



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

LÄRARES KOLLABORATIVA LÄRANDE

En studie av förutsättningar för lärares
kollaborativa arbete

Lena Göthe

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	PDAU62
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2019
Handledare:	Maria Jarl
Examinator:	Per-Olof Thång

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	PDAU62
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2019
Handledare:	Maria Jarl
Examinator:	Per-Olof Thång
Nyckelord:	jämförande fallstudie, kollaborativt lärande, kollegialt lärande, lärgrupp, lärledare, processledarskap, skolutveckling, sociologisk nyinstitutionalism

-
- Syfte:** Enligt forskning är den typ av kollegialt lärande som har positiva effekter på elevers lärande kollaborativt. Denna studie undersöker de strukturer som skapar förutsättningar för ett mer utvecklat respektive mindre utvecklat kollaborativt lärande. Detta i syfte att identifiera det som gör att det faktiskt fungerar.
- Teori:** Den sociologiska nyinstitutionalismen användes som den teori genom vilken de strukturer som omger det kollaborativa lärandet undersöktes. Enligt denna teori är det av central betydelse att vara medveten om att de organisationer som vi befinner oss i, till exempel på våra arbetsplatser, existerar och utvecklas i relation till den institution som konstituerar dem. I denna undersökning benämns dessa som strukturer. Dessa formas och förändras som ett resultat av människors handlande. Institutionen består av tre element; det regulativa, det normativa och det kulturellt-kognitiva. Dessa element står i relation till och påverkas av varandra.
- Metod:** Metoden bestod av en jämförande fallstudie. Då sammanlagt sex kollaborativa lärgrupper i en kommun i Sverige undersöktes blev fallstudien multipel. Genom en webbaserad survey med 29 svar gjordes ett urval för studien. Som grund användes Hargreaves och O'Connors grundsatsar om det kollaborativa lärandet. Utifrån svaren i densamma kunde tre lärgrupper identifieras som iscensätter ett mer utvecklat lärande respektive tre lärgrupper med ett mindre utvecklat lärande. I semistrukturerade intervjuer med lärgruppernas lärledare som respondenter undersöktes skillnader i de strukturer som skapar förutsättningar för lärgrupperna. Datan analyserades med hjälp av den sociologiska nyinstitutionalismens element och i nästa steg strukturerades resultatet i de ämnen som materialet kodades i.
- Resultat:** Skillnader noterades i de mer utvecklade respektive mindre utvecklade lärgruppernas beskrivningar av sitt kollaborativa lärande. Dessa skillnader var störst i det kulturellt-kognitiva elementet, det vill säga i hur man såg på meningen med sitt lärande. I de mer utvecklade grupperna beskrevs lärandet som en process som är gemensam med, utgår från och i det närmaste kunde ses som en biprodukt till elevernas lärande. I de mindre utvecklade grupperna fanns en förståelse av syftet som utvecklande av den individuella kompetensen hos läraren snarare än elevernas kunskaper. Förståelserna i det kulturellt-kognitiva elementet gick igen i det normativa elementet. I beskrivningarna av det regulativa elementet fanns också skillnader i uppfattningen av de förväntningar som kommunen hade på lärandet. Resultatet visar på vikten av att arbeta för en förankring av syftet med det kollaborativa lärandet.

Förord

When teaching together means learning for all–

Denna undertitel sammanfattar det som är essensen i den typ av kollegialt lärande som den här uppsatsen undersöker förutsättningarna för (Hargreaves och O'Connor, 2018). Formen kallas *kollaborativt lärande* och genomförs på ett sådant sätt att den process som består av planering, genomförande och utveckling av elevernas lärande utförs gemensamt av kollegor i team. Denna process har som syfte inte bara undervisningsutveckling utan också professionsutveckling.

I min studie råder ett liknade förhållande. När jag har forskat om och skrivit en masteruppsats om vilka förutsättningar som bör omge det kollaborativa lärandet har jag utvecklat en djupare kunskap om hur detta lärande bör iscensättas, för att det ska ha en positiv effekt på elevernas kunskapsutveckling. Bieffekten är att den kunskap jag använder när jag i mitt arbete stöttar grupper av lärare, hela skolor eller huvudmän i att utveckla det kollegiala lärandet har stärkts väsentligt. Detta är en för mig ovärderlig vinning vid sidan om att jag snart har erövrat en Master i Utbildningsledarskap.

I dessa dagar märks en förskjutning av förståelsen av kollegialt lärande. En förskjutning som karaktäriseras av att lärarnas lärande tar sin utgångspunkt i de behov den aktuella elevgruppen har. Lärandet har inte längre samma fokus på den enskilde pedagogens kompetens. Nu är målet snarare att främja likvärdighet när det gäller den undervisning eleverna faktiskt får. I skrivandets stund har 2018 års Pisa-resultat just släppts och vi vet idag att klyftorna mellan de elever som inte lyckas och de som lyckas fortsätter att öka. Jag hoppas att denna uppsats kan bidra till diskussionen om hur vi i svensk skola kan arbeta för att minska dessa klyftor.

Den data som resultatet bygger på har delgivits mig av lärare i en kommun som jag kallar *Klarstad*. Ni har mycket modigt släppt in mig i er kollaborativa vardag och jag tackar er för det. Utan att ni bjudit på er tid, er kunskap och era erfarenheter hade dessa resultat inte sett dagens ljus. Att kollaborera betyder just att utforska saker tillsammans. Det har jag verkligen fått göra tillsammans med er. Tack från botten av mitt kollaborativa hjärta!

Jag vill sända varma tankar av TACKSAMHET till min handledare Maria Jarl. Jag hade inte väntat mig att mötas av det intresse, det engagemang och mycket generösa delande av kompetens som Maria har bjudit mig. Maria, ditt bidrag har inte alltid varit lätt att ta emot men det har däremot varit absolut nödvändigt för den studie som nu blivit genomförd. Dessutom har jag alltid känt mig bekräftad och kunnig i din närvaro. Tack Maria!

Till slut, min älskade Marcus. Allt arbete kräver en grund där man bara kan vara den man är. Den grunden skänker du mig. All tid!

Innehållsförteckning

Förord.....	3
1 Inledning.....	1
2 Tidigare forskning.....	3
2.1 Skolutveckling.....	3
2.1.1 Perspektiv inom skolutvecklingsforskningen.....	3
2.1.2 Ett närmande mellan två perspektiv.....	3
2.1.3 Mot ett kritiskt emancipatoriskt förhållningssätt.....	4
2.2 Kollegialt lärande för ökad likvärdighet i undervisningen.....	5
2.3 Ett kollaborativt lärande.....	6
2.4 Hur yttrar sig kollaborativt lärande?.....	6
2.4.1 Konkretiserande beskrivningar av kollaborativt lärande.....	7
2.4.1.1 Tio grundsatser för kollaborativt lärande.....	7
2.5 Förutsättningar för kollaborativt lärande.....	8
2.5.1 Det kollaborativa lärandets strukturer.....	9
3 Studiens syfte och frågeställningar.....	12
3.1 Studiens syfte.....	12
3.1.2 Frågeställningar.....	12
4 Teori och centrala begrepp.....	13
4.1 Sociologisk nyinstitutionalism.....	13
4.1.1 Det nyinstitutionalistiska perspektivets framväxt.....	13
4.1.2 Element för undersökande av organisationers inre liv.....	14
4.2 Den sociologiska nyinstitutionalismen som teori för att beskriva och analysera hur skolor fungerar.....	14
4.2.1 De institutionella elementen i relation till varandra.....	15
4.2.2 Mikro- och makroprocesser i relation till den nyinstitutionella teorin.....	16
4.3 Förtydligade frågeställningar.....	16
5 Metod.....	17
5.1 Epistemologiska utgångspunkter.....	17
5.2 Metod enligt en jämförande design.....	17
5.3 Urval – val av undersökningsobjekt.....	18
5.3.1 Ämnesdidaktiskt kollegium.....	18
5.3.1.1 ÄDK som kollaborativ makroprocess.....	18
5.3.1.2 Övrigt om ämnesdidaktiskt kollegium.....	20
5.3.2 Val av undersökningsobjektens sammanhang.....	20
5.3.3 Val av lärgrupper med hjälp av webbaserad survey.....	20
5.3.4 Genomförande av webbaserad survey.....	20

5.3.5	Analys av webbaserad survey	21
5.3.6	Urvalsresultat	21
5.3.7	Övriga reflektioner över urvalet	22
5.3.7.1	Generella iakttagelser av enskilda grundsatser	22
5.4	Genomförande - Intervjuer med lärledare	22
5.4.1	Epistemologiska frågor om intervjuerna	23
5.4.2	Genomförande av intervjuer	23
5.5	Analys	24
5.6	Undersöker jag det jag påstår mig undersöka och kan min undersökning upprepas?	25
5.6.1	I strävan efter ett representativt urval	25
5.6.2	Data i beskrivning av en social verklighet	25
5.6.3	Strävan efter ett pålitligt resultat	26
5.7	Etiska överväganden	27
6	Resultat	28
6.1	Strukturer i ett mer utvecklat kollaborativt lärande	28
6.1.1	Det regulativa elementet	28
6.1.2	Det normativa elementet	29
6.1.3	Det kulturellt-kognitiva elementet	31
6.1.4	Ytterligare reflektioner	32
6.2	Strukturer i ett mindre utvecklat kollaborativt lärande	32
6.2.1	Det regulativa elementet	32
6.2.2	Det normativa elementet	34
6.2.3	Det kulturellt-kognitiva elementet	35
6.2.4	Ytterligare reflektioner	36
6.3	De tydligaste skillnaderna mellan de strukturer som skapar förutsättningar för mer utvecklat respektive mindre utvecklat kollaborativt lärande	37
7	Diskussion	40
7.1	Vägledande reflektioner för ett kollaborativt lärande	40
	I det regulativa elementet	40
	I det normativa elementet	40
	I det kulturellt-kognitiva elementet	40
7.2	Metodologiska reflektioner och vägar vidare	41
	Referenslista	43
	Bilaga 1 Informationsbrev till skolledare	46
	Bilaga 2 Följebrev till webbaserad enkät om kollaborativt lärande	47
	Bilaga 3 Underlag för webbaserad enkät om kollaborativt lärande	48
	Bilaga 4 Förfrågan om att medverka i intervjuundersökning	50
	Bilaga 5 Intervjuguide för intervjuer av lärgruppsledarna	51

