.

Utifrån ANT kan detta faktum diskuteras utifrån begreppet ”konvergens” (Callon, 1991), vilket i sammanhanget är ett uttryck för reliabilitet. Designen som utformats av de tre kommunerna kan enligt det empiriska materialet tentativt ses som en tillförlitligt utformad design för kollegial granskning.

Programmets robusthet är också avhängigt det faktum att locket på lådan fått stå på glänt, och fortfarande får stå på glänt. Designen har förblivit både robust och plastiskt nog för att erfaras attraktiv och angelägen i de tre kommunerna.

Analys genom aktör-nätverksteori (ANT)

Mitt syfte har varit att utifrån aktör-nätverksteori berätta om det pedagogiska programmet Lärande besök och dess förändringsprocesser med avsikt att förklara hur ett lokalt pedagogiskt program har gjorts robust, men ändå formbart, och därför överlevt i tiotalet år.

Syftet har även varit att bidra med kunskap om hur man kan utforska och beskriva formandet av lokala pedagogiska utvecklingsprogram utifrån analyser genom aktör-nätverksteori, där översättningsbegreppet haft en framträdande position. Till sist vill jag diskutera hur valet av ansats har fallit ut. Analyserna har visat:

- Lärande besök har formats och förändrats genom förhandlingar och strategiska interventioner, dvs. översättningar. Det har i hög grad skett genom handlingar från de centrala noderna i nätverket, utvecklingsledarna i ledningsgruppen och skolcheferna i styrgruppen, men i intensiv interaktion med observatörer, lärarlag och skolledare på skolor och förskolor och politiker. Av största betydelse har de inledande pro-

blematiseringarna varit och deras senare anpassningar för att motsvara nya förväntningar i nätverkets periferi vilka har bidragit till att omforma programmet.

- Översättningarna hos värdarna för Lärande besök (lärare, lag, skolledare) har kunnat analyseras utifrån ett antal poster lånade från Callon och Latour, vilket visat på aktörernas utbyte och tillskrivandet av mening i relation till programmet och vad de uppfattat som stabiliserande och destabiliserande faktorer för det.
- Hållbara utvecklingsprogram är inte på ett visst sätt. De formas och omformas kontinuerligt. De blir hållbara genom en allians av mänskliga och materiella aktörer, teknologiska-politiska-kulturella till sin karaktär. Artefakter som uppdragshandlingar, lärplaner, teorier och systematiskt utformade möten har varit stabiliserande som stöd samtidigt som de skapat en mångfald av ”titthål” av oligoptisk karaktär in i programmets processer, vilket möjliggjort för framför allt utvecklingsledarna att utöva stabiliserande stöd för insyn och uppsikt.

Jag har alltså tagit ställning till ANT:s begrepp heterogena materialiseringar. Heterogen syftar på föreningen och interaktionen mellan mänskliga och materiella aktörer. Artefakterna (uppdragshandling, lärplan, teorier etc.) har beskrivits som kompletterande noder till de centrala noderna utvecklingsledare och skolchefer och som noder att förhålla sig för värdar och observatörer. Det bör observeras att initiativet till flera av artefakterna togs av den grupp lärare och skolledare, som var observatörer i en tidig pilotfas av programmet. Min bedömning är att denna interaktion mellan olika slags aktörer har bidragit starkt till programmets hållbarhet över tid.

När jag spårat utformningen och förändringarna i programmets design och attraktivitet för olika grupper har jag hela tiden haft i medvetandet den enligt ANT rhizomatiska karaktären i aktör-nätverksförbindelser. Även om mina beskrivningar inte till fullo förmått göra rättvisa åt detta, så har det väglett min analys. Det rhizomatiska är en metafor för nätverkstänkandet och ett uttryck för att förbindelserna inte etableras linjärt och hierarkiskt som i ett byråkratiskt system, utan relationellt med nätverket som begränsning, och efter vad som är möjliga gränser för nätverket.

SLUTDISKUSSION

Analysen har försökt framställa fallet Lärande besök som karaktäriserat av mjuk styrning.

Med vissa reservationer har jag kunnat instämma med Callon och Latour, Lärande besök har:

[...] successfully translated other actors' will into a single will for which they speak. This enrolment of other actors allows them to act like a single will which is, however, extremely powerful because of the forces on which it can rely. (Callon & Latour, 1981, s. 277)

Innehållet i citatet har blivit föremål för kritik från flera författare (Fenwick & Edwards (2010). Nespor (2011) tycker att det påminner om en bild av aktiva regissörer och spelare som låtit sig regisseras. Sådana machiavelliska tolkningar är emot mina intentioner med studien. Jag tycker att jag har givit en mera nyanserad bild av förhållandena i Lärande besök och kunnat peka på att en design alltid blir en omdesign (Latour, 2008) och att ingreppen kommer från mångfalden av aktörer. Det är själva innebörden i översättningsbegreppet.

Min beskrivning stödjer den pågående omvärderingen av hur interventioner griper in i verksamheter. Istället för fokus på påverkan utifrån och in handlar det om ömsesidiga förhandlingar genom strategiska knep och lockande och pockande incitament för medverkan liksom mer eller mindre entusiastiska svar och formulerandet av nya krav och förväntningar på programmet.

Min ansats med ANT erbjuder anblicken av Lärande besök som kluvet *eller* kämpande för att upprätthålla två hållningar. Det hänger samman med att de förbindelser man eftersträvar att stabilisera eller stärka ser olika ut beroende på om man tar utgångspunkt i den kommunala arenan eller i skolornas och läroverksamhetens arenor (kap.9).

Vanliga begrepp som top-down och bottom-up (Darling-Hammond, 2005) eller "change as management" och "the problem solving approach to change" (Popkewitz, 2014, s.130; bland flera alternativa formuleringar, se kap.3) förmår inte tillräckligt väl att karaktärisera dubbelheten.

Närmast av de begrepp, som refererats i kapitel 3, ligger evolutionär utveckling respektive "emergent meaning-making". Evolutionär utveckling syftar på att programmet framför allt genom utvecklingsledarna och i viss mån skolcheferna arbetar sig fram med hjälp av visioner samtidigt som man intensivt arbetar med "deep cooping" (till exempel, djupgående stöd), för att nämna ett par av de element Louis och Miles (1990) för fram. Den andra hållningen syftar på den förståelse och mening, som enligt Stacey (2007), bryter

fram i själva konversationen under besöken när lärare och skolledare, observatörer och värdar, formulerar sina yrkesteorier.

Andra begrepp, som är möjliga i mina försök att skildra dubbelheten i programmet, är transaktionella respektive transformativa ansatser (kap.3). Programmets ideal ligger närmast transformativa ansatser, som utmanar och bistår med intellektuell stimulans och pekar på framtidsmöjligheter medan de samtidigt coachar och stödjer tilliten till parternas egen kapacitet (Bass & Avolio, 1996, kap.3). Programmets praktik har med tiden närmast sig transaktionella ansatser. En sådan har gjort sig gällande i olika versioner av svensk skolinspektion sedan 150 år och hade sin senaste blomning för tiotalet år sedan (Gustafsson, Lander & Myrberg, 2014). Det transaktionella ligger i dialogen mellan parter som hyser respekt för varandras verksamheter och teorier och där stöd ingår som en aspekt för utveckling. Men där ingår också ofta en närmast ”faderlig” kontroll när parterna är olika starka. Dialogen och stödet finns i Lärande besök. Respekten för lärares yrkeskunnande utesluter ansvarskrävande för vad observatörerna ser under besöket, paternalismen ligger i att lärarna helst ”skall göra som pappa” (jfr, modellbegreppet).

De här två ansatserna har olika ethos (ett av retorikens begrepp för hur man gör sig legitim inför sina åhörare, jfr, Lander & Granström, 2000). Centralt är att båda lämnar större utrymme för den andra parten att hävda sig än vad till exempel den nuvarande statliga skolinspektionen tillåter, vars ethos är objektivistiskt och närmast mästrande.

Olika forskningstraditioner och ett bidrag från ANT

Min egen involvering i ett program, som använde kollegial granskning i en annan form än Lärande besök (kap.1) samt avhandlingsarbetet har fört mig i kontakt med olika forskningstraditioner (Halverson & Rosenfeld Halverson, 2011):

- typ 1 genererar vetenskaplig forskning *för policies* och för offentliga sektorn, vilket ofta handlar om effekterna av policies, interventioner och reformer;
- typ 2 genererar tillämpbar kunskap som *vägleder arbetet för pedagoger* i skola och utbildning; och
- typ 3 *skapar kritisk kunskap* som situerar utbildningsprocesser i historiska, sociala, ekonomiska eller politiska sammanhang.

De tre typerna positionerar sig inte sällan gentemot varandra istället för att kommunicera med varandra. Enligt Halverson och Rosenfeld Halverson (2011) riskerar bristen på kommunikation mellan traditionerna att fragmentera utbildningsvetenskaplig forskning. Typ 1 har fått hög status i pedagogisk forskning, inte minst i Sverige tack vare de omfattande studier som gjordes på sextio- och sjuttioalet vid ungdomsskolans omvandlingar (se exempelvis, Dahllöf, 1971). Typ 2 har setts som komplement till typ 1. Typ 3 har stått för en kritisk värdering av den forskning som typ 1 och 2 har genererat.

Halverson och Rosenfeld Halverson vill istället se utbildningsvetenskaplig forskning som "[...] the study of the design for learning" (2011, s. 5) där kunskapsbidragen från de olika typerna berikar varandra. Honig (2006), som jag i inledningen refererade till, resonerar på ett likartat sätt.

Det gör även Nowotny, Scott och Gibbons (2013, s. 105) med motivet att gränserna mellan vetenskap och samhälle tenderar att luckras upp genom att allt fler och fler har förvärvat en vetenskaplig skolning i högre studier: "[...] this expertise is now widely diffused throughout society". Det som förut betraktades som sammanhang eller objekt för forskningen "talar" nu tillbaka till vetenskapssamhället. Samhälle och forskning formar varandra i samspel med varandra, konstaterar Nowotny et al (2013). Detta togs upp redan av Latour (1987) i "Science in action". Detta öppnar i synnerhet upp gränserna mellan typ 1- och typ 2- och torde göra det lättare för typ 3-forskning.