1 Inledning

Den företeelse som i svenskt skolsammanhang går under benämningen kollegialt lärande har under senare år fått ett rejält uppsving. På Skolverkets hemsida (2019) finns en egen sida som beskriver begreppet. Kollegialt lärande kopplas här till en strävan efter hög kvalitet i undervisningen, vilket man menar har ett starkt vetenskapligt stöd. Skolverket ser kollegialt lärande som en viktig framgångsfaktor i utvecklingen av den svenska skolan. Ett annat exempel på detta är att Skolverket nu genomför en ny utbildningsåtgärd, *Att leda kollegialt lärande*, en utbildning som syftar till att stärka deltagarnas förmåga att leda sina kollegor i kollegialt lärande. I maj och juni 2019 har jag själv föreläst på uppstartskonferenserna för denna utbildning. Enligt Skolverket skiljer sig uppfattningarna åt om vad kollegialt lärande är och många olika metoder används. Man menar dock att en vanlig beskrivning är "...en sammanfattande term för olika former av professionsutveckling där kollegor genom strukturerat samarbete tillägnar sig kunskap i den dagliga praktiken.". Den här uppsatsen handlar om den form av kollegialt lärande som sker i kollaborativa undervisningsutvecklande cykler. Dessa cykler är upprepande och systematiska. I denna systematik undersöker, utvecklar och utvärderar lärarna undervisningen som en del av en gemensam planering (Hargreaves & O'Connor, 2018).

Håkansson och Sundberg (2017) menar att det, för alla former av kollegialt lärande, påverkas av det organisationsbegrepp som genomsyrar skolan. Detta organisationsbegrepp innebär att skolan styrs enligt byråkratiska processer där fokus ligger på vilka beslut som ska fattas på vilken nivå. Det kollegiala lärandet å andra sidan har en grundläggande tanke om lärare som professionella med inriktning mot lärande och gemensam utveckling. Ständiga problem skapas när lärare försöker hitta former för samarbete och lärande, eftersom dessa två förhållningssätt då möts.

Lill Langelotz ger i sin avhandling *Vad gör en skicklig lärare* (2014) en fördjupad bild av Håkansson och Sundbergs problematisering. Där undersöker hon hur lärare i ett kollegialt lärande, en handledningsprocess, samarbetar. Hon finner att lärarna utvecklar sin kollegialitet och sin samarbetsförmåga, men hon upptäcker också att lärarna som enskilda individer korrigeras på ett för dem själva och gruppen begränsande sätt. De positionerar sig, och varandra, som skickliga respektive oskickliga i relation till varandra, vilket hämmar det gemensamma lärandet och i förlängningen också skolutvecklingen. Langelotz menar att eftersom kollegialt lärande bygger på lärarnas individuella erfarenheter från undervisningspraktiken och per definition alltid är relationell, öppnar det upp för att makt- och solidaritetsprocesser ges utrymme. Det gör att det riskerar att fungera begränsande på den enskilde och göra det svårt att "lyfta sig" och utmana undervisningen och den kollegiala processen utifrån ett kritiskt perspektiv. Detta gör i sin tur att den kompetens som finns i gruppen inte kommer det gemensamma lärandet och i förlängningen skolutvecklingen till del. Hon avslutar sin avhandling med att konstatera att det är "...ytterst betydelsefullt att lärare ges möjlighet att utveckla pedagogiska praktiker där demokratiska situationer kan bli möjliga." (s. 95).

Andra forskare har refererat till Langelotz resultat som beskrivande för situationer i kollegialt lärande, bland andra Hirsch (2017) och Forssten Seiser (2017). De framhåller båda att situationerna i allt för låg grad utgår från den lokala skolans förutsättningar. Hirsch (2017) menar att frågor om *hur* lärare analyserar och omformar sin undervisning borde vara högtintressanta men att de knappast ställs i Sverige idag. Framförallt ser hon en brist på frågor om hur man formar undervisning som utgår från de behov eleverna i ett visst sammanhang har. Forssten Seiser (2017) kritiserar att det kollegiala lärandet lättvindigt framställs som något som står i en instrumentell relation till elevers goda resultat. Hon visar i sin studie att vissa förutsättningar krävs för att ett djupgående kollegialt lärande som påverkar undervisningen ska komma till stånd. Det är enligt henne en nödvändighet att det kollegiala lärandet organiseras utifrån ett medvetet syfte. Detta syfte bör vara förankrat i det egna sammanhållningsunderservisningsrelaterade problem. Svedberg (2016) menar också att när kritik framförs att kollegialt

lärande inte påverkas av eller påverkar elevernas lärande, beror det ofta på bristfällig organisering och att lärarna saknar kompetensen för ett välfungerande samarbete i lärandet.

Skolverket har sedan 2015 erbjudit huvudmän och rektorer ett antal *lyft* som grund i lärares kompetensutveckling. Utifrån fasta moduler om vad som ska läsas, diskuteras, prövas och utvärderas lär lärarna kollegialt. Lyften leder lärandet med tydliga redskap för en implementering av de kollegiala processerna. Under de sista åren har flera lyft i olika ämnen skapats och de har blivit talrikt använda, vilket till viss del beror på de statsbidrag som är möjliga att söka för huvudmannen. Det finns en kritik mot Skolverkets lyft som handlar om att användningsinstruktionerna tillämpar en snäv tolkning av kollegialt lärande, som på många håll resulterat i ett lärande inriktat på den enskilda lärarens kunskapsutveckling. Detta kan påverka var lärarna har sin uppmärksamhet i det kollegiala lärandet på så sätt att de observerar och reflekterar om hur de själva upplever att undervisa, t ex enligt en viss metod, snarare än att tillsammans med kollegor undersöka sina elevers lärande. Ett undersökande som kan göra att de upptäcker vilka metoder som skulle kunna fungera i det lokala sammanhanget (Blossing & Wennergren, 2019).

Skolverket (2019) har under senare tid, möjligen som ett svar på kritiken, beskrivit att kollegialt lärande inte endast ska förstås som att den enskilde lärarens lärande främjas. Man beskriver att det också ska förstås som att den enskilde individen tillsammans med andra samordnar och integrerar sitt lärande. Det sker så att den gemensamma kompetensen för att genomföra verksamhetens mål, i det här sammanhanget genomförandet av elevernas lärande, utvecklas.

Denna uppsats utgår från att det kollegiala lärandet är betydelsefullt i skolans strävan för att skapa de bästa förutsättningarna för elevers lärande. Den utgår dock också från att sambandet mellan det kollegiala lärandet och dess effekter inte alltid är självklart och enkelt. Skolutvecklingsforskningen är överens om att det krävs förutsättningar för att ett effektivt kollegialt lärande ska kunna äga rum. Blossing och Wennergren (2019) beskriver dessa förutsättningar. De benämner dem *strukturer* vilka utgörs av de regler, normer och föreställningar som styr hur det kollegiala lärandet organiseras. I denna uppsats undersöker jag hur de förutsättningar, hädanefter *strukturer*, ser ut som skapar förutsättningar för den specifika typ av kollegialt lärande vars benämning är *kollaborativt lärande*. Det är ett område som är tämligen utforskat i Sverige.

2 Tidigare forskning

Jag inleder genomgången av tidigare forskning med att beskriva skolutvecklingsforskningens tyngdpunkter och ge exempel på hur den idag framhåller det kollegiala lärandet som ett framgångsrikt redskap för verksamhetsutveckling. Vidare beskriver jag det kollegiala lärande som forskningen förordar och i detta sammanhang kommer jag att föra in och redogöra för begreppet *kollaborativt lärande*. Jag avslutar detta avsnitt med en översyn av forskning om förutsättningarna för ett sådant lärande.

2.1 Skolutveckling

Skolutveckling är ett mångtydigt begrepp som speglar bakomliggande grundantaganden såsom synen på kunskap och lärande, människo- och samhällssyn samt synen på organisationers utveckling. Enligt Håkansson och Sundberg (2016) refererar skolutveckling som begrepp ”till olika typer av insatser som genomförs för att påverka en eller flera skolor med syftet att förbättra elevers lärande och studieresultat, men också skolans förmåga att hantera förändringar.” Det handlar alltså inte bara om vad en skola gör i ett specifikt läge för att påverka elevernas lärande, utan det handlar också om vilka insatser man gör för att skolutveckling ständigt ska kunna bedrivas.

2.1.1 Perspektiv inom skolutvecklingsforskningen

Hur sker forskning om hur skolan utvecklas? Vad fångar intresset hos dem som forskar om skolutveckling? Håkansson och Sundberg (2016) belyser fyra övergripande internationella skolforskningstraditioner som alla har sina specifika inriktningar men också om vilka faktorer man anser har betydelse för och effekt på elevernas lärande. *Skolutveckling (school development, SD)* är den tradition som kan fungera som paraplybegrepp. Den handlar om att studera insatser för att påverka en eller flera skolor med syftet att förbättra elevernas studieresultat. Hit hör forskning om organisatoriska och lärarrelaterade förändringar där processer i utvecklingsarbetet studeras. Det andra perspektivet är *skolförändring (educational change, EC)*. Här undersöks samhälleliga och politiska förändringars konsekvenser för utbildningssystem och enskilda skolor. Forskningen fokuserar både på system-, skol- och klassrumsnivå och ofta undersöks effekter av olika typer av reformprogram. Här används begrepp som implementering och institutionalisering, dvs hur olika reformer genomförs, utvecklas och slår rot, eller inte slår rot, i skolors praktik. Det tredje perspektivet är *skoleffektivitet (educational effectiveness research, EER)* vilket främst handlar om undervisningens effekter på elevernas studieprestationer, i sammanhanget det som benämns som lärareffektivitet. Området har snarare fokuserat skolors formella organisering än skolornas informella processer i sökandet efter mätbara förklaringar till variation i elevers studieprestationer. Det fjärde och sista perspektivet bedriver studier om *skolförbättring (school improvement, SIR)*. Inom detta forskningsfält belyses strategier och processer som skolor använder sig av för att förbättra undervisningen, vilket i sig förutsätts ha konsekvenser för elevernas lärande. Under de senare åren har denna forskning i allt högre grad intresserat sig för skolors lokala organisatoriska förutsättningar i förändringsarbetet och hur detta tillsammans med lärares lärande kan ge effekter på elevers lärande. Man använder sig företrädesvis av kvalitativa metoder i form av intervjuer och observationer, där man under lång tid följer olika typer av förändrings- och utvecklingsprocesser.

2.1.2 Ett närmande mellan två perspektiv

Enligt Mujis med flera (2014) har, under de sista fyrtio åren, skoleffektivitetsforskningen haft stort genomslag. Denna forskning har använt kvantitativa och statistiska metoder för att undersöka olika dimensioner av den formella organiseringen av skolor, t ex hur ledarskap kan distribueras och vilken inverkan det har på elevernas lärande. På senare tid har dock skolförbättringsforskningen rönt allt mer intresse och forskjtitits mot det lokala sammanhanget. Dessa två perspektiv, skoleffektivitet och skolförbättring, är också de som är mest uppmärksammade just nu, både internationellt och i Sverige.

Dessutom närmar de sig varandra, framförallt på den internationella arenan. Klassrummet ses allt mer som den arena där man på bästa sätt har möjlighet att undersöka olika skolutvecklingsinsatserns effekter på elevernas lärande. I fokus hamnar de aktuella eleverna samt de förutsättningar för lokalt utvecklingsarbete som finns i organisationen. Detta framhåller man mot bakgrund av att inget klassrum är det andra likt och att skillnaden mellan olika klassrum, när det kommer till undervisningskvalitet, kan vara större än skillnaden mellan olika skolor. Dessa skillnader kan förklaras av vad lärare gör i klassrummet och därför blir det otänkbart att inom skoleffektivitetsforskningen inte ta in aspekter av lärares professionella lärande som traditionellt hör hemma inom skolförbättringsarenan. Detta handlar då om att utveckla det lärare gör i klassrummet samtidigt som man tittar på vad som visat sig vara effektiva organiseringar av en skola (a.a.) Här sker idag alltså en integrering mellan det som jag ovan betecknat som skoleffektivitetsforskning samt skolförbättringsforskning.

Ett i sammanhanget intressant svenskt bidrag är Jarl, Blossing och Andersson (2017) som har bedrivit forskning om hur skolor mest effektivt organiseras. De ställer frågor som hur det kan komma sig att det finns stora variationer i elevernas resultat mellan olika skolor, det vill säga varför vissa skolor är mer framgångsrika än andra. De utgår från en förståelse av skolor som lokala organisationer och att det är betydelsefullt hur man väljer att strukturera verksamheten för att skapa goda förutsättningar för elevernas lärande. De presenterar en jämförande studie mellan fyra framgångsrika och fyra icke framgångsrika skolor. De använde sig av kvantitativa studier för att undersöka skolornas resultatutveckling över tid, samt kvalitativa studier för att få syn på vad i skolornas organisering som kan tänkas ligga bakom dessa resultat.

Ett annat svenskt exempel är att Skolforskningsinstitutet (2019) finansierar forskning som förenar skoleffektivitets- och skolförbättringsperspektiven. Till exempel pågår just nu ett treårigt projekt som handlar om utveckling av lärares ledarskap i klassrummet. Med hjälp av tidigare forskning genomförs ett praktikförankrat projekt där lärare på olika skolor undersöker hur man kollegialt kan arbeta för att bedriva förändringsarbete, i det här fallet med lärares ledarskap i klassrummet i centrum.

Håkansson och Sundberg (2016) ser en i Sverige allt starkare integrering mellan olika inriktningar. I centrum för skolforskningen står dock skoleffektivitetsperspektivet med sitt intresse för undervisningssituationen och olika metoders effekt på elevernas lärande. Ofta anläggs här ett ämnesdidaktiskt fokus, vilket kan ses som ett resultat av uppmärksamheten för den tidigare under flera år nedåtgående resultatrenden. I studierna har dock allt mer kvalitativa metoder från skolförbättringsforskningen börjat användas. Det handlar t ex om videoanalyser och praktiska försök i undervisningen, liksom externa och kollegiala observationer. Där ligger också ett starkare fokus på kopplingen mellan elevresultat, undervisning och kompetensutveckling för skolpersonal, men där den enskilda skolan och dess personal betraktas som centrala aktörer i skolutvecklingen.

2.1.3 Mot ett kritiskt emancipatoriskt förhållningssätt

Om den enskilda skolan och dess personal i högre grad betraktas som centrala drivkrafter i skolutvecklingen träder ett behov av kunskap om differentierade och kontextbaserade skolutvecklingsinsatser fram, menar Håkansson och Sundberg (2017). Ett exempel på detta gäller rektorers pedagogiska ledarskap. Där har forskning om ett ledarskap med inriktning mot undervisningsutveckling i relation till elevernas behov växt fram. Forssten Sieser (2017) konstaterar i sin avhandling att stora delar av forskningen om skolledarskap tidigare ägnat sig åt att identifiera nyckelfaktorer för ett framgångsrikt skolledarskap, bland annat genom att urskilja strategier som påverkar måluppfyllelsen. Hon ägnar sig åt att forska om ett pedagogiskt ledarskap där skolledarna istället för en implementering av forskningsbaserade metoder i undervisningen utvecklar ett, som hon kallar det, kritiskt emancipatoriskt förhållningssätt i syfte att kontinuerligt granska sin egen skolledarpraktik samt vilka handlingar som där kan betecknas som framgångsrika. Jarl och Nihlfors (2016) talar också om behovet av rektorer som utvecklar "...ett kritiskt förhållningssätt till den egna verksamheten som stimulerar medvetna och reflekterande val om hur man kan agera i olika situationer

och sammanhang.”. Hirsch (2017) menar att en skolledare inte har mycket att vinna på att utveckla ett kritiskt emancipatoriskt förhållningssätt om inte detta är något som genomsyrar hela organisationen. Hon argumenterar för att det bör finnas sammanslutningar av lärare och skolledare som gemensamt och kontinuerligt undersöker och utvecklar undervisning. Hon framhåller nyfikenhet och undersökande som dessa sammanslutningars viktigaste förmågor och att de bör ställa frågor som: Vilka lärandebehov har eleverna? Hur ska vi anpassa eller utveckla vår undervisning så att de bästa förutsättningarna skapas för deras lärande? Hur ska vi organisera oss för att bäst utveckla undervisningen? Jag vill i nästa avsnitt stanna upp vid ett argument för ett sådant gemensamt undersökande och utvecklande.

2.2 Kollegialt lärande för ökad likvärdighet i undervisningen

Hirsch (2017) är kritisk till hur strävan efter likvärdighet tagit sig uttryck i Sverige. Man har ägnat mycket kraft åt att genom kollegialt lärande skapa likvärdighet i bedömningar av kvalitén i elevers prestationer. Hon är också tveksam till att fler standardiserade prov och externa bedömare kan främja likvärdigheten i svensk skola. Hon för in begreppet *läroplan* för att synliggöra att det fattas något i likvärdighetsdiskussionen, en förståelse om vikten av likvärdig undervisning, oberoende av i vilket klassrum eleven befinner sig. Hon menar alltså inte bara hur lärare tolkar den förordningstext de är skyldiga att följa utan hon utvecklar det till ett begrepp som kan användas för att belysa den undervisning som faktiskt genomförs. I det ryms också det urval av centralt innehåll och förmågor som läraren gör. Hon belyser tre dimensioner av begreppet:

- Den avsedda läroplanen: det som enligt kursplaner i olika ämnen är meningen att eleverna ska lära sig
- Den bedömda läroplanen: den kunskap hos eleverna som mäts genom olika tester
- Den genomförda läroplanen: den klassrumsundervisning eleverna faktiskt får

Hirsch önskar en diskussion om relationen mellan den avsedda och den genomförda läroplanen och mellan den genomförda och den bedömda. Hon betonar att det inte finns något automatiskt samband mellan undervisning och lärande i bemärkelsen målpuppfyllelse. Lärare borde i högre grad arbeta med att gemensamt undersöka relationen mellan undervisning och bedömning i ett kollegialt lärande. I detta blir ett viktigt fokus att sträva efter att skapa en likvärdig undervisning kollegor emellan. Denna likvärdighet handlar både om vad man undervisar om men också alltså hur undervisningen går till, vilka metoder som används, egentligen att det skapas likvärdiga möjligheter för eleverna att erövra målen. Hon för in begreppet *möjligheter att lära* (från engelskans *opportunity to learn*). Vi inte kan tala om likvärdighet om vi inte intresserar oss för hur vi iscensätter möjligheter för eleverna att lära utifrån deras behov och med likvärdiga förutsättningar, oavsett klassrum.

Många som argumenterar för att lärare gemensamt ska undersöka och utveckla undervisningen menar att det är nödvändigt för att skapa just likvärdighet för elevernas möjligheter att lyckas (se t ex Katz & Dack, 2017). Sammanfattningsvis bör det kollegiala lärandet ägna sig åt att undersöka och utveckla hur lärande iscensätts och vad som erbjuds eleverna att lära samt hur vi bedömer deras prestationer. Kollegialt lärande kan inte stanna vid att skapa gemensamma bedömningskriterier, inte heller vid att testa metoder vars användande inte har koppling till den aktuella elevgruppens behov. Det behöver istället inriktas på att skapa likvärdighet mellan olika undervisningssammanhang, en utveckling av likvärdig undervisning, i bemärkelsen klassrumspraktiker. För detta krävs att lärarna utgår från den egna skolans elever och deras behov och låter det kollegiala lärandet genomsyras av ett gemensamt laborerande kring vilka undervisningsmetoder som fungerar i relation till dessa behov (Blossing & Wennergren, 2019).