Bakgrundsstudien nämnd i inledningen hör till typ 2. Avhandlingens ansats har, menar jag, drag av samtliga tre forskningstyper:

- Analyserna genom ANT:s repertoar av begrepp har genererat en berättelse som förklarar hur interaktioner och förhandlingar i de tre kommunerna resulterat i programmet Lärande besök, utifrån idéerna om kollegial granskning. Utifrån ANT ses fallet Lärande besök som en relationell effekt. Jag tror att analyser genom aktör-nätverksteori har ett värde för policyskapande, dvs. erbjuder något av typ 1.
- Avhandlingen har möjliggjort en naturalistisk generalisering genom fall-studiedesignen. Lärare, skolledare, utvecklingsledare och skolchefer kan känna igen sig i fallet Lärande besök, om de har liknande erfarenheter. Om de tillskriver studiens ansats och empiriska kapitel en mening kan de också låta sig vägledas i etablerandet av pedagogiska program.

Aktörer utsagor i Lärande besök har också varit vägledande för utfallet av berättelsen. Detta påminner mig om forskning typ 2.

- Avhandlingsarbetet har inneburit en kritisk analys av ett dominerande förändringskoncept (extern styrning genom kvalitets- och utvecklings-system, som tränger undan professionell självreglering), dvs. något av typ 3. Kritik utifrån ANT har en specifik innebörd som företrädare har härlett från franska språket, vilket jag översatt till att följa spåren av en idé och dess översättningar (Latour, 2005). Genom analyser har fallet Lärande besök i aktör-nätverk synliggjorts, i likhet med hur forskning av typ 3 synliggör relationer mellan värderingar, intressen och handlingar (Popkewitz, 2014).

Genom aktör-nätverksteori som ansats och analysverktyg i studiet av fallet Lärande besök vill jag se det som att studien tar försiktiga kliv över gränserna mellan de olika typerna av forskning och därmed bidrar till att föra det vetenskapliga samtalet ett litet, litet steg framåt.

Konklusioner om studiens bidrag

Kollegial granskning, kvalitet och förändring

- Som ett kunskapsbidrag vill jag hävda att studien har visat hur kollegial granskning kunnat etablera sig som en betydande aktör och som ett attraktivt och angeläget komplement till rådande och dominerande kvalitetsutvecklingssystem. Med den slutsatsen borde det finnas en potential att återerövra kvalitet som ett egenskapsord, som säger något om värdet om en verksamhet, inte som ett uttryck för en kvalitetsregim.
- Studiens empiriska resultat visar att det finns en efterfrågan och ett behov av ett verksamhetsnära stöd som inbegriper observationer, samtal och konstruktiv kritik: för lärare i relation till undervisning och lärande, för skolledare i förhållande till ansvaret att verka för effektivitet, stärkt måluppfyllelse och pedagogiskt ledarskap, vilket också inbegriper stärkt yrkeskunnande.
- För utvecklingsledare och skolchefer på den kommunala arenan blir Lärande besök och likartade varianter av kollegial granskning en trans-

parent direktlänk till barns och elevers lärande genom lärares undervisning och skolledares ansvar. Genom att inte koppla insynen till ansvarskrävande av enskilda skolor, skolledare, lärare och observatörer behåller programmet ett utrymme för professionell autonomi, vilket kan vara viktigt att betona.

- Studien av Lärande besök visar att samspel inom professionen ger förmågan att granska och bedöma det egna yrkesutövandet. Därmed har professionen också, enligt min mening, erövrat rätten att utöva detta.

Analysen genom aktör-nätverksteori

- Angreppssättet via ANT har bidragit till att skapa en tentativ bild av pedagogiska programs förändringsprocesser och hur lokala utvecklingsprogram formas i nät av förbindelser med sina medaktörer, i samspel med tid, rum, och genom mångfalden av översättningar. Studien har genom översättningsbegreppet understrukit att förändring alltid innebär att designer blir omdesigner och att man skall förbereda sig på att se en komplex rörelse istället för en ordnad stegvis process. Studien har visat på vikten av att artikulera aktörers meningstillskrivelser. Tillit i förbindelserna och brist på tillit har i synnerhet förmågan att förvandlas till stabiliserande respektive destabiliserande processer för programmet.
- Analysen har visat på ett tankeredskap i studiet av pedagogiska programs förändringsprocesser och för alla berörda i sådana pedagogiska program. Om man reflekterar över de fyra översättningsmomenten, så får man för det första en struktur för (i) hur man kan söka förbindelser som skapar allianser i en gemensam problematisering av situationen, (ii) vilka attraktiva erbjudanden som kan intressera och värva potentiella anhängare och medaktörer, samt (iii) rutiner, regler, material, teorier och direkt stöd som behövs för att mobilisera medarbetarna effektivt. För det andra får man hjälp att fundera över hur andra berörda kan komma att (re)agera beroende på vilka olika utformningar av programmet de väljer att tillskriva en mening.
- Utifrån ANT:s översättningsbegrepp har jag pekat på nödvändigheten av att vara insatt i programmets mångfacetterade förening av teknologiska-politiska-kulturella materialiteter och ta hänsyn till hur

människor aktivt tillskriver eller bortskriver programmet en mening. Det inkluderar även ett alternativt sätt att ta sig an vetenskapliga teorier i utformandet av lokala pedagogiska program. Teorier utgör inte en kontext för utveckling, de kontextualiseras i handling.

English Summary

The thesis is analyzing historical and present traces of a program for collegial review of teaching instruction and school work designed and deployed within three municipalities in Western Sweden.

The general aim of this thesis is to tell the story about the program and describe its change processes, how it establishes connections to actors in schools and school administrations to win their loyalty, and how it manages to contextualize artefacts, ideas and theories through enrolment. The program during the last ten years has survived in the daily competition with other programs and initiatives.

It is, however, not only a success story, but there were also some quandaries during the enrolment-process in establishing connections to certain actors and school units; meaning preschools, comprehensive and upper-secondary schools, and by a teachers staff with pedagogical responsibilities in direct work with pupils.

The municipalities are relatively small with about 35.000 inhabitants each. They have a history of collaboration as they are situated nearby each other. In the early days of the new millennium the collaboration was formed as a joint action through a project formally named ALP (an acronym pointing to the names of the three municipalities). During the process the project acquired an additional name “Learning Visits” and from 2007 it also grew in stature as an educational program for school-development and professional learning.

I have been following the program in action intensely between 2007 and 2009, and I have been following them regularly until 2009, and then at distance and intermittently until 2014.

Actor-network theory (ANT) and educational change

The study is designed as a case study design without established boundaries a priori. I made the delimitation after I noticed where the traces may lead me.

The case is analysed through an approach of actor-network theory (ANT). A methodological keystone has been to treat humans and artefacts symmetrically as actors within the process. Other keystones have been “tracing the trace”, the discourse of “network-ontology” and “the rhizome” as a metaphor

for the change-process. The latter means that I have perceived the program as becoming, not as existing beforehand. In an analytical way the program has acquired its identity during a translation-process by a list of heterogeneous resources and allies. None of the a priori statements of the program have been made priori.

Analyses of the collected data were based on concept translation from Latour and Callon, but also on the concepts actor, network, connections, and meaning. This conceptual repertoire has made it possible to capture the program as a relational effect, for instance, an on-going process of negotiations and interactions between socio-material actors over the years. This amalgamated with professions, institutional factors like professionalization, and municipal self-regulation as well as with scientific theories and societal ideas about change and development.

I have connected my work to theories of educational change. Among them I have distinguished between externally imposed change through interventions and implementations of technologies and ideas, and change through local problemsolving building on professional knowledge and codes. Learning Visits belong to the latter. There are as yet no “schools” of established theories about collegial review, but I have traced some examples from Swedish and international literature which are used for comparisons with Learning Visits.

Empirically the study builds on individual interviews with 27 teachers and 6 school leaders representing units which have been invited to the program, and 6 superintendents, 11 developmental leaders, and 24 observers representing the program. I especially followed Learning Visits through fieldwork – to one teacher team within one unit (grade 6-9) and arrangement supporting the program. The fieldwork became a special case within the case study story.

Design of the program Learning Visits

“Developmental leader” is an educational position in Swedish schools and municipalities, implying a form of distributed responsibility and leadership. The interviewed developmental leaders and the superintendents have been, and are, the administrative and operational leaders of the program. They are linked to each of the three municipalities. They collaborate through the program and I consider them to be an influential node in the program and in the actor-network. The observers take up the collegial roles, in other words, they are from time to time recruited among teachers within the three municipali-

ties, building temporary teams of 3-5 observers, making each time about one week of observations of class-room work and the school setting and having talks with school staff and pupils. The Learning Visits end with individual and collective feedback to the teachers and school leader, formally called “mirroring” and “challenges”. The latter words signal that the observers are not mentors, but colleagues. They shall not give advice, nor criticize what they have seen and heard. Together with the word “visit” this is meant to tell that the participation of the “hosts” is voluntary, and a result of their own decision about the invitation. Observers ought not to work in the same municipality as they make visits in.

The visit, its preparation and after-work, is never the less systematically structured by artefacts and meetings. Before the visit the host unit formulates an assignment specification for the observers including a self-review and questions to be answered. This is interpreted by the observers, who also add the mandatory municipal issues for observations, which is about (i) social meetings and relations at the unit, and (ii) the “visibility” of national goals in school work. Later on the mandatory issues have been changed to issue (iii) pedagogical leadership. Observers are thus guided by both the units and the municipal topics in their work.

After the visit the host unit is asked to make up an action plan, called “a learning plan”, for how to make use of the visit, “mirroring and challenges,” in terms of school development. The plan is scrutinized by the municipal developmental leader, who also offers advice to the unit. The plan is expected to align with municipal development goals, an expectation which has grown stronger over time. The support to the teachers during their development work shall be given by the principal. Half a year later the process and results are monitored during another meeting between the unit and the developmental leader.

Also, the observers’ work is supervised by the developmental leader. When preparing their observations, their mirroring and challenges, they are visited by the developmental leader, and they all meet after the visit to evaluate. New observers are given a training session by developmental leaders before their first visit. During the session they meet with “old-timers” among observers. Observer teams are mostly put together by both newcomers and old-timers, and they are always composed of teachers from different school forms and stages. The latter is seen as most important and as it seems never to be questioned at the visited units.

The supervision from developmental leaders and the artefacts presented here was built up during some years in order to control a process that otherwise could have been too unsystematic, and inefficient, a problem confronting several programs of collegial review I have read about. A big help was also the introduction of scientific and managerial theories into the program training of the observers, especially one called, Solution focussed pedagogy (LIP). This helps observers to focus on the promising things they experience at the visit and to give positive feedback to the unit, as well as individual teachers. This is most welcomed by the teachers, as positive feedback is rare in their professional everyday life.

Translations building the design

The program is formed to aid local school development. Its origin comes from earlier work and disappointments with other programs tried in the three municipalities, and suspicions against the growing political demand for quality assessment. Early discussions, however, had introduced the idea of collegial review. Around this idea a process of problematisation grew, i.e. what Callon and Latour call a moment of translation (not necessarily time-ordered) of building an alliance of interests in which partners can negotiate about what is the problem and what is the solution. Several such problematisations were taken place during their elaboration allowing different solutions and ideas to merge. When developmental leaders and superintendents reviewed comparable collegial review-projects in Sweden, they were repelled by several using an inspection-like framework. They instead wanted to appeal to professional interests. As seen above positive feedback for good teacher work, in combination with a want for professional challenge, was one such interest. Another was the observers' interest in their own professional development and career combined with a municipal interest of having special competence for pedagogical leadership and development among its staff, which could also make the municipalities more attractive for job-seekers in times when teacher shortage was becoming a problem.

Superintendents and developmental leaders were also repelled by models having too much political insight in the processes of collegial review. For the program Learning Visits politicians make the over-arching budget decisions, but effects of single visits and units are not reported to them. However the political interest in quality assessment, and the so called systematic quality work connected to that, has been the program's main competitor during the

years. As noted above the relations between Learning Visits and municipal quality programs have tightened during the years. This is now more accepted among superintendents and developmental leaders as they themselves also work with the quality programs. The national discourse about quality has been very demanding during several years leading to what has been called a “quality regime” for schooling (Nytell, 2003).

Indications of success and failure

My interviews have shown several indications of stability and durability for the program Learning Visits, and some indications of threats of instability. Stability means that the program is not under constant negotiating for its survival. Latour calls this “a black box”. The indications of strengths and stability are:

- Most interviewed teachers have felt the individual and collective feedback to be an urgent matter for them, and have experienced the program as meaningful for pedagogical development for teaching instruction. I have synthesized teachers’ statements about positive meanings connected to the program into (a) teachers’ right to initiative, (b) strengthened collegiality, (c) feedback in work, (d) a pedagogical focus, (e) strengthened professional growth. Of the 27 interviewed teachers between 78 – 93 per cent have made positive statements on these issues. Restricting the measure to the 24 teachers with full teacher education the figures are 89 – 100 per cent.
- All school leaders interviewed bear witness about that Learning Visits have strengthened the conversation focus to pedagogy, and instruction and learning. They find potentialities in having their schools illuminated by the observers, and see it as a complement to the ordinary quality programs.
- Observers have been active in integrating ideas and theories of change in the meetings with other observers and with developmental leaders and made them their own. For them Learning Visits have been experienced as meaningful professional growth.
- The program has created a group of teachers with expert knowledge of professional teacher learning and school development to the municipalities’ disposal.
- The program is no longer under constant negotiating. It is seen as a robust program, but is still open for active participation in its design.

Problems taken up as having negative meaning among teachers are about (a) forced participation by principal decisions, (b) mediocre feedback (unfocused, too kind), (c) inefficient support with the action plan. Two of these, (a) and (c), are largely connected to support and supervision by school leaders according to the program (see, below). Mediocre feedback happens when the collegial supervision of the program is not efficient enough, and can also be a result of misunderstandings among some teachers, who want a rigorous examination of their doings in teaching instruction in every detail, or focus at failings. Some processes are in my opinion more severe threats of instability:

- Learning Visits are not fully integrated as a part of the municipal quality programs largely because some school leaders have problems finding a proper connection to visits and school development. Support and supervision from school leaders tend to be indirect more than direct. They talk more about underpinning support than integrative and direct involvement in school development, which they also do in connection to Learning Visits.
- Some school leaders wonder why visits shall build on teachers' initiative and being voluntary for them. This is a dilemma as the program's core idea is non-compulsory support as a sign of professional autonomy.
- At the same time it is a dilemma that increasing municipal press on integration between Learning Visits and quality programs decreases the room for teachers' self-diagnoses of both their and their children or pupils, need for development.
- The municipalities and the principals as units are not efficient in taking advantage of observers' experience and knowledge use gained from visits. The latter are very seldom asked to use their knowledge and communicate it through tasks connected to professional learning and school development.

The problems mentioned point to the fact that the program has not offered school leaders a proper problematisation in the network that is fully meaningful for them. Neither have observers' professional needs been attended to as much as they had hoped.

I have identified some tentative issues defining the character of the program:

The character of the program

House and Mcquillan (2005) recommend that school development shall be seen as an integration of three kinds of aspects: the technological, the political and the cultural. My analysis shows that Learning Visits cannot be explained if all three of them are not regarded as a technological-political-cultural association.

The investigation shows that there is a need for support close to the realities of teachers and units, including observation, talks, and constructive feedback. By not connecting the Learning Visits to accountability, which is more usual within quality programs, the program keeps what I think is a needed area for professional learning.

This thesis also shows that collaboration within the teaching profession gives the needed efficacy in such developmental work, which, as I see it, also means that the profession of school leadership has captured the right to it.

The “help to self-help”, which is the program’s reason for existence, also implies richer possibilities for collegial and self-review for professions.

Learning Visits implies certain kinds of governing of units and teachers. The municipal issues that shall be taken up for observation and feedback, and the demand for an action plan is a direct governing. For this, together with the supervision from the developmental leaders, I have used Labours’ metaphor “oligopticon” as a characterisation. This allows developmental leaders, and indirectly superintendents, to whom they report, a lot of tiny, but deep, “peep-holes” into program processes. The metaphor actualises the concept transparency, which within organisation theory literature is seen as an efficient press on those “looked at” (Fullan, 2010). The transparency is most open to developmental leaders and superintendents. Principals have insight primarily through the action plan, but teacher teams are already supposed to have formulated their positions with the help of the program. Politicians cannot use the transparency directly, but get yearly reports built on it from the superintendents and developmental leaders.

The artefacts task specification and action plan are made up in contract form, especially since the first observers asked for a self-review behind the task specification. Contracts have been seen as stabilising documents for governing within education during the last decades (Jarvis, Holford and Griffin, 2003).

According to Mintzberg (1979) there is a distinction between bureaucratic and professional control. Collegial review may be seen as a self-regulating aspect within a bureaucratic control. But it can also be seen as a form for internal professional control within the staff itself. Both forms may be active as competitors about teacher loyalty, thus forming and changing each other.

Learning Visits from an alternative perspective

An alternative way of explaining Learning Visits in connection to the literature of educational change is to see them as temporary systems (Miles, 1964a; Nordholm & Blossing, 2014; Berman & McLaughlin, 1974, 1976) or intermediary organisation (Jaquith & McLaughlin, 2010). When visiting units observers build up temporary systems within the units' permanent system, and thus have the possibility to rock the stability of the latter. Designed within an intermediary organization at the same time they allow a stronger relation between the municipal centres and the unit periphery, than is usual. This double function of the program contributes to the program's efficiency as an attractive complement to dominating quality programs of today.

At last I will comment on the scientific contribution of the thesis.

Contribution of the thesis

The concept translation has been productive in analysing the central node of the program, the developmental leaders and the superintendents, and their interaction with observers, teacher teams, school leaders and also different theories of change. Translation lies behind the hosts' meaningful attribution to the program, and what they judge as stabilizing or destabilizing aspects of it. By stabilizing the translations in both ways this has been helping the oligoptical character of supervision and artefacts. With some reservation I may conclude with Callon and Latour that a program like Learning Visits has:

[...] successfully translated other actors' will into a single will for which they speak. This enrolment of other actors allows them to act like a single will which is, however, extremely powerful because of the forces on which it can rely. (Callon & Latour, 1981, s. 277)

The story of Learning Visits supports the on-going re-appraisal of educational change. Instead of focussing primarily on interventions and its implementation it looks at reciprocal negotiations and strategical decision-making in

making up incentives that invites many interests and actors into the process of translation.

According to Halverson and Rosenfeld Halverson (2011) there are three types of prominent educational research. Adherents to them seldom communicate with each other, but my work with the thesis has brought me into contact with all three. The first type of research generates results for policies within the public sector. My results are also usable for policy as they demonstrate a more realistic picture of how viable change is achieved. The second type generates applied research that can be used by teachers and pedagogical staffs in their daily work.

My story of Learning Visits is, I believe, possible to use for making naturalistic generalisations by readers engaged in local problemsolving and development. For both policy-makers and local problemsolvers the translation process described gives a structure for (i) how to seek and establish heterogeneous networks of connections and alliances for a common problematisation of the situation; (ii) how to find attractive offerings in order to stimulate and enrol potential actors, and (iii) how to enact rules, material, theories, and supervision in a tactical way which mobilize actors in networks that converge and act as an actor-network for the program.

This makes it necessary to take into account the multiple characters of a program's technological-political-cultural aspects, including an efficient way of approaching scientific theories in developing local pedagogical programs. Theories shall not be seen as a context for development, instead they are contextualised through action.

The third type of research generates critical knowledge about how educational processes are situated in historical or present day situations of different kinds. My work is possible to use for discussions about how different kinds of soft governing are applied locally, and how design – building programs from practice always includes redesign.

According to Halverson and Rosenfeld Halverson (2011) the division between the three kinds of investigations threatens to fragmentize educational research. This is especially cumbersome today when the border between science and professional life tend to loosen up as more and more people have got a certain scientific training. The objects of research are now talking back to science, and they form each other more reciprocally (Nowotny et al, 2013). Latour (1987) have already foreseen this to happen. By my thesis I hope to make a small contribution to this process.