2.3 Ett kollaborativt lärande

I mötet mellan skoleffektivitets- och skolförbättringsperspektivet förstärks intresset för att det man lär om i de kollegiala lärprocesserna grundar sig i den egna elevgruppens behov samt att dess metoder mm behöver provas och utvecklas i en praktik som är gemensam. Blossing (2016) för in begreppet *professionellt lärande* med vilket han menar att det genomsyras av att alla nivåer, både lärarnivå, skolledarnivå, huvudmannanivå och kanske till och med nationell nivå har som fokus hur lärarnas undervisning kan utvecklas. Det blir då inte bara en fråga om den enskilde pedagogens kompetensutveckling utan rör sig snarare om att en skolas hela profession ska utvecklas, alla lärare i ett ämne eller hela skolans lärare eller alla lärare i en kommun o.s.v. (Harris, 2014). Det handlar om att utveckla socialt snarare än individuellt kapital tillsammans med sina kollegor. Också här möter vi tanken om det kollegiala lärandets strävan efter att skapa likvärdig undervisning mellan klassrum. Hargreaves och Fullan (2012) ger en fördjupande beskrivning där den nödvändiga kopplingen mellan kollegialt lärande och undervisning blir tydlig. I den blir undervisningen intimt sammanvävd med, ja till och med del av samma process som lärarnas lärande och det sociala sammanhanget, teamet, betonas som ett viktigt redskap:

“Teaching like a pro means continuously inquiring into and improving one’s own teaching. It means constantly developing and reinvesting in professional capital. All teachers need to become not just good, but excellent at teaching... .. Teachers and teaching will need to keep on improving for everyone. All the time. Constant inquiry and continuous individual and collective development are essential to professional success. Teaching like a pro means planning teaching, improving teaching and often doing teaching not as an isolated individual but as part of a high-performing team.” (s. 22)

Det lärande som handlar om utveckling i yrkeslivet beskrivs enligt de flesta teorier som en relativt varaktig förändring av en individs kunskaper och färdigheter. Här betonas ofta vikten av individens samspel med sin omgivning (Ellström, 1992). John Dewey (1933) beskriver att en individ har invanda förståelser, kunskaper och handlingsmönster. När dessa inte stämmer överens med individens omgivning uppstår ett problem som individen strävar efter att ”lösa” genom att använda sig av nya sätt att hantera den problematiska situationen. Dessa kan sedan befästas och etableras hos individen som nya sätt att tänka eller handla. Engeström (1999) beskriver, för detta gemensamma lärande, ett innovativt lärande i en cyklisk process som går från ifrågasättande, via analys och prövning av nya idéer och lösningar, till implementering av ny och så småningom stabil praktik som ifrågasätts och så går processen vidare. För att benämna denna cykliska process använder, bland andra, Katz och Dack (2017) ett i sammanhanget användbart begrepp – *kollaborativt lärande*. Prefixet *koll* indikerar att det handlar om en aktivitet som de aktiva, i det här fallet lärarna, utövar tillsammans, kollektivt. Begreppet *laborativt* pekar på att lärarna undersöker, prövar och utvecklar undervisningen i relation till elevernas behov. I nästa avsnitt beskriver jag konkreta yttringar av det kollaborativa lärandet.

2.4 Hur yttrar sig kollaborativt lärande?

I svenskt sammanhang är begreppet kollaborativt lärande ännu inte särskilt utbrett. Skolverket (2019) nämner det på sin hemsida i en forskningsöversikt om utveckling av undervisning. Där beskriver de bland annat den förståelse av kollegialt lärande som Hirsch står för. Hirsh (2017) själv använder däremot begreppet *formativ undervisning* som har sin grund i den formativa bedömningstraditionen där läraren är bärare av ett ständigt undersökande och utvecklande i relation till elevernas lärande. Hon beskriver lärandet som *iterativt* vilket betyder upprepande och cykliskt. Blossing och Wennergren (2019) redogör också för den typ av lärande där undersökning och utveckling sker i en ständigt pågående cyklisk process kollegor emellan, men precis som i Hirsh fall så använder de inte begreppet *kollaborativt lärande* utan håller fast vid *kollegialt lärande*. De är, precis som Hirsh noga med att det

lärande som de beskriver är förankrat i en praktik, dvs att undersökandet och utvecklandet inte sker i ett mötesforum utan i undervisningssituationen. För att hitta en beskrivning av det kollaborativa lärandet som kan utgöra en definition vänder jag mig till internationella forskare.

2.4.1 Konkretiserande beskrivningar av kollaborativt lärande

Katz och Dack (2017) har studerat lärares utveckling av undervisningen och hur det bäst sker. De beskriver det kollaborativa lärandet utifrån en grupp lärares arbete:

- 1 Arbeta fram en undersökande fråga: Vad är praktikproblemet och varför är det ett problem?
- 2 Ta fram en arbetshypotes och planera hur den ska undersökas: Hur tänker vi gå tillväga och varför?
- 3 Fastställ framgångskriterier och evidens som ska samlas in (och hur).
- 4 Genomför planen.
- 5 Analysera hur evidens förhåller sig till framgångskriterierna.
- 6 Reflektera över lärandet.
- 7 Fastställ nästa praktik för undersökningscykeln och fortsätt.

Denna process är cyklisk, det vill säga ständigt pågående. Det typiska är genomförandet i en gemensam praktik. Här beskrivs det kollaborativa lärandet utifrån en grupp lärares arbete men jag vill i denna studie också ge en mer övergripande bild av dess plats i en skolas organisation.

2.4.1.1 Tio grundsatser för kollaborativt lärande

I boken *Collaborative Professionalism – when teaching together means learning for all* beskriver Hargreaves och O'Connor (2018) ett forskningsprojekt om vad som kännetecknar ett kollaborativt lärande. De studerade fem skolor som arbetar kollaborativt, och som fanns på olika håll och i olika kulturella sammanhang i världen. Forskarna identifierade gemensamma förhållningssätt, strukturer och metoder som man slog fast kännetecknar ett kollaborativt lärande. Redan i bokens titel definierar de att undervisning och lärande bör vara delar av en och samma process i lärares lärande. Hargreaves och O'Connor (2018) menar att lärares kollaboration främjar elevernas möjligheter att nå målen för lärandet, samtidigt som det ökar läraryrkets attraktivitet och fördjupar lärande och utveckling i det professionella uppdraget. Det stärker även förmågan att genomföra förändringar i en organisation. Den stora frågan berör inte längre om lärare ska kollaborera, utan snarare om hur. I begreppet innefattar de inte bara lärarnas lärande utan att också eleverna, skolledarna, huvudmannen och politikerna bör integreras i en och samma process, ett lärande som innefattar hela skolans sammanhang. Timperley (2011) beskriver det som att lärare lär om elevernas lärande, skolledare lär om lärarnas lärande om elevernas lärande, huvudmannen lär om skolledarnas lärande om lärarnas lärande om elevernas lärande o.s.v. Hargreaves och O'Connors studie resulterar i tio grundsatser för vad som karaktäriserar ett kollaborativt lärande:

1 Kollektiv autonomi

Lärarna är mer oberoende av den byråkratiska auktoriteten top-down. Samtidigt är de mer beroende av varandra. Lärare ges och tar auktoritet.

2 Kollektiv effektivitet

En gemensam övertygelse om att lärare tillsammans kan göra skillnad för de elever som de undervisar.

3 Kollaborativt undersökande

Lärarna undersöker iterativt (uppreparande och cykliskt) problem och möjligheter i syfte att utveckla eller förändra undervisningen. Detta kollaborativa undersökande är inbäddat i undervisningen varje dag.

4 Kollektivt ansvar

Lärarna har en ömsesidig skyldighet att hjälpa varandra forma den bästa undervisningen för sina gemensamma elever.

5 Kollektivt initiativ

I en kollaborativ professionalism är det färre individuella initiativ men mer initiativkraft. Grupper av individer är engagerade i att hjälpa och lära av varandra.

6 Ömsesidig dialog

Djupa och ibland också svåra dialoger om förståelsen av lärande, tolkningar av läroplanen, elevers utmanande beteende mm äger ofta rum. Olika ståndpunkter värderas och ses som utgångspunkt för lärande. Feedback är uppriktig. Deltagarna ”skyddas” av bestämda samtalsstrukturer. Dessa värnar klargörande, lyssnande och dialog snarare än diskussion.

7 Gemensamt arbete

Team planerar och genomför undervisning, bedriver aktionslärande, gör kollegiala observationer, diskuterar elevers arbete o.s.v. Som redskap i allt detta används fastlagda kollaborativa läromodeller.

8 Gemensam förståelse av mening och syfte

Det handlar här om utbildningens högre mål, de mål som möjliggör för och uppmuntrar unga människor till att utvecklas som individer som kan leva liv och finna arbete som genererar en mening både för dem själva och samhället.

9 Eleverna är involverade i det kollaborativa lärandet

I fullt utvecklad kollaborativ professionalism är elever, tillsammans med sina lärare, engagerade i utvecklingen av undervisningen.

10 Den stora bildens tänkande

I kollaborativ professionalism ser alla, lever alla och skapar alla ”den stora bild” som skolan vill vara.

(Hargreaves & O’Connor, 2019, s. 6, min övers.)

De team av lärare som Hargreaves och O’Connor beskriver benämner jag hädanefter för *lärgrupp* och jag utgår från Hargreaves och O’Connors grundsatser för att definiera det kollaborativa lärandet. Dessa grundsatser beskriver inte bara det kollaborativa lärandet i den enskilda lärgruppens sammanhang, utan de inkluderar en hel skolas organisation och den tar också med eleverna som aktörer i det kollaborativa lärandet. Dessutom beskriver de hur de som arbetar kollaborativt förstår den form av skolutveckling som de är en del av. Denna definition blir passande för min uppsats eftersom jag undersöker de förutsättningar som främjar ett kollaborativt lärande och då är inte bara formen för själva genomförandet intressant, utan också de faktorer som konstituerar det. Dessa tio grundsatser utgör alltså den här uppsatsens definition av det kollaborativa lärandet.