Referenslista

- Ahn, S.-e. (2007). *Ur kurs: utbytesstudenters rörelser i tid och rum*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.
- Aili, C.; Nilsson, L.E; Svensson, L.G; Denicolo, P. (2007). *In tension between organization and profession: professionals in Nordic public service*. Lund: Nordic Academic Press.
- Akrich, M., & Latour, B. (1992). A Summary of a Convenient Vocabulary for the Semiotics of Human and Nonhuman assemblies. In W. E. Bijker & J. Law (Eds.), *Shaping technology/building society: studies in sociotechnical change*. Cambridge: Mass.: MIT Press.
- Allvin, M., Aronsson, G., Hagström, T., & Johansson. (2011). *Work Without Boundaries: Psychological Perspectives on the New Working Life*: John Wiley & Sons.
- Alvehus, J. (2012). *4 myter om professionella organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Argyris, C. (1973). *Intervention theory and method: a behavioral science view*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Argyris, C. (1976). Explorations in consulting-client Relationships. In W. G. Bennis, K. D. Benne, R. Chin & K. E. Corey (Eds.), *The planning of change* (3. ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1995). *Organizational learning II: theory, method and practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Asp Onsjo, L. (2006). *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg?: en fallstudie i en kommun*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. (2006). The teachers's soul and the terrors of performativity. In S. J. Ball (Ed.), *Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball*. London: New York: Routledge.
- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Bristol: Policy Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Barr, A. S., Burton, W. H., & Brueckner, L. J. (1947). *Supervision democratic leadership in the improvement of learning* (2. ed.). New York: London: D. Appleton-Century company, inc.
- Bateson, G. (1980). *Mind and nature: a necessary unity*. New York: Dutton.

- Bass, B., & Avolio, B. (1996). The Transformational and Transactional Leadership of Men and Women. *Applied Psychology*, 45(1), 5-34.
- Benne, K. D., Chin, R., & Bennis, W. G. (1969). Science and practice. In W. G. Bennis, K. D. Benne & R. Chin (Eds.), *The planning of change* (2. ed.). London: Holt, Rinehart & Winston.
- Bennis, W. G., Benne, K. D., & Chin, R. (1969). *The planning of change* (2. ed.). London: Holt, Rinehart & Winston.
- Bennis, W. G., Benne, K. D., & Chin, R., & Corey, D.E. (1976). *The planning of change* (3. ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Berg, I. K., De Jong, P., Fredriksson, M., & Weine, B. (2003). *Att bygga lösningar: en lösningsfokuserad samtalsmodell* (2. ed.). Stockholm: Mareld.
- Bergh, A. (2010). *Vad gör kvalitet med utbildning?: om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning*. Örebro: Örebro universitet.
- Berman, P., & McLaughlin, W. M. (1974). Federal Programs Supporting Educational Change. 1, 1-39. Nedladdad, 2015-07-06, från: <http://www.rand.org/pubs/reports/R1589z1>.
- Berman, P., & Wallin McLaughlin, M. (1976). Implementation of Educational Innovation. *The Educational Forum*, 40 (3), 345-370.
- Björn, C., Ekman Philips, M., & Svensson, L. (2002). *Organisera för utveckling och lärande: om skolprojekt i nätverksform*. Lund: Studentlitteratur.
- Björck, H. (2013). *Om kollegialitet*. Sveriges Universitetslärarförbund. SULF:s skriftserie XLI. Nedladdad, 2014-05-15 från http://www.sulf.se/Documents/Pdfer/%C3%96vriga%20rapporter%20o%20skrifter/SULFs%20skriftserie_Om%20kollegialitet.pdf.
- Blase, J. (1991). *The politics of life in schools: power, conflict, and cooperation*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Blanchard, K.; Lacinak, T.; Tompkins, C., & Ballard, J. (2002a). *Fina fisken. Kraften i goda relationer*. Brain Books.
- Blanchard, K.; Lacinak, T.; Tompkins, C., & Ballard, J. (2002b). *Whale Done!: The Power of Positive Relationships*. NY: The Free Press.
- Blomgren, M., & Waks, C. (2015). Profession och politiska reformer. Institutionell trängsel och lärares arbete. In S. Lindblad & L. Lundahl (Eds.), *Utbildning: makt och politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring*. Karlstad: Karlstad University Studies 2000:23.
- Blossing, U. (2004). *Skolors förbättringskulturer*. Karlstad University Studies, 2004:45.

REFERENSLISTA

- Blossing, U. (2010). Viktiga rum och tider när skolor vill förbättra undervisningen för eleverna. In M. Ekholm, T. Lund, K. Roald & B. Tislevoll. (Eds): *Skolentvikling i praxis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brown, D. (2014). Opening Classroom Doors to Collaborative Learning. *Education Digest*, 79(7), 19-22.
- Brown, S. D. (2002). Michel Serres: Science, Translation and the Logic of the Parasite. *Theory, Culture & Society*, 19(3), 1–27.
- Byrne, J., Brown, H., & Challen, D. (2010). Peer development as an alternative to peer observation: a tool to enhance professional development. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 215-228.
- Burnes, B. (2007). Kurt Lewin and the Harwood Studies: The foundations of OD. *Journal of Applied Behavioral Science*, 43(2), 213-231.
- Callon, M. (1980). "Struggles and negotiations to define what is problematic and what is not: The sociology of translation". In K. D. Knorr, R. Krohn & R. Whitley (Eds.), *The social process of scientific investigation*. Dordrecht: D. Reidel publishing company.
- Callon, M. (1986). Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay. In J. Law (Ed.), *Power, action, and belief: a new sociology of knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Callon, M. (1991). Techno-economic networks and irreversibility. In J. Law (Ed.), *A sociology of monsters: essays on power, technology and domination*. London: Routledge.
- Callon, M. (1999). Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay. (1986, abridged 1998). In M. Bialgioli (Ed.). *The Science Studies reader*. London: Routledge.
- Callon, M., & Latour, B. (1981). "Unscrewing the big Leviathan: how actors macro-structure reality and how sociologists help them to do so". In K. Knorr-Cetina & A. V. Cicourel (Eds.), *Advances in social theory and methodology: toward an integration of micro- and macro-sociologies*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Carlgrén, I. (1986). *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Castells, M., & Sandin, G. (1999). *Informationsåldern: ekonomi, samhälle och kultur. Bd 1, Nätverkssamhällets framväxt*. Göteborg: Daidalos.

- Clegg, S., & Haugaard, M. (2009). Discourse of Power. In S. Clegg & M. Haugaard (Eds.), *The SAGE handbook of power* Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. ed.). London: Routledge.
- Colebrook, C. (2010). *Gilles Deleuze: En introduktion*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Cooperrider, D. L., & Whitney, D. K. (2005). *Appreciative inquiry: a positive revolution in change*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Cousins, J. B. (1998). Intellectual roots of organizational learning. In K. Leithwood & S. Louis (Eds.), *Organizational learning in schools*. Lisse; Exton, PA: Swets & Zeitlinger.
- Czarniawska, B. (2005). *En teori om organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Dalin, P. (1994). *Skolutveckling: teori*. Stockholm: Liber utbildning.
- Dalin, P. (2005). *School development: theories and strategies: an international handbook*. London: Cassell.
- Dallas Finch, P. (2009). *Superintendent perspectives on Learning-Walks: A study of the perspectives of twelve public school*. Washington state university. College of Education.
- Dallas Finch, P. (2010). Learning-Walk Continuum. *School Administrator*, 67(10), 16-22.
- Dahllöf, U. (1971). *Svensk utbildningsplanering under 25 år: argument, beslutsunderlag och modeller för utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Darling-Hammond, L. (2005). Policy and Change: Getting Beyond Bureaucracy. In A. Hargreaves (Ed.), *Extending educational change: International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: New York: Springer.
- Darling-Hammond, L., Wilhoit, G., & Pittenger, L. (2014). Accountability for college and career readiness: Developing a new paradigm. *Education Policy Analysis Archives*, 22(86).
- Darling-Hammond, L., Cobb, V., & Bullmaster, M. (1998). Professional Development Schools as contexts for Teacher Learning and Leadership. In K. Leithwood & K. S. Louis (Eds.), *Organizational learning in schools*. Lisse; Exton, PA: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Datnow, A. (2006). Connections in the Policy Chain. The "Co-construction" of Implementation in Comprehensive School Reform. In M. I. Honig

REFERENSLISTA

- (Ed.), *New directions in education policy implementation: confronting complexity*. Albany: State University of New York Press. Albany: State University of New York Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. London: Athlone.
- De Jong, P., & Miller, S. D. (1995). How to Interview for Client Strengths. *Social Work, 40*(6), 729-736.
- deShazer, S. (1991). *Putting differenc to work*. NewYork: W.W. Norton & Company.
- deShazer, S.(1994). *Words Were Originally Magic*. NewYork: W.W. Norton & Company.
- deShazer, S., & Berg, I. K. (1997). What works?' Remarks on research aspects of Solution-Focused Brief Therapy. *Journal of Family Therapy, 19*(2), 121-124.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (2. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Desimone, L. M. (2009). Complementary Methods for Policy Research. In G. Sykes, B. L. Schneider, D. N. Plank & T. G. Ford (Eds.), *Handbook of education policy research*. New York: Routledge.
- Dewey, J. (1982). John Dewey. In H. S. Thayer (Ed.), *Pragmatism, the classic writings : Charles Sanders Peirce, William James, Clarence Irving Lewis, John Dewey, George Herbert Mead* Indianapolis: Hackett Pub. Co.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Mineola, N.Y.: Dover Publications.
- Dewey, J.(1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Doig, C. (2008). *Learning Walks*. Nedladdad, 2009-02-26, från: <http://www.slideshare.net/CherylDoig/learning-walks-u-learn-presentation-644672>
- Ehn, B., & Klein, B. (1989). *Etnologiska beskrivningar*. Stockholm: Carlsson.
- Eichholz, G., & Rogers.E.M. (1964). Resistance to the adoption of audio-visual aids by elementary school teachers: contrasts and similarities to agricultural innovation. In M. Miles (Ed.), *Innovation in education*. New York: New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University
- Eisner, E. W. (1976). Educational Connoisseurship and Criticism. Their Form and Functions in Educational Evaluation. *Journal of Aesthetic Education 10*(3/4), 135-150.