2.5 Förutsättningar för kollaborativt lärande

Utifrån ovanstående forskningsgenomgång kan jag konstatera att lärares kollaborativa lärande är en specifik form av kollegialt lärande. Det kollaborativa lärandet kännetecknas av ett iterativt, cykliskt och upprepande lärande som har sin tillämpning i undervisningen. Ett lärande där grupper av lärare planerar, genomför och utvärderar undervisning. Hur bör det då organiseras? Vilka strukturer fungerar främjande för lärandet? Blossing och Wennergren (2019) konstaterar att svensk forskning ger en bristfällig vägledning för hur det lärande som de kallar för kollegialt bör organiseras. Exempelen från

fungerande praktiker är få och därmed är också graden av vägledning inte särskilt hög. I sin bok *Kollegialt lärande – resan mot framtidens skola* redogör de för en form av lärares lärande som ligger nära det kollaborativa och som de menar att svensk skola bör sträva efter. Enligt dem är det av största vikt att lärandet organiseras på ett sådant sätt att den gemensamma kompetensen hos skolans aktörer används. De förordar, precis som förskjutningen i skolutvecklingsforskningen, ett lärande i relation till den aktuella verksamhetens behov. Vidare betonar de att detta lärande inte stannar inom den aktuella verksamhetens väggar. Den gemensamma kompetensen ses i boken till och med ur ett nationellt perspektiv där professionen inifrån driver utvecklingen av svensk skola genom verksamhetsöverbyggande nätverk. Blossing och Wennergren har dock inte använt sig av en empiri som definieras som kollaborativ och därför kommer jag inte att använda deras slutsatser för att beskriva det kollaborativa lärandets förutsättningar.

2.5.1 Det kollaborativa lärandets strukturer

Blossing och Wennergren (2019) bidrar med några begrepp som kan hjälpa mig att beskriva de förutsättningar jag strävar efter att identifiera. Dels talar de om begreppet *strukturer* med vilka de menar de regler, normer och föreställningar om det kollegiala lärandet som finns på en skola. Tillsammans formar de förutsättningar för det kollegiala lärandet. Jag kommer fortsättningsvis att använda det som samlande begrepp för de förutsättningar som konstituerar det kollaborativa lärandet. Dels inspirerar de mig till att använda mig av *mikro- och makroprocesser* för att beskriva de strukturer i form av handlingar som rektorer och pedagoger använder för att driva skolutveckling genom ett kollaborativt lärande. *Mikroprocess* använder Blossing och Wennergren för att beskriva det nära samarbetet mellan lärarna i en kollaborativ lärprocess. I den här uppsatsen står de för de handlingar/redskap som kollaborativa lärgrupper använder sig av i ett lärandemöte för att driva lärandet framåt. Till exempel kan det vara ett redskap för att upprätthålla ett fokus på elevernas lärande samt göra alla i gruppen delaktiga och aktiva i lärandet. En *makroprocess* utgörs av ett långsiktigt projekt som kan sträcka sig över flera månader eller ett helt läsår. Den kan exemplifieras av den cykliska och iterativa lärprocess som jag beskrev med hjälp av Katz och Dack i avsnittet ovan. Men hur ser då de strukturer ut som främjar ett kollaborativt lärande?

Harris (2014) undersöker förutsättningarna för kollaborativt lärande i sin bok *Distributed leadership matters* och menar att det enskilda teamets förmåga att arbeta kollaborativt är det som har störst betydelse för om en skola ska kunna bli utvecklande på kollaborativ grund. Hon beskriver att en grupp av lärare som ska börja samarbeta kollaborativt ställs inför en utmanande situation. Med anledning av detta är det viktigt med ett ledarskap som i lärgrupperna på ett strukturerat och demokratiskt sätt främjar ett utvecklande klimat. Harris menar att detta är direkt avgörande för hela organisationens framgång. Hon förordar lärare med ett särskilt ansvar för att leda sina kollegor i det kollaborativa lärandet. Det jag saknar i hennes redogörelse handlar om förutsättningarna för detta ledarskap.

Rönnerman, Edwards-Groves och Grootenboer (2018) är av samma uppfattning som Harris, att *mellanledare* är av central betydelse. De har forskat om dessa ledare i det cykliska och iterativa lärande som sker inom aktionsforskning. De visar på den komplexa väv av strukturer som påverkar ledaruppdraget. På grund av att varje sammanhang är unikt är de dock försiktiga med att peka ut allmängiltiga riktlinjer men följande punkter bör mellanledare tänka på:

- Förhandla med rektor om tid och plats för aktionsforskandet.
- Planera regelbundna möten.
- Planera en agenda för varje möte.
- Handleda kollegorna så att alla kommer till tals, samt lyssna och ge respons.
- Inspirera kollegorna till egen aktionsforskning i undervisningen.
- Inspirera kollegorna till att samla dokumentation om det som sker i den egna praktiken.
- Inspirera kollegorna att ta med information till möten.
- Dela resultat med varandra i gruppen.

Inspirera kollegorna att dokumentera själva aktionsforskningen i syfte att sprida den till andra.

Låta kollegorna presentera sin aktionsforskning för resten av kollegiet.

Uppmärksamma det egna lärandet genom processerna.

Redogörelsen är inriktad på handlingar i mellanledarens agerande. Men det handlar också förutsättningar för deras ledande. Jag kan inte heller utgå från att deras slutsats om lärares lärande utifrån ett aktionsforskande förhållningssätt är överförbara på det kollaborativa lärandet. Flera av de exempel på lärprocesser som Rönnerman m fl (2018) ger i sin bok *Att leda från mitten* är t ex inte tillämpliga på de grundsatsen som Hargreaves och O'Connor (2018) kommit fram till. (Se sid 9.) Harris (a.a.) å andra sidan skriver följande om ett lärande och utvecklande klimat i kollaborativt lärande:

”At best, professional learning communities offer a platform for mutual inquiry and learning. They offer teachers... the ability to ask questions about their practice and the practice of others in a safe and trusting environment. They provide a basis for better and deeper communication between professionals as they undertake their inquiry. It is this deeper, collective reflection that will ultimately make a difference to learning and learner outcomes.” (s. 110)

Här beskriver Harris ett gruppklimat men snarare tillståndet än förutsättningarna. Vilka behövs till exempel för att tolerans och respekt ska kunna verka i lärgruppen? Scherp (2013) är något mer konkret i det han beskriver även om det inte är förankrat i ett kollaborativt lärande. Den som leder lärarna i lärandet ska upprätthålla ett utvecklande klimat i den grupp man leder, vilket t ex innebär att hindra strider om rätt och fel och istället betona dialog framför diskussion och debatt. I ett nyfikat utforskande förhållningssätt blir misslyckanden ett underlag för lärande snarare än klandervärda insatser. För detta beskriver Scherp att man behöver sträva efter strukturerade lärande samtal, samtal som inte lämnar utrymme för att människor mästrar eller ignorerar varandra. Frågan kvarstår, hur ser förutsättningarna för detta ut? Scherp lämnar något mer tydliga svar om hur en *lärledare* ska verka, men inte något om vad som krävs för att det ska kunna åstadkommas. Liksom Håkansson och Sundberg (2016) konstaterar jag att tydligt formulerade strukturer saknas.

Hargreaves och O'Connor (2018) lyfter också fram vikten av välstrukturerade samtal och de framhåller att de skolor som arbetar kollaborativt nästan uteslutande använder sig av olika ”protokoll” som styr samtalsstrukturen och skapar tydlighet och riktning. Detta skapar förutsättningar för allas aktivitet och delaktighet i gruppen. De beskriver dock inte närmare hur dessa protokoll ser ut men däremot att de kollaborativa sammanhang som de undersökt genomsyras av en viktig struktur; parallella processer mellan elever och lärares lärande. Om eleverna ska engageras i kollaborativa lärprocesser behöver också lärarna driva samma typ av lärprocesser sinsemellan, och omvänt, om lärarna ska engageras i kollaborativa lärprocesser behöver de iscensätta samma typ av lärande i undervisningen.

Det kollaborativa lärandet i elevsammanhang kan enligt Kagan och Stenlev (2017) beskrivas som ”...undervisning där eleverna samarbetar i enlighet med bestämda principer, med avseende på lärande. Det sker i regel som grupp och de olika reglerna för samarbetet i dessa grupper... finns till för att säkerställa en optimal synergieffekt i lärandeprocessen.” (s. 11) Principerna manifesteras i form av interaktionsmönster mellan eleverna, i grupper eller i par. Inom varje interaktionsmönster finns en rad steg som styr hur eleverna ska gå in i dialog med varandra och med stoffet. Interaktionsmönstren är inte bundna till något specifikt innehåll, utan kan användas inom många olika ämnesområden. Kagan och Stenlev kallar det för att eleverna har att förhålla sig till en ”byggnadsställning” för bearbetning av stoffet: de diskuterar, de analyserar, löser problem och utvecklar idéer. I ett kollaborativt lärande lärare

emellan behövs samma typer av strukturer, dvs förutsättningar för interaktionsmönstren. Blossing och Wennergren (2019) kallar den här typen av förutsättningar för mikroprocesser. Mikroprocesser som rimmar väl med formuleringarna i Hargreaves och O'Connors sjätte grundsats: "Deltagarna "skyddas" av bestämda samtalsstrukturer. Dessa värnar klagörande, lyssnande och dialog snarare än diskussion." (Se 2.4.1.1.)

Mårtensson och Hansson (2018) beskriver i en forskningsartikel vilka konsekvenser en tydlig kollaborativ ämnesdidaktisk process kan få på lärarnas förståelse av undervisningen. De visar att samtalsprocessen har betydelse för hur lärarna uppfattar det som eleverna ska lära sig, vad det är som lärarna behöver få eleverna att förstå för att de ska lära sig, samt hur de ska fås att förstå det. Mårtensson och Hansson pekar också på lärledarrollen och dess viktiga funktion. Lärledaren ställer utforskande frågor samt vägleder gruppen genom det kontinuerliga och cykliska provandet i undervisningen. Vilka strukturer som i övrigt omgav lärarnas lärande redogör inte artikeln för.

Jag vill också använda Jarl, Blossing och Andersson (2017) för att kliva ut i ett lite större perspektiv. De behandlar hur lärares arbete organiseras på framgångsrika skolor. De konstaterar att det kännetecknas av fokus på undervisningen och elevernas lärande, att de har gemensam schemalagd planeringstid, att arbetslagen är organiserade så att samarbetsmöjligheter finns, att det finns arbetslagsledare med ett särskilt ansvar för att samarbetet fungerar och att alla lärare förväntas ta ansvar för samarbetet. Jarl med flera redovisar också vilka normer, värderingar och kulturella förutsättningar som styr samarbetet. Jag undrar hur dessa förutsättningar kan se ut för ett kollaborativt lärande och jag skulle vilja ta studiet ännu lite närmare det inre samarbetet i lärgrupperna.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att i svensk forskning finns intressanta resultat kring förutsättningar för lärares lärande. Dessa resultat är dock inte sprungna ur en empiri som genomsyras av ett kollaborativt lärande. Begreppen *strukturer* och *makro- och mikroprocesser* är dock användbara för min studie (Blossing & Wennergren). Internationellt är forskning om kollaborativt lärande vanligare. Här framhåller bland andra Harris vikten av lärledare. Jag har dock svårt att hitta beskrivningar av vilka strukturer, det vill säga förutsättningar, som krävs för att detta lärande ska vara möjligt. Det jag saknar är alltså svensk forskning om det kollaborativa lärandet generellt men framförallt hur de förutsättningar, strukturer, ser ut som främjar ett kvalitativt kollaborativt lärande i det sammanhang där en grupp lärare lär tillsammans.

3 Studiens syfte och frågeställningar

Genomgången av tidigare forskning om det kollaborativa lärandet och vilka strukturer som skapar förutsättningar för detta har visat att det finns kunskapsluckor, främst i svensk forskning. Framförallt gäller det de strukturer som kan kallas mikro- och makroprocesser. Här ska dessa förstås som de handlingar som både rektorer och lärare använder för att driva skolutveckling genom ett kollaborativt lärande. (Under 2.5.1 redogör jag för hur jag använder *strukturer* samt *mikro-* och *makroprocesser* i min uppsats.)

3.1 Studiens syfte

Studiens syfte är att identifiera och beskriva strukturer som främjar kollaborativt lärande. Studien kommer att identifiera kollaborativa lärgrupper som fungerar väl och jämföra dem med grupper som inte fungerar lika väl. I den jämförelsen identifierar jag vad som är verkligt i form av strukturer i väl fungerande sammanhang respektive vad som inte är det i de mindre väl fungerande. Studien är därför upplagd i två steg. I steg ett görs ett urval utifrån i vilken utsträckning kollaborativa lärgrupper identifierar att de bedriver ett utvecklat lärande. Som värderingsinstrument används Hargreaves och O'Connors tio grundsatser för ett kollaborativt lärande. Urvalet syftar till att identifiera väl fungerande respektive mindre väl fungerande kollaborativa sammanhang. I steg två gör jag sedan en fördjupad undersökning av dessa sammanhang utifrån en jämförande design. Denna jämförelses mål är att identifiera de strukturer som skapar förutsättningar för ett kollaborativt lärande.

3.1.2 Frågeställningar

Min undersökning vill besvara följande frågeställningar:

1. Hur ser de strukturer ut som skapar förutsättningar för ett mer utvecklat kollaborativt lärande?
2. Hur ser de strukturer ut som skapar förutsättningar för ett mindre utvecklat kollaborativt lärande?
3. Vilka är de huvudsakliga skillnaderna mellan de olika förutsättningarna?

4 Teori och centrala begrepp

Jarl, Blossing och Andersson (2017) använder sig av den sociologiska nyinstitutionalismens ramverk för att beskriva vad som skiljer väl fungerande skolor från mindre väl fungerande. Jag har inspirerats av deras studie och jag har funnit att detta ramverk är lämpligt för min undersökning av förutsättningar för ett utvecklat kollaborativt lärande. I detta kapitel redogör jag för grundtankarna i den sociologiska nyinstitutionalismen som teori samt hur den kan förstås i relation till lärares kollaborativa lärande. Jag avslutar med att utifrån teorin förtydliga frågeställningarna.

4.1 Sociologisk nyinstitutionalism

Sveningsson och Alvehus (2012) skriver att den klassiska organisationsteorin belyser organisationer i relation till den formella organisationsstrukturen, den som man ofta använder för att t ex beskriva vilka avdelningar som organisationen består av eller vilka formella beslutsforum som den etablerat. Ofta används organisationsscheman för att beskriva de beslutade och dokumenterade ansvarsstrukturerna, som ofta kompletteras med en uppsättning regler och befogenheter. Dessa beskrivningar är viktiga för att förstå hur en organisation fungerar. Sveningsson och Alvehus menar dock att de inte särskilt väl speglar förutsättningarna för den faktiska organiseringen av arbetet. Vi behöver gå bortom det formella och byråkratiska.

W Richard Scott är en amerikansk sociolog som brukar benämnas som en av den sociologiska nyinstitutionalismens frontfigurer. Om jag utgår från de övergripande frågor som Scott (2001) ställer i relation till hur organisationer fungerar och ställer dem i ett skolsammanhang kan jag formulera mig så här: Varför skiljer sig skolor inom samma område och med samma huvudman i hur de fungerar och i vilka resultat de uppnår? Hur kan skolor som inte har någon som helst koppling till varandra uppvisa likheter i hur de fungerar? Hur kan skillnaderna i sättet att fungera mellan olika delar av en skolas organisation förklaras? Scott menar att den sociologiska nyinstitutionalismen kan synliggöra och förklara dessa skillnader. I sin bok *Institutions and organizations* (2001) beskriver han att institutionen kan sägas vara det kulturella sammanhang som organisationen befinner sig i. Detta sammanhang växer fram som ett resultat av att de individer som ingår i organisationen är inbegripna i ett socialt interagerande som formar rutiner, regler, normer för handlande, värderingar mm. Denna utveckling, detta formande finns där som sociala och kulturella system, system som inte alltid är medvetna för dem som är en del av organisationen. Formandet resulterar i en slags ram som möjliga att verka inom för de individer som finns i organisationen, men ramarna växer också fram som ett resultat av individernas handlande. För att synliggöra dessa ramar, som både möjliggör och begränsar, använder sig Scott av begreppet *institution*. Begreppet *institution* beskriver alltså inte samma sak som begreppet *organisation* och Scott (2001) menar att vi behöver studera institutioner för att hitta förklaringen till att organisationer ser olika ut och att samarbete bedrivs på olika sätt.

4.1.1 Det nyinstitutionalistiska perspektivets framväxt

Scott (2001) beskriver hur den institutionella teorin fick erkännande redan under tidigt 1900-tal. Jag gör nedan, med hjälp av hans beskrivning några nedslag som jag anser värdefulla i sammanhanget. Erkännandet skedde till att börja med inom ekonomiforskningen där man intresserade sig för hur ekonomiska processer utvecklades, inte bara finansiellt utan också beroende på mellanmänsklig aktivitet. Inom sociologin slog dessa tankar rot under 40-talet. Sociologin blev därmed inte bara en disciplin för studier om människors handlingar i ett samhälle, utan intresset vidgades till att fråga sig hur normer styr dessa handlingar. I detta började man snart förklara hur normer uppstår med hjälp av begrepp som *institutionalisering*. Fram växte den sociologiska nyinstitutionalismen som hävdar att organisationer, som ofta står för kontinuitet och uthållighet, drivs framåt och existerar tack vare de institutionella handlingar som utförs av de individer som ingår i och berörs av dem. Under 1970-talet expanderade det institutionella perspektivet stort inom organisationsforskningen, och efter det växte en ny tanke

fram som gjorde gällande att kultur i en organisation, dvs hur vi t ex förstår en organisations syfte och funktion, kan sägas vara något som inte i första hand är knutet till enskilda individer och vilka värderingar de bär, utan till ett system av kognitiva representationer. Annorlunda uttryckt handlar det om hur vi förstår det sammanhang vi ingår i. Att identifiera denna organisationskultur blir viktigt för att förstå hur den faktiskt påverkar människors beteende. Just denna uppmärksamhet av de kulturellt-kognitiva elementen hos institutioner kan enligt Scott (2001) sägas vara det utmärkande draget hos den sociologiska nyinstitutionalismen.

4.1.2 Element för undersökande av organisationers inre liv

För att identifiera och beskriva en organisationskultur pekar Christensen, Laegreid, Roness och Rovik (2007) på tre element som en institution består av:

Det regulativa elementet – reglerande mönster för arbetet. Dessa är iakttagbara till exempel i form av organisationsscheman, mötesforum, beslutsprocesser med mera.

Det normativa elementet - värderingar och normer som påverkar arbetet, där värderingar styr vad som anses som eftersträvansvärt och önskvärt i sammanhanget och normer hur uppgifter ska utföras för att de ska uppnå önskat resultat.

Det kulturellt-kognitiva elementet - kulturer och traditioner som styr hur man ser på sitt uppdrag, vad som är meningen med det arbete man utför.