- Eisner, E. W. (1977). On The Uses Of Educational Connoisseurship And Criticism For Evaluating Classroom Life. *Teachers College Record*, 78(3), 345-358.
- Eisner, E. W. (1991). Taking a second look: Educational Connoisseurship Revisited. In M. M. W & D. C. Phillips (Eds.), *Evaluation and Education: At quarter Century*. Chicago: National Society for the Study of Education, distr. by the University of Chicago Press.
- Eisner, E. W. (2004). The Roots or Connoisseurship And Criticism. A personal Journey. In M. C. Alkin (Ed.), *Evaluation roots: tracing theorists' views and influences*. Thousand Oaks, CA: . Sage Publications.
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining schools: the selected works of Elliot W. Eisner*. London ; New York: Routledge.
- Ekholm, M. (1977). *Social utveckling i skolan: studier och diskussion*. Stockholm: AWE/Geber.
- Ekholm, M (1998a). The knowledge base of school improvement. Some thoughts about what is known and what actions are taken. Paper presented at the international workshop: *The Challenge of School Transformation: What Works?* at the Max Planck Institute for Human Development, Berlin.
- Ekholm, M. (1998b). *Kamratutvärdering mellan skolor. Ett samarbetsprojekt mellan barn och ungdomsnämnden i Karlstad och barn- och skolnämnden i Skövde*. Stockholm: Stiftelsen Trygghetsfonden för kommuner och landsting.
- Ekholm, M. (2000). *Forskning om rektor : en forskningsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.
- Ekholm, M. (2011). Skolors utveckling - ett kunskapsfält i vardande. In R. Thornberg & K. Thelin (Eds.), *Med ansiktet vänt mot Europa: perspektiv på skolutveckling*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Embretsen, E.-L. (2006). *Samtalskonst i praktiken*. Nedladdad, 2015-07-06 från: <https://www1.lararforbundet.se/web/shop2.nsf/81fd9969356536f5c1256e5a003339b3/f33fdf13f6caaca6c125715400550d9e?OpenDocument>
- Erlandsson, P (2007). *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's Reflection-in-action*. Göteborg Studies in Educational Sciences no 257. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Erlingsdóttir, G. (1999). *Förförande idéer: kvalitetsssäkring i hälso- och sjukvården*. Lund: Department of Business Administration, Lund University
- Esaiasson, P. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad* (3. Ed.). Stockholm: Norstedts Juridik.

REFERENSLISTA

- Fenwick, T. J., & Edwards, R. (2010). *Actor-network theory in education*. London, New York: Routledge.
- Fenwick, T. J., Edwards, R., & Sawchuk, P. (2011). *Emerging approaches to educational research: tracing the sociomaterial*. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- Fink, D., & Stoll, L. (2005). Educational Change: Easier Said than Done. In A. Hargreaves (Ed.), *Extending educational change: International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: New York Springer.
- Foucault, M. (1972). *Vetandets arkeologi*. Staffanstorps: Cavefors.
- Frandsen, A-C. (2004). *Rum, tid och pengar: en studie om redovisning i praktiken*. Göteborg: BAS.
- Franke, S., & Nitzler, R. (2008). *Att kvalitetssäkra högre utbildning: en utvecklande resa från Umeå till Bologna*. Lund: Studentlitteratur.
- Franke-Wikberg, S. (1990). *En strategi för utvärdering och lokal utveckling av kvalitet: Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen; Arbetsrapport, nr 81*. Umeå Universitet. Umeå.
- Franke-Wikberg, S. (1992). *Utvärderingens mångfald: några ledtrådar för vilsna utbildare*. Stockholm: FoU-enheten, UHÄ.
- Fujimura, J. H. (1992). Crafting Science: Standardized Packages, Boundary Objects, and "Translation". In A. Pickering (Ed.), *Science as Practice and Culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fujimura, J. H. (1995). Ecologies of Action: Recombining Genes, Molecularizing Cancer, and Transforming Biology. In S. L. Star (Ed.), *Ecologies of knowledge: Work and politics in science and technology*. Albany, NY: State Univ. of New York Press.
- Fullan, M. (1972). Overview of the Innovative Process and the User. *Interchange*, 3(2-3), 1-46.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers college P.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change* (2. ed.). London: Cassell.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement: the implementation perspective and beyond*. Buckingham: Open Univ. Press.
- Fullan, M. (1994). Coordinating Top-Down and Bottom-Up Strategies for Educational Reform. *Systemic Reform*. Nedladdad, 2015-06-16, från: <https://www2.ed.gov/pubs/EdReformStudies/SysReforms/fullan1.html>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. ed.). New York, London: Teachers College Press; Routledge.

- Fullan, M. (2010). Positive Pressure. In A. Hargreaves (Ed.), *Second international handbook of educational change*. Dordrecht; London: Springer.
- Gherardi, S., & Nicolini, D. (2005). Actor-Networks: Ecology and Entrepreneurs. In B. Czarniawska & T. Hernes (Eds.), *Actor-network theory and organizing*. Malmö: Liber & Copenhagen Business School Press.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2013). *SuperVision and instructional leadership. A development approach* (9. ed.). Boston: Pearson.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Goodson, I. (2005). Patterns of Curriculum Change. In A. Hargreaves (Ed.), *Extending educational change*. Dordrecht. New York: Springer.
- Gray, J. (1999). *Improving schools: performance and potential*. Buckingham: Open University Press.
- Greimas, A. J. (1987). *On meaning: selected writings in semiotic theory*. Minneapolis: Univ. of Minnesota Press.
- Gunnarsdotter, Y. (2005). *Från arbetsgemenskap till fritidsgemenskap: den svenska landsbygdens omvandling ur Locknevis perspektiv*. Uppsala: Department of Landscape Planning, Ultuna, Swedish University of Agricultural Sciences.
- Gustafsson, C. (2006). *Attraktiv skola [Elektronisk resurs]: preliminär slutrapport från Arbetslivsinstitutets utvärdering*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet. Rapport nr 2006:34.
- Gustafsson, J.-E., Lander, R., & Myrberg, E. (2014). Inspections of Swedish schools: A critical reflection on intended effects, causal mechanisms and methods. *Education Inquiry*, 5(4), 461-479.
- Gustavsen, B., Hofmaier, B. (1997). *Nätverk som utvecklingsstrategi*. Stockholm: SNS (Studieförb. Näringsliv och samhälle).
- Hagberg, J. (2008). *Flytande identitet*. NetOnNet och e-handelns återkomst. Borås. Göteborg: Handelshögskolan.
- Halverson, R. (2007). How leaders use artifacts to structure professional community in schools. In L. Stoll & K. Seashore Louis (Eds.), *Professional learning communities: divergence, detail, difficulties*. Maidenhead Open University Press.
- Halverson, R., & Rosenfeld Halverson, E. (2011). Education as a design for learning. A model for integrating Education inquiry across traditions. In C. Conrad & R. C. Serlin (Eds.), *The Sage handbook for research in education: pursuing ideas as the keystone of exemplary inquiry*. London: SAGE.

REFERENSLISTA

- Hammarström-Lewenhagen, B., & Ekström, S. (1999). *Det mångtydiga mötet: ett försök att förstå komplexiteten i pedagogisk handledning med yrkesverksamma*. Stockholm: HLS.
- Hamilton, M. (2011). Unruly Practices: What a sociology of translations can offer to educational policy analysis. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 55-75.
- Hammersley-Fletcher, L., & Orsmond, P. (2004). Evaluating our peers: is peer observation a meaningful process? *Studies in Higher Education*, 29(4), 489-503.
- Hammersley-Fletcher, L. and Orsmond, P. (2005), 'Reflecting on reflective practices within peer observation', *Studies in Higher Education*, 30 (2), 213 - 24.
- Handal, G. (1999a). Consultation Using Critical Friends. *New Directions for Teaching and Learning* 79, Autumn (Fall), 59-70.
- Handal, G. (1999b). Kritiske venner. Bruk av interkollegial kritik innen universiteten. *NyIng*, Rapport nr 9. Nedladdad, 2015-07-4, från <http://www.isy.liu.se/NyIng/rapport/pdfs/rapp09.pdf>
- Handal, G., & Lauvås, P. (1987). *Promoting reflective teaching: supervision in practice*. London: SRHE.
- Hansen, M. & Lander, R. (2005): Effekter i försök med timplanen på grundskolan. IPD-rapport 2005:14. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Hargreaves, A. (1991). Contrived Collegiality: The Micropolitics of Teacher Collaboration. In J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: power, conflict, and cooperation*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Hargreaves, A. (2005). *Extending educational change*. Dordrecht; New York: Springer.
- Hargreaves, A. (2010). Introduction: Ten Years of Change. In A. Hargreaves (Ed.), *Second international handbook of educational change*. Dordrecht; London: Springer.
- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching & Teacher Education*, 6(3), 227-241.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3-41

- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?. *School leadership & management*, 23(3), 313-324.
- Hasselbladh, H., & Lundgren, R. (2002). Kvalitetsrörelsen i Sverige. In E. Bejerot & H. Hasselbladh (Eds.), *Kvalitet utan gränser: en kritisk belysning av kvalitetsstyrning*. Lund: Academia Adacta.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (2013). *Management of organizational behavior: leading human resources* (10. ed.). Boston: Pearson.
- Holly, P., & Hopkins, D. (1988). Evaluation and School Improvement. *Cambridge Journal of Education*, 18(2), 221-245.
- Holly, M.-L. (1989). Perspectives on teacher appraisal and professional development. In H. Simons & J. Elliott (Eds.), *Rethinking Appraisal and Assessment*. Milton Keynes Philadelphia: Open University Press.
- Holmlund, K., & Rönnerman, K. (1992). *Utvärdering och utveckling av förskolans verksamhet: en lokal angelägenhet*. Umeå: Univ.
- Holmlund, K., & Rönnerman, K. (1995). *Kvalitetssäkra förskolan: om utvärdering och utveckling av förskolans verksamhet*. Lund: Studentlitteratur.
- Honig, M. (2003). Building Policy from Practice: District Central Office Administrators' Roles and Capacity for Implementing Collaborative Education Policy. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 292-338.
- Honig, M. (2004). The New Middle Management: Intermediary Organizations in Education Policy Implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(1), 65-87.
- Honig, M. I. (2006). *New directions in education policy implementation: confronting complexity*. Albany: State University of New York Press.
- Hood, C. (1991). A Public Management for all Seasons. *Public Administration*, 69 (Spring), 3-19.
- Hopkins, D. (2013). *Exploding the Myths of School Reform*. Berkshire: Open University Press.
- House, E. R. (1979). Technology versus craft: A ten year perspective on innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 11(1), 1-15.
- House, E. R. (1980). *Evaluating with validity*. Beverly Hills; London: Sage.
- House, E. R., & Lapan, S. D. (1989). Teacher appraisal. In H. Simons & J. Elliott (Eds.), *Rethinking Appraisal and Assessment*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- House, E. R., & McQuillan, P. (2005). Three perspectives on School Reform. In A. Lieberman (Ed.), *The roots of educational change*. Dordrecht; New York: Springer: Springer.