Scott (2001) menar att elementen ger stabilitet och mening till det sociala livet i organisationen. Den enskilda kan beskriva den organisation som individen är en del av men normerna som styr socialt och kulturellt är det svårare att beskriva. Än svårare blir det om personen ska beskriva hur den förstår sitt uppdrag eller meningen i de uppgifter som ska utföras. Då handlar det ofta om omedvetna förståelser av något som helt enkelt är taget för givet. Scott beskriver det som en rörelse från det iakttagbara och synliga till det som är mer svårfångat. För att återknyta till nyinstitutionalismens framväxt beskriver Scott dessa element som ursprungligen hemmahörande i olika traditioner inom organisationsforskningen. Den sociologiska nyinstitutionalismens bidrag betonar vikten av att undersöka hur dessa olika element interagerar.

I en sammanvägning av Scotts (2001), Laegreids med fleras (2007) och Jarl med fleras (2017) beskrivningar kan jag konstatera att dessa element inte bara tillhandahåller ramar för handlingar, utan också möjliggör olika initiativ, så länge de befinner sig inom normen. Det är viktigt att återigen betona att elementen inte bara bärs av de enskilda individerna, utan som institutionaliserat i organisationen och i den bemärkelsen ”levande” mellan människor. För alla elementen gäller att de inte skulle kunna fortleva om det inte fanns ett mänskligt handlande som så att säga upprätthåller dem och modifierar dem i en ständigt pågående process. Det gör alltså att elementen inte bara skapar förutsättningar för gruppens lärande, utan de omformas ständigt i relation till de organiseringar, handlingar och förståelser som gruppen gör och bär.

4.2 Den sociologiska nyinstitutionalismen som teori för att beskriva och analysera hur skolor fungerar

Jarl, Blossing och Andersson (2017) menar att nyinstitutionalismen kan ge förståelse för varför vissa skolors förbättringsarbete lyckas men inte andras. De har i en undersökning jämfört skolor med positiv resultatutveckling med skolor med negativ resultatutveckling. Men hjälp av elementen i nyinstitutionalistisk teori visar de vad som kännetecknar framgångsrika respektive mindre framgångsrika skolor. Det intressanta i det här sammanhanget är att på de skolor som betecknas som framgångsrika hänger de institutionella elementen ihop, det vill säga regler, normer och förståelser signalerar samma sak. I dessa skolor uppstår en organisatorisk rutin som över tid bildar en tradition. På

samma sätt visar sig motsatsen på de icke framgångsrika skolorna. Något som blir tydligt är att om man vill förstå hur en organisation bäst kan ledas eller hur planerad förändring ska genomföras behöver man vara medveten om dessa element och att deras interaktion är avgörande för i vilken utsträckning man lyckas. Jag har inspirerats av Jarl med fleras (2017) beskrivningar av de skolor de undersöker. Utifrån dessa har jag gjort en operationalisering av den sociologiska nyinstitutionalismens tre element i syfte att beskriva det som kan skapa förutsättningar för ett kollaborativt lärande.

De regulativa elementen - Om man vill undersöka vilka faktorer som skapar de bästa förutsättningarna för det kollaborativa lärandet är det naturligtvis viktigt att beskriva hur lärandet organiseras rent formellt. Det kan till exempel handla om mötestider, hur ofta man träffas samt hur mycket tid man har när man ses. Det måste också handla om vilket mandat grupperna rent formellt givits, syftet med lärandet, vad det är bestämt att dom ska ägna sig åt och vilka resultat som förväntas.

De normativa elementen - Jag behöver också undersöka vilka normer och värden som styr samarbetet, vilket bäst beskrivs genom de uppfattningar lärarna har om vad som är viktigt och eftersträvanvärt och vilka traditioner för hur man arbetar som de förmar för att uppnå det. Det skulle kunna röra sig om hur medlemmarna i en lärgrupp ser på de elever som till exempel finns i ett arbetslag. Är de elever man undervisar vars och ens eget ansvar eller finns det en förståelse om att "dina elever också är mina" och vice versa? De olika inställningarna får konsekvenser för det samarbete man skapar i det kollaborativa lärandet och hur detta samarbete bedrivs.

De kulturellt-kognitiva elementen - Slutligen behöver jag undersöka hur de grundläggande föreställningarna om det man arbetar med ser ut. På vilket sätt skapar man mening om olika aspekter i uppdraget? Hur ser man till exempel på att ingå i en lärgrupp? Handlar det om att tillsammans med sina kollegor utveckla en kollektiv kompetens som kan gynna förmågan att skapa likvärdig undervisning eller är det bara ett redskap för den individuella kompetensutvecklingen? Handlar det om en relation mellan det lärande som sker i lärgruppen och undervisningen eller uppfattas lärgruppen inte som mer än ett möte som man sitter i mellan 15.30 och 17.00 på torsdagar?

4.2.1 De institutionella elementen i relation till varandra

Det råder delade meningar om i vilken utsträckning dessa element kan beskrivas isolerade från varandra. Scott (2001) ser det som nödvändigt att försöka identifiera dem i en särskiljande analys. Han menar att man, för att förstå hur de interagerar, behöver identifiera delarna eftersom det annars är omöjligt att få syn på hur de påverkar varandra. Jag uppfattar det som att själva grundtanken ligger i att organisationers institutioner består av dessa tre element och för att kunna hävda detta måste de ju rimligen också kunna observeras och beskrivas separerat. Däremot har jag den största respekt för svårigheten att *särskilja* dem, då det i den nyinstitutionalistiska grundtanken också finns en förståelse om att de interagerar och därmed kan det vara svårt att dra gränser mellan de olika elementen (Christensen m fl, 2007).

Jag har inspirerats av Eriksson-Zetterqvist (2009) som belyser att olika typer av processer (regulativa eller normativa) inte kan bli "legitima sociala institutioner" om de inte också bärs upp av en "parallell kognitiv konvention", det vill säga om den inte också stötts av ett kulturellt-kognitivt element som bidrar till att upprätthålla den institution som formas. Det regulativa och normativa elementet kan alltså inte upprätthållas om de inte också stämmer överens med det kulturellt-kognitiva. Hon pekar också på att de olika elementen kan identifieras var och en för sig, men att de behöver beskrivas i relation till varandra eftersom de inte kan existera utan varandra, de har ett ömsesidigt beroende. Om man inte tar hänsyn till detta kan man inte ge en institution en fullständig beskrivning. Christensen m fl (2007) använder för ändamålet begreppet *sammansatt institutionell profil*, vilket innebär att elementen beskrivs i relation till varandra. Min avsikt är att identifiera och beskriva de institutionella elementen i ett kollaborativt lärande sammanhang men jag tänker göra det på ett sådant sätt att den sammansatta institutionella profilen blir tydlig.

4.2.2 Mikro- och makroprocesser i relation till den nyinstitutionella teorin

Som tidigare nämnts använder jag begreppet *strukturer* för att beskriva förutsättningarna för det kollaborativa lärandet. Med strukturer avses dels *mikroprocesser* vilka beskriver de handlingar som lärare använder i det inre samarbetet, dels *makroprocesser* som synliggör de projekt som över längre tid strukturerar det kollaborativa lärandet, t ex i form av att man använder sig av en speciell modell. Modeller som Hirsch (2017) exemplifierar är aktionsforskning, professional learning communities (PLC), learning study samt learning lesson study. Det går att hitta stöd för att placera dessa mikro- och makroprocesser inom den nyinstitutionella teorins ram, vilket jag kommer att visa i mitt metodavsnitt.

4.3 Förtydligade frågeställningar

En central nyinstitutionalistisk tanke som Jarl, Blossing och Andersson (2017) lyfter fram är att organisationer som lyckas etablera ett kollaborativt lärande dels gör det som ett resultat av de förutsättningar de omges av. Dels påverkas och formas i sin tur också förutsättningarna av det kollaborativa lärande som skapas i grupperna. När jag närmar mig lärgrupperna kommer jag därför att se dem som påverkade av de förutsättningar de har omkring sig, men jag kommer också se dem som aktörer i att ständigt påverka och forma dessa förutsättningar. Med utgångspunkt i detta använder jag den sociologiska nyinstitutionalismen för att undersöka den institutionella omgivning som skapar förutsättningar för ett kollaborativt lärande.

1. Hur ser de strukturer ut som skapar förutsättningar för ett mer utvecklat kollaborativt lärande?
2. Hur ser de strukturer ut som skapar förutsättningar för ett mindre utvecklat kollaborativt lärande?
3. På vilket sätt kan dessa strukturer beskrivas med hjälp av den sociologiska nyinstitutionalismens regulativa, normativa samt kulturellt-kognitiva element?
4. Vilka är de huvudsakliga skillnaderna mellan de olika förutsättningarna?

5 Metod

I detta avsnitt redogör jag inledningsvis för några epistemologiska utgångspunkter för mitt metodval. Därefter beskriver jag de överväganden jag gjort för att använda en jämförande fallstudie som design. För att motivera det urval jag gör beskriver jag den kollaborativa modellen *ämnesdidaktiskt kollegium* och på vilket sätt den kan sägas vara kollaborativ. De *lärgrupper* som utgör mina undersökningsobjekt arbetar alla enligt den modellen. Jag redogör för mitt undersökningssammanhang samt hur jag gått till väga när jag valt ut de sex ämnesdidaktiska lärgrupper vars förutsättningar jag undersökt. Därefter redovisar jag varför jag valt att som respondenter intervjuar dem som kallas lärgruppernas *lärledare* samt varför jag genomför semistrukturerade intervjuer. Jag gör en redogörelse för mitt genomförande innan analysarbetet beskrivs i ett separat avsnitt. Avslutningsvis belyser jag studiens trovärdighet och överförbarhet samt redogör för undersökningens etiska överväganden.