REFERENSLISTA

- Hudson, C. (2007). Governing the Governance of Education: the state strikes back? *Educational Research Journal*, 6(3) 266-282.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1984). *Innovation up close: how school improvement works*. New York: Plenum.
- Havelock, R. G. (1971). *A Guide to Innovation in Education*. University of Michigan.
- Jackson, D., & Temperley, J. (2007). From professional learning community to networked learning community. In L. Stoll & L. K. Seashore (Eds.), *Professional learning communities: divergence, detail, difficulties*. Maidenhead: Open University Press.
- Jarvis, P., Holford, J., & Griffin, C. (2003). *The theory and practice of learning* (2. ed.). London: Kogan.
- Jaquith, A., & McLaughlin, M. (2010). Temporary, Intermediary Organizations at the Helm of Regional Education Reform: Lessons from the Bay Area School Reform Collaborative. In A. E. Hargreaves. (Ed.), *Second international handbook of educational change*. Dordrecht; London: Springer.
- Jonasson, K. (2013). *Sport has never been modern [Elektronisk resurs]*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Jönsson, B. (2007). Kvalitet i Den mänskliga sektorn. In L. Strannegård (Ed.), *Den omätbara kvaliteten*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Kallós, D. (1987). Hur kan skolan förbättras genom lokalt utvecklingsarbete? In A. Andræ Thelin, T. Larsson & J.-E. Östmar (Eds.), *Luvaboken: lokal skolutveckling i 24 län*. Stockholm: Utbildningsförl.
- Kinnunen, J. (1996). Gabriel Tarde as a Founding Father of Innovation Diffusion Research. *Acta Sociologica* 1996, 39(10), 431-432.
- Kjellberg, H. (2001). *Organising distribution: Hakonbolaget and the efforts to rationalise food distribution. 1940-1960*. Stockholm: Economic Research Institute, Stockholm School of Economics.
- Karlsson, A. (2002). TQM, individen och kollektivet. In E. Bejerot & H. Hasselbladh (Eds.), *Kvalitet utan gränser: en kritisk behysning av kvalitetsstyrning (1. uppl. ed.)*. Lund: Academia Adacta.
- Knuts, E. (2006). *Något gammalt, något nytt: skapandet av bröllopsföreställningar: [en avhandling om klänningar, ringar, smink, frisyrer, foton & mycket mer]*. Göteborg: Mara.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Käraby, G. (1997). Bedömning av pedagogisk kvalitet. *Förskolan i fokus. Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2(1), 25-42.

- Kärrby, G. (2000). *Svensk förskola-Pedagogisk kvalitet med socialpolitiska rötter*. Borås: Högskolan Borås.
- Kärrby, G. (2003). *Pedagogisk kvalitet i skolan: PQS*. Lund: Studentlitteratur.
- Lander, R (1985): *Profeter i egen skola. Utvärdering av ett fortbildningsprogram om social utveckling och av deltagarnas erfarenheter i ett treårsperspektiv*. Rapport från institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet 1985:8.
- Lander, R., & Granström, K. (2000). Skolinspektion i England och Sverige. Hjälpa till självhjälpa eller självstyrning med bletslet i munnen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 5(3), 215-234.
- Lander, Rolf (2013). Nyblivna lärares upplevda kapacitet i arbetet med eleverna – varifrån kommer den? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 18(3-4), 216-237.
- Langelotz, L (2013). Så görs en (o)skicklig lärare; *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 18 (3-4), 238-257.
- Latour, B. (1983). Give Me a laboratory and I will raise the World. In K. D. Knorr-Cetina & M. J. Mulkay (Eds.), *Science Observed*. Beverly Hills: Sage.
- Latour, B. (1986). The power of association. J. Law (1986) (Ed.). *Power, action, and belief: a new sociology of knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Latour, B. (1987). *Science in action*. Harvard University Press. Cambridge.
- Latour, B. (1990). On actor-network theory. A few clarifications plus more than a few complications. *Philosophia*, 25 (3.4), 47-64.
- Latour, B. (1992). A Summary of a Convenient Vocabulary for the Semiotics of Human and Nonhuman assemblies. In W. E. Bijker & J. Law (Eds.), *Shaping technology/building society: studies in sociotechnical change*. Cambridge: Mass.: MIT Press.
- Latour, B. (1998). *Artefaktens återkomst: ett möte mellan organisationsteori och tingens sociologi*. Stockholm. Nerius & Santérus.
- Latour, B. (1999b). *Pandora's hope: essays on the reality of science studies*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Latour, B. (2002). Gabriel Tarde and the End of the Social. In Patrick Joyce (Eds.) *The Social in Question. New Bearings in History and the Social Sciences*, Routledge, London. Nedladdad, 2015-01-31, från: <http://www.bruno-latour.fr/node/181>.
- Latour, B. (2004). *Politics of nature: how to bring the sciences into democracy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: University Press.

REFERENSLISTA

- Latour, B. (2008). *A cautious Prometheus? A few steps toward a philosophy of design* (with special attention to Peter Sloterdijk). Nedladdad, 2014-05-17, <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/97/29/19/PDF/112-design-cornwall.pdf>
- Latour, B., & Hermant, E. (1998). *Paris: Invisible City*. Nedladdad, 2010-08-26, från: <http://www.bruno-latour.fr/virtual/PARIS-INVISIBLE-GB.pdf>.
- Law, J. (1992). Notes on the Theory of the Actor-Network: Ordering, Strategy, and Heterogeneity. *Systems Practice*, 5(4), 379-393.
- Law, J. (1994). *Organizing modernity*. Oxford: Blackwell.
- Law, J. (1999). After ANT: complexity, naming and. In L. J & J. Hassard (Eds.), *Actor network theory and after*. Oxford: Blackwell.
- Law, J. (2002). On Hidden Heterogeneities: Complexity, Formalism, and Aircraft Design. In J. Law & A. Mol (Eds.), *Complexities. Social Studies of Knowledge Practices*.
- Law, J. (2004). *After method: mess in social science research*. London; New York: Routledge.
- Law, J. (2007). 'Actor Network Theory and Material Semiotics'. Nedladdad, 2007-05-18, från: <http://www.heterogeneities.net/publications/Law2007ANTandMaterialSemiotics.pdf>
- Lieberman, A., Saxl, E., & Miles, M. (1988). Teacher leadership: Ideology and practice. In A. Lieberman (Ed.), *Building a Professional Culture in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Lieberman, A. (2005). *The roots of educational change: International Handbook of Educational Change*. Dordrecht; New York: Springer.
- Liljenberg, M. (2013). Att skapa mening i lärares samarbete och gemensamma lärande. Tre skolors försök. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, (18)3-4, 258-279.
- Lindberg, K. (2002). *Kopplandets kraft: om organisering mellan organisationer*. Göteborg: BAS.
- Lindblad, S. (1982). *Pedagogiska utvecklingsblock: studier i en form av lokalt pedagogiskt utvecklingsarbete*. Uppsala universitet: Pedagogiska inst.
- Lindblad, S. (1994). *Lärarna: samhället och skolans utveckling: utforskningar och analyser av lärarledd verksamhet*. Stockholm: HLS.
- Lindblad, S., Ozga, J., & Zambeta, E. (2002). Changing Forms of Educational Governance in Europe. *European Educational Research Journal*, 1(4), 615-624
- Linderoth, H. (2000). *Från vision till integration: infusion av telemedicin: en översättningsprocess*. Umeå: Univ.

- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American educational research journal*, 19(3), 325-340.
- Little, J. W. (1988). Assessing the Prospects for Teacher Leadership. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, (18)8, 917-946.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: Univ. of Chicago P.
- Louis, K. S., & Miles, M. B. (1990). *Improving the Urban High School: What Works and Why*. New York: Teachers College Press.
- Lundahl, L. (2002). Sweden: decentralization, deregulation, quasi-markets - and then what? *Journal of Education Policy*, 17(6), 687-697.
- Lundgren, U. P. (2006). Political Governing and Curriculum change: From Active to Reactive Curriculum Reforms: The need for a reorientation of Curriculum Theory. *Studies In Educational Evaluation Policy and Educational [Electronic Version]*, 2006:1.
- Kruse, S. D., & Seashore Louis, K. (2007). Developing collective understanding over timer: reflections on building professional community. In L. Stoll & L. K. Seashore (Eds.), *Professional learning communities: divergence, detail, difficulties*. Maidenhead: Open University Press.
- Mangin, M. M. (2014). Capacity Building and District's Decision to Implement Coaching Initiatives. *Education policy analysis archives*, 22(56), 1-25.
- Marshall, C. (1991). The Chasm Between Administrator and Teacher Cultures. In J. J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: power, conflict, and cooperation*. Newbury Park, Calif: Sage.
- Marshall, K. (2013). *Rethinking teacher supervision and evaluation: How to work smart, build collaboration, and close the achievement gap*. John Wiley & Sons.
- McLaughlin, M. W. (2005). Listening and learning from the field: tales of policy implementation and situated practice. In A. Lieberman (Ed.), *The roots of educational change*. Dordrecht; New York: Springer.
- McLaughlin, M. (2006). Implementation Research in Education: Lessons Learned, Lingering Questions and New Opportunities. In M. I. Honig

REFERENSLISTA

- (Ed.), *New directions in education policy implementation: confronting complexity*. Albany: State University of New York Press.
- Meland, A. T. (2011). *Ansvar for egen læring: intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Merriam, S. B., & Nilsson, B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetode*. Lund: Studentlitteratur.
- Miles, M. B. (1964). *Innovation in education*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Miles, M. (1964a). On Temporary systems. In M. Miles (Ed.), *Innovation in Education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Miles, M. B. (1981). *Learning to work in groups: a practical guide for members and trainers* (2. ed.). New York: Teachers college.
- Miles, M. (2005). Finding Keys to School Change: A 40-year Odyssey. In A. Lieberman (Ed.), *The roots of educational change*. (Vol. 4. International Handbook of Educational Change). Dordrecht; New York: Springer.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations: a synthesis of the research*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. (1994). *The rise and fall of strategic planning: reconceiving roles for planning, plans, planners*. New York: Free Press.
- Mol, A. (2010). Koordination und Ordnungsbildung in der Akteur-Netzwerk-Theorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50(1), 253-269.
- Morgan, G. (1997). *Images of organization* (2. ed.). Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Moore, W. E. (1963). *Social Change*. New Jersey: Prentice-Hall Foundation of Modern Sociology Series.
- Mulgan, R. (2000). 'Accountability': An ever-expanding concept?. *Public Administration*, 78(3), 555-573.
- Munro, R. (2009). Actor-Network Theory. In S. Clegg & M. Haugaard (Eds.), *The SAGE handbook of power*. Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Att granska och förbättra kvaliteten: om kvalitetsutveckling i skola, förskola, skolbarnsomsorg och vuxenutbildning - en översikt över aktuell forskning och utveckling samt dokumenterad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling: Fritzes kundservice [distributör].
- Måhlberg, K.; Sjöblom, M.; & Hallin, S. (2004). *Lösningssinriktad pedagogik: för en roligare skola* (3. ed.). Stockholm: Mareld.
- Møller, J. (2006). *Ledaridentiteter i skolan: positionering, förhandlingar och tillhörighet*. Lund: Studentlitteratur.

- Nespor, J. (1994). *Knowledge in motion: space, time and curriculum in undergraduate physics and management*. London: Falmer Press.
- Nespor, J. (2002). Networks and Contexts of Reform. *Journal of Educational Change*, 3(3-4), 365-382.
- Nespor, J. (2011). Devices and Educational Change. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 15-37.
- Nevo, D. (2009). Accountability and Capacity Building. In K. E. Ryan & J. B. Cousins (Eds.), *The SAGE international handbook of educational evaluation* (pp. 291-303). London: SAGE.
- Nihlfors, E. (2006). *Lärande exempel. Utvecklings- och karriärmöjligheter*. Stockholm: Attraktiv skola.
- Nilsson, K.-A. (1992/2001). *Evaluation for quality: notes of guidance*. Office of the Evaluation, Lund University. Report, No 92:185. Last updated, 2001.
- Nilsson, K.-A.; & Kells, H. R. (1995). *Utvärdering för kvalitetsutveckling: en vägledning för universitet och högskolor*. Stockholm: Kanslersämbetet. Universitetskansler. Fritze [distributör].
- Nolan, J., & Hoover, L. A. (2011). *Teacher Supervision and Evaluation* (3. ed.): John Wiley & Sons.
- Norbury, L. (2001). Peer observation of teaching: a method for improving teaching quality. *The New Review of Academic Librarianship*, 7(1), 87-99.
- Nordholm, D., & Blossing, U. (2014). Designing temporary systems: Exploring local school improvements intentions in the Swedish context. *Journal of Educational Change*, 15(1), 57-75.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2013). *Re-thinking science: knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Nytell, H. (2003). The politics of evaluation - or evaluation as politics: observations from the decade when equality in education became a quality. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 3, 1-9.
- Nytell, H. (2006). *Från kvalitetsidé till kvalitetsregim. Om statlig styrning av skolan*. Uppsala Studies in Education No 114. Uppsala. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Nyvaller, M., & Nord, M. (2002). *Det sitter liksom i ryggmärgen. Konstruktion och tillämpning av en utvärderingsmodell som synliggör vardagsarbetet med 'mjuka mål' i förskola och skola*. Uppsats. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Nyvaller, M. (2004). Local use of SWOT-analysis and program theory within inspection. A critical review of the framework for the inspection in one

REFERENSLISTA

- Swedish municipality. Paper presented at the 6th conference of the European: *Evaluation Society. "Governance, Democracy and Evaluation"*. Berlin, 30 September-2 October, 2004.
- Nyvaller, M. (2006). A Swedish case for dialogue and program theory evaluation in local school inspection. *Paper presented at the 7th Conference of the European Evaluation Society: Evaluation in society: critical connections: London 04 October 2006*.
- Nyvaller, M. (2007). Public evaluation in the local schoolsystem-a tool for accountability, learning and professional development. *Svenska utvärderingskonferensen, den 25-26 oktober, 2007: Utvärdering pågår! Pågår utvärdering? Stockholm*.
- Nyvaller, M. (2008). Municipality School evaluation. A tool for Accountability, Learning and Professional Development? In K. Rönnerman, E. Moksnes Furu & P. Salo (Eds.), *Nurturing praxis. Action Research in Partnerships Between School and University in a Nordic Light*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Nyvaller, M. (2009). *The need of new clothes for old bodies – from the “discourse of problems and weaknesses to a discourse of solutions and strengths”*. Paper presented at the The 37th Annual congress of the Nordic Educational Research Association (NERA): Literacy as World making – A challenge to Educational Research: , Trondheim, Norway 5th - 7th of March 2009.
- Odin, B.(2006). *Nätverk som förändringsmodell: en studie av projektstrategin inom projektet Attraktiv skola*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet. Rapport nr 2006:33
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik: en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Olin, A.; Lander, R; Blossing, U.; Nehez, J. & Gyllander, L. (2014). *Processledare för skolutveckling. Uppföljning av införandet av processledare i ett verksamhetsområde i Helsingborg*. RIPS-rapport nr 5. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Pettigrew, A. M. (1997). What is a processual analysis? *Scandinavian Journal of Management, 13*(4), 337-348.
- Popkewitz, T. S. (1984/2014). *Paradigm and ideology in educational research: the social functions of the intellectual*. London: Falmer.
- Porsander, L. (2000). *Titt-skåp för alla: en berättelse om hur Stockholm blev kulturhuvudstad*. Göteborg: BAS.
- Porsander, L. (2005). "My name is Lifebuoy". An Actor-Network emerging from an Action-Net. In B. Czarniawska & T. Hernes (Eds.), *Actor-Network*

- Theory and Organizing*. Malmö, Copenhagen: Liber & Copenhagen Business School Press.
- Quennerstedt, A. (2006). *Kommunen - en part i utbildningspolitiken?* Örebro: Örebro universitet: Örebro universitetsbibliotek.
- Resnick, L. B., & Spillane, J. P. (2006). From individual learning to organizational designs for learning. In L. Verschaffel, F. Dochy, M. Boekaerts & S. Vosniadou (Eds.), *Instructional psychology: Past, present and future trends. Sixteen essays in honor of Erick De Corte*. Oxford: Pergamon.
- Ringarp, J. (2011). *Professionens problematik: lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling*. Stockholm: Makadam.
- Ritchey, T. (1991). *Analys och syntes: Om vetenskaplig metod, baserad på en studie av Bernhard Riemann*. Nedladdad, 2010-01-22, från: <http://www.swemorph.com/pdf/anaswe-r.pdf>.
- Rombach, B., & Sahlin, K. (1995). *Från sanningsökande till styrmedel: moderna utvärderingar i offentlig sektor*. Stockholm: Nerenius & Santérus.
- Rogers, E. M. (1962). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press of Glencoe.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (4. ed.). New York: Free Press.
- Roper, S. S., & Hoffman, D. E. (1986). Collegial Support for professional improvement. The Stanford Collegial evaluation program. *OSSC Bulletin*, 29 (7). Nedladdad 2015-07-07, från: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED275067.pdf>
- Rorty, R. (2003). *Hopp i stället för kunskap: tre föreläsningar om pragmatism*. Göteborg: Daidalos.
- Rose, R. (1985). The Programme Approach to the Growth of Government. *British Journal of Political Science*, 15(1), 1-28.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' Workplace. The Social Organizations of Schools*. New York: Teacher's College Press.
- Ryan, K. (2009). Power and Exclusion. In S. Clegg & M. Haugaard (Eds.), *The SAGE handbook of power*. Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- Ryan, K. E., & Feller, I. (2009). Evaluation, Accountability, and Performance Measurement in National Education Systems: trends, Methods, and Issues. In K. E. Ryan & J. B. Cousin (Eds.), *The SAGE international handbook of educational evaluation*. London: SAGE.
- Rönnerman, K. (1993). *Lärarinnor utvecklar sin praktik: en studie av åtta utvecklingsarbeten på lågstadiet*. Umeå: Univ.
- Røvik, K. A. (2008). *Managementsambället: trender och idéer på 2000-talet*. Malmö: Liber.

REFERENSLISTA

- Sarason, S. B. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform: Can We Change Course before It's Too Late?*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Seashore Louis, K. (2010). Better Schools Through Better Knowledge? New Understanding, New Uncertainty. In A. Hargreaves (Ed.), *Second international handbook of educational change*. [Elektronisk resurs]. Dordrecht; London: Springer.
- Seashore Louis, K., Toole, J., & Hargreaves, A. (1999). Rethinking School Improvement. In J. Murphy & K. Seashore Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration. A project of the American Educational Research Association*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schein, E. (1976). Process consultation. In W. G. Bennis, K. D. Benne, R. Chin & K. E. Corey (Eds.), *The planning of change* (3. Ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Scherp, H-Å. (2003a). *Att leda lärande samtal*. Karlstad: Univ.
- Scherp, H-Å. (2003b). *PBS - problembaserad skolutveckling: skolutveckling ur ett vardagsnära perspektiv*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Scherp, H-Å. (2008). *Att leda lärprocesser*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Schmuck, R. A., Runkel, P. J. (1994). *The handbook of organization development in schools and colleges* (4. ed.). Prospect Heights, Ill.: Waveland Press.
- Scheuer, J. D. (2006). Om översättning av översättelsebegreppet - En analys af de skandinaviska nyinstitutionalisterna översättning av översättelsebegreppet. *Nordiske Organisasjonsstudier*, 8(4), 3-40.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *Strengthening the Heartbeat: Leading and Learning Together in Schools*: John Wiley & Sons.
- Sergiovanni, T. J. (2005). Organization, Market and Community as Strategies for Change: What Works Best for Deep Changes in Schools. In A. Hargreaves (Ed.), *Extending educational change: International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: New York: Springer.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2001). *Supervision: a redefinition* (7. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Sergiovanni, T. J., Starratt, R. J., & Cho, V. (2013). *Supervision: a redefinition* (9. ed.). Boston: Pearson.
- Serres, M., & Latour, B. (1995). *Conversations on science, culture, and time*. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press.
- Serres, M., Brown, C., & Paulson, W. (1997). Science and the Humanities: The Case of Turner. *SubStance*, (26)83, 6-21.

- Sheridan, S. (2007). Dimension of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217.
- Shortland, S. (2004). Peer Observations: a tool for staff development or compliance? *Journal of Further and Higher Education*, 28(2), 219-228.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction* (3. ed.). London: SAGE.
- Simons, H. (1987). *Getting to know schools in a democracy: the politics and process of evaluation*. London: Falmer P.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. London: SAGE.
- Spillane, J. P. (2006). The Institutional Environment and Instructional practice: Changing Patterns of Guidance and Control in Public Education. In H.-D. Meyer & B. Rowan (Eds.), *The new institutionalism in education*. Albany: State University of New York Press.
- Spillane, J. P. (2012). Data in Practice: Conceptualizing the Data-based Decision-Making Phenomena. *American Journal of Education*, 118(2), 113-141.
- Spillane (2013). James Spillane Receives New Grant to Research School Leadership. Nedladdad 2014-12-13, från: <http://www.sesp.northwestern.edu/news-center/news/2010/03/spillane-ies-grant.html#sthash>.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Gomez, L. M. (2006). Policy Implementation and Cognition: The Role of Human, Social, and Distributed Cognition in Framing Policy Implementation. In M. I. Honig (Ed.), *New directions in education policy implementation: confronting complexity*. Albany: State University of New York Press.
- Spillane, J. P., Gomez, L. M., & Mesler, L. (2009). Notes on Reframing the Role of Organizations in Policy Implementation. Resources for Practice, in Practice. In G. Sykes, B. L. Schneider, D. N. Plank & T. G. Ford (Eds.), *Handbook of Education Policy Research*. New York: Routledge. Copenhagen Business School Press.
- Stacey, R. D. (2007). *Strategic management and organisational dynamics: the challenge of complexity to ways of thinking about organisations* (5. ed.). Harlow: Financial Times.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Calif.; London: Sage.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.

REFERENSLISTA

- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professional in Berkeleys's Museum of Vertebrate Zoology. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1999). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professional in Berkeleys's Museum of Vertebrate Zoology. (abridged, 1998). In M. Biagioli (Ed.), *The Sciences Studies reader*. New York: Routledge.
- Strathern, M. (1996). Cutting the Network. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, (2)3, 517-535.
- Stoll, L., & Seashore Louis, K. (2007). *Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Sørensen, E. (2009). *The materiality of learning: technology and knowledge in educational practice*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Tarde, G. (2010). *On communication and social influence: selected papers*: Chicago: University of Chicago Press.
- Thörn, Å. (2002). Peer review: ett slutet system i behov av reform. *Läkartidningen*, 99, 30-31, Nedladdad, 2010-10-20, från <http://ltarkiv.lakartidningen.se/2002/temp/pda25169.pdf>.
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen: det store spranget: vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal.
- Tiller, T. (1993). *Vurder selv: skolevurdering i praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Tiller, T., & Skrovset, S. (2012). *Uppskattande ledarskap: i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.
- Verran, H. (1999). Staying true to the laughter in Nigerian classrooms. I J. Law & J. Hassard (Eds.), *Actor network theory and after*. Oxford: Blackwell.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, Calif.: Sage. *Administration Review*, 39(5), 426-431.
- Weiss, C. H. (1997). Theory-based Evaluation: Past, Present, and Future. I *New Directions for Evaluation. Progress and Future Directions in Evaluation: Perspectives on Theory, Practice, and Methods*, Rog, D, J & Fournier, (Ed.) Nr. 76. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation: methods for studying programs and policies* (2. ed.). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Wenger, E (1998): *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

- Westlund, P. (1999). *Lära av varandra: kollegiegranskning, kvalitetskartor, fokusgrupper*. Kalmar: Fokus Kalmar län.
- Wijk, K., & Mathiassen, S. (2011). Explicit and implicit theories of change when designing and implementing preventive ergonomic interventions - systematic literature review. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 37(5), 363-375.
- Wilkinson, J., Olin, A., Lund, T., Ahlberg, A., & Nyvaller, M. (2010). Leading praxis: exploring educational leadership through the lens of practice architectures. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(1), 67-79.
- Voogt, J.C; Lagrweij, N.A.J; Seashore Louis, K (1998). School development and organizational learning: Toward an integrative theory; I Leithwood, K & Seashore Louis, K (eds). *Organizational learning in schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Wormbs, N. (2003). *Vem älskade Tele-X?: konflikter om satelliter i Norden 1974-1989*. Hedemora: Gidlund.
- Wormbs, N. (2008). Ett, tu, tre - ANT. Faror och förtjänster illustrerade med svensk rymdpolitik som fallstudie. In S. Widmalm (Ed.), *Vetenskapens sociala strukturer: sju historiska fallstudier om konflikt, samverkan och makt*. Lund: Nordic Academic Press.
- Yukl, G. A. (2012). *Ledarskap i organisationer*. Harlow: Prentice Hall.
- Yukl, G. A., & Lepsinger, R. (2004). *Flexible leadership: creating value by balancing multiple challenges and choices*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Åstrand, A. (2009). *När PBS kom till byn: berättelser om erfarenheter av problembaserad skolutveckling*. Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten, Pedagogik, Karlstads universitet.

Offentliga dokument

- Dnr 97:1397. *Tillysynen av skolan – en skrift framtagen som stöd för kommunens egentillysyn*. Stockholm: Skolverket.
- Prop.1980/81:97. *Regeringens proposition om skolforskning och personalutveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS. nr: 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SKOLFS 2013:147. *Skolverkets föreskrifter till skolhuvudmän som inrättar karriärsteg för lärare*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2000). *V5-modellen- en utvärderingsmodell för förskola och skola*, dnr 200:394

REFERENSLISTA

- Skolverket. (2013). *Skolverkets lägesbedömning 2013*: Rapport nr 387. Nedladdad, 2015-06-17 från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3014>.
- Skr. 2001/02:188. *Utbildning för kunskap och jämlikhet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Nedladdad 2015-07-04 från, <http://www.regeringen.se/rattsdokument/skrivelse/2002/05/skr.-200102188/>
- SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan: Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Nedladdad, 2015-07-04 från: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2007/05/sou-200728/>.
- U2012/4904/S. *Karriärvägar m.m. i fråga om lärare i skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Websidor

- www.alp-projektet.nu. Nedladdad, 2009-08-04
<http://alpskolutveckling.weebly.com/sammanfattning-av-alp-varingren-2014.html>
- <http://www.grkom.se/> Nedladdad, (2015-06-11)
- <http://www.groprojektet.se> Nedladdad, 2014-12-13
- <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2012/03/28/larorika-besok-klassrummet>. Nedladdad, 2015-06-16.
- <http://www.liaprojektet.se/v8-i-grebbestad/kollegial-utvardering-presentation/> Nedladdad, 2015-06-16.
- <http://www.q-steps.se/om-qualisprocessen/> Nedladdad, 2015-07-04
- Oxford English Dictionary (2010): Sökord "peer" <http://dictionary.oed.com>.

Epost

- E-post: kommunikation med Benford (2010-11-21)
- E-post: "Life Long Learning Program Study Visit Report", ALP: Colleague Evaluation as a Tool for Improving the Quality of Teaching".

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsändets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning*. Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier*. Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning*. Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning*. Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverfarenheter. En studie inom AMU*. Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys*. Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära*. Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education*. Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklärla*. Göteborg 1986
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning*. Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ferenc Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities*. Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin*. Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola*. Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding*. Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning*. Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv*. Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper*. Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach*. Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära*. Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation*. Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv*. Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking*. Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svenske speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieselevs lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraryrket och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunskapens grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningsätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa dagbem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÄRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevs erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningsätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektör, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSION *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmädevetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsörvning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningssamtal i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna - rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities - aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedläggelse eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga benviligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske forskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjåpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8j*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskollärautbildningen utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTI LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfar situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSION *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skjuvande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och stråvan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERTH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMT'ZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskomelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärning? Lärningprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007
255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007
256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007
257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007
258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007
259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elvdokumentation.* Göteborg 2007
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson
260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008
261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008
262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008
263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008
264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.
265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008
266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarensamtal.* Göteborg 2008
267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008
268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttrycket i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008
269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008
270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövr litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008
271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008
272. CANCELLED
273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009
274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erbjuda och hantera svårigheter.* Göteborg 2009
275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009
276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.
277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009
278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009
279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009
280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009
281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009
282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009
283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009
284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009
285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson
289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otaket med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011
303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011
308. EVA NYBERG *Folkebildung for demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunnskap som förändringskraft*. Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011
311. TARJA ALATALO *Skäcklig läs- och skrivundervisning i åke 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011
312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011
313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011
314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011
315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011
316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011
317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011
318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012
319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012
320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012
321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm*. Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn*. Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnesstränande materiel*. Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom*. Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments*. Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation*. Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments*. Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern*. Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter*. Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training*. Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters*. Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan*. Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"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*. Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten*. Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet*. Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education*. Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skyllta med kunskap. En studie av hur barn urskäljer grafiska symboler i hem och förskola*. Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande*. Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet*. Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children*. Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkehemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikskeiften inom processindustrin*. Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid*. Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking*. Göteborg 2014
354. EVA WENNÄS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola*. Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and socialbehavioral aspects.* Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education.* Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränares makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori.* Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen.* Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan.* Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnasietränares handlande utifrån sitt dubbla uppdrag.* Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker.* Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg.* Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom.* Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdesking: Knowing and learning in IT support practices.* Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik.* Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan.* Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst.* Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik.* Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen.* Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori.* Göteborg 2015