5.1 Epistemologiska utgångspunkter

I samhällsvetenskaplig forskning kan data inte betraktas som objektiv sanning. Data konstrueras alltid genom betraktarens öga (Alvesson & Kärreman, 2012). Alltså påverkas min studie av den förståelse jag har av kollaborativt lärande. Detta gäller också den bild respondenterna ger. Bilden kommer också att påverkas av den sociologiska nyinstitutionalismen. Den skapar också förutsättningar för vad som blir möjligt att synliggöra. Christensen med flera (2007) utgår också från att de institutioner man studerar, ständigt förhandlas fram, eftersom det är människor som formar och upprätthåller dess element. Istället för att se teori och empiri skilda åt finns därför ett alternativt betraktelsesätt. Man kan se förhållandet mellan teori och empiri som två enheter som påverkar varandra kontinuerligt genom forskningsprocessen (Alvesson & Kärreman, 2012). I den här uppsatsen betyder det att den tolkning som jag gör av den sociologiska nyinstitutionalismen och dess element med största sannolikhet kommer att utmanas. Det gäller också min förståelse av det jag observerar. Mina respondenter kommer troligtvis också att påverkas under intervjuerna. Därför blir data något som vi konstruerar snarare än verifierar. Det är ett förhållningssätt som gör det möjligt att öppna upp för nya och alternativa sätt att tänka och som får konsekvenser för hur jag iscensätter min undersökning.

5.2 Metod enligt en jämförande design

Mitt grundläggande antagande är att de strukturer som skapar förutsättningar för lärgruppers arbete påverkar deras möjligheter att genomföra ett kollaborativt lärande. I en jämförande analys ska jag identifiera förutsättningar som fungerar främjande respektive hämmande för det kollaborativa lärandet. Denna typ av fallstudie kallas för en *jämförande design* och kännetecknas av att man gör en i möjligaste mån identisk undersökning av några olika sammanhang. Detta kräver att man använder sig av samma metod. Då fler än två fall studeras här blir en *multipel fallstudie* relevant då den gör att möjligheten att kunna generalisera utifrån slutsatserna ökar. För varje sammanhang som uppvisar liknande förutsättningar för kollaborativt lärande ökar trovärdigheten för mina slutsatser (Bryman, 2018).

För att kunna få syn på de förutsättningar som främjar ett kollaborativt lärande är det en fördel om de lärgrupper jag studerar använder sig av samma modell. På så sätt kan min studie inriktas på övriga strukturer som finns i respektive sammanhang.

5.3 Urval – val av undersökningsobjekt

Jag har valt att studera sammanhang som använder sig av ett *ämnesdidaktiskt kollegium*, hädanefter ÄDK. Det är en kollaborativ modell, en cyklisk och iterativ *makroprocess* som lärarna följer under en längre tid (Blossing & Wennergren, 2018). De lärgrupper som utgör mina undersökningsobjekt använder sig samtliga av ÄDK. Jag har inte för avsikt att undersöka själva modellen men den fungerar här som ett exempel på ett kollaborativt lärande. I nästa avsnitt ger jag en övergripande och kortfattat beskrivning av ÄDK.

5.3.1 Ämnesdidaktiskt kollegium

ÄDK genomsyras av att lärare undersöker elevers lärande och planerar, genomför, utvärderar och utvecklar sin undervisning kollektivt, i en ständigt pågående cyklisk process. Enligt Göteborgs Universitet (2019) vill ÄDK bidra till en hållbar utvecklingskultur där undervisningens kvalitet säkerställs och utvecklas kontinuerligt. Modellen utvecklades 2013 av Ference Marton, Henrik Hansson och Maria Bergqvist tillsammans med andra forskare vid Göteborgs Universitet. Man ville skapa en kollaborativ modell anpassad till svenska sammanhang. På sin hemsida, *Learning Study, ämnesdidaktiskt kollegium och öppna lektioner* (2019), beskriver de att modellen har tre bärande delar:

Den första delen är *Learning Study* som är utvecklad i Japan och vid Göteborgs Universitet. Det är en kollegial struktur för gemensam planering och genomförande av lektioner. I denna bildar elevernas förståelse av ett lärandeobjekt underlag för ett projekt där en lektion utvecklas succesivt under en längre tid. Den andra delen är *Teacher Research Groups* som är en metod som är utbredd i Kina. Lärarna planerar också här en lektion gemensamt och så genomförs lektionen av en av lärarna i gruppen, under det att resten av gruppen observerar lektionen. I ett uppföljande möte reflekterar man sedan tillsammans om designen av lektionen samt hur den skulle kunna utvecklas. Var och en tar därefter detta tillbaka till sin egen praktik. Den sista delen är en teori – *variationsteorin*. Hos Holmqvist (2006) beskrivs den som ett förhållningssätt till planering och iscensättande av elevers lärande. Utifrån ett lärandeobjekt, det eleverna ska förstå, veta eller kunna göra framhåller teorin att eleverna behöver få möjlighet att erfara objektet utifrån tanken om variation, dvs i relation till vad objektet inte är och därmed förstå det de behöver förstå för att erövra kunskapen. Det är denna variation som lärarna behöver iscensätta i undervisningen.

Inom ÄDK utgör elevernas lärande den primära processen och lärarnas lärande den sekundära. Sett över tid följer lärarnas lärande elevernas kursplan och de lärandemål som kontinuerligt behandlas i undervisningen.

5.3.1.1 ÄDK som kollaborativ makroprocess

I en föreläsning i Växjö (2018, 4 oktober) beskriver Henrik Hansson ÄDK som systematisk, kontinuerlig och som en del av den dagliga undervisningen. Detta kan enligt Hargreaves och O'Connor (2018) betecknas som ingredienser som identifierar modellen som kollaborativ. Jag vill därför återgå till Hargreaves och O'Connors definition av ett kollaborativt lärande (se 2.4.1.1). Med hjälp av dessa gör jag nedan en jämförelse mellan deras definition och den beskrivning som Henrik Hansson (2017) gör av ÄDK-modellen. I nedanstående tabell åskådliggör jag denna jämförelse. Jag drar då slutsatsen att modellen kan identifieras som en kollaborativ makroprocess:

Figur 5:1 Jämförande bedömning av ÄDK som kollaborativ makroprocess

Grundsatsen för kollaborativt lärande	Hargreaves och O'Connors beskrivning	ÄDK som kollaborativ makroprocess
1 Kollektiv autonomi	Lärarna är mer oberoende av den byråkratiska auktoriteten top-down. Samtidigt är de mer beroende av varandra. Lärare ges och tar auktoritet.	I ÄDK ges lärarna auktoritet. De beslutar själva vilka lärandemål deras lärande är inriktat på. Samtidigt finns ett horisontellt beroende i det att lärarna är helt beroende av varandra som ett oundgängligt redskap i lärandet.
2 Kollektiv effektivitet	En gemensam övertygelse om att vi tillsammans kan göra skillnad för de elever som vi undervisar.	Undervisningen i centrum för det kollaborativa lärandet i ÄDK. Elevernas läroprocess är överordnad lärarnas.
3 Kollaborativt undersökande	Lärarna undersöker iterativt (uppreparande och cykliskt) problem och möjligheter i syfte att utveckla eller förändra undervisningen. Detta kollaborativa undersökande är inbäddat i undervisningen varje dag.	I en ÄDK-process undersöker lärarna iterativt (uppreparande och cykliskt) lärandemål i syfte att utveckla eller förändra sin praktik. De utvecklar kontinuerligt undervisningen i relation till dessa lärandemål i ett kollaborativt lärande.
4 Kollektivt ansvar	Lärarna har en ömsesidig skyldighet att hjälpa varandra forma den bästa undervisningen till sina gemensamma elever.	Att ingå i ett ÄDK-samarbete innebär att vara gemensamt ansvarig för den undervisning man tillsammans undersöker och utvecklar.
5 Kollektivt initiativ	I en kollaborativ professionalism är det färre individuella initiativ men mer kollektiv initiativkraft. Grupper av individer är engagerade i att hjälpa och lära av varandra.	Själva makroprocessens idé inom ÄDK är inte att någon eller några i gruppen ska lära resten hur de ska undervisa. Man planerar gemensamt kommande lektioner. Lärandet karaktäriseras av gemensam initiativkraft.
6 Ömsesidig dialog	Djupa och ibland också svåra dialoger om förståelsen av lärande, tolkningar av läroplanen, elevers utmanande beteende mm äger ofta rum. Olika ståndpunkter värderas och ses som grund för lärande. Feedback är uppriktigt. Deltagarna "skyddas" av bestämda samtalsstrukturer. Dessa värnar klagor, lyssnande och samtal snarare än diskussion.	Själva grundtanken i ÄDK handlar om att förståelser om lärande, tolkningar av läroplanen mm ska behandlas och utvecklas i ömsesidiga samtal. Feedback är uppriktigt. Vägledande protokoll strukturerar samtalsprocessen.
7 Gemensamt arbete	Team planerar och genomför undervisning, bedriver aktionslärande, gör kollegiala observationer, diskuterar elevers arbete o.s.v. Som redskap i allt detta används fastlagda kollaborativa läromodeller.	ÄDK-grupper planerar och genomför undervisning, bedriver utveckling av undervisningen, gör kollegiala observationer, diskuterar elevers arbete o.s.v. Man använder fastlagda strukturer och gemensamma verktyg.
8 Gemensam förståelse av mening och syfte	Det handlar här om utbildningens högre mål, de mål som möjliggör för och uppmuntrar unga människor till att utvecklas som individer som kan leva liv och finna arbete som genererar en mening både för dem själva och samhället.	Den gemensamma förståelsen av ÄDK-arbetets mening och syfte är hög. Tydligheten kring att elevernas förståelse kring lärandemålen ska stå i centrum för lärandet är stark. Det är också givet vilken teori som vägleder i utvecklingen av elevernas förståelse. Jag har inte funnit grund för att konstatera att detta är en punkt som genomsyrar ÄDK-arbetet. Dock är det möjligt att jag kan finna grund för det empiriskt.
9 Eleverna är involverade i det kollaborativa lärandet	I fullt utvecklade kollaborativa professionalism är elever, tillsammans med sina lärare, engagerade i utvecklingen av undervisningen.	Jag har inte heller funnit grund för denna punkt i ÄDK-processen. Jag behöver följa upp detta empiriskt.
10 Den stora bildens tänkande	I kollaborativ professionalism ser alla, lever alla och skapar alla "den stora bild" som skolan vill vara.	Också här måste jag återkomma efter observationer i empiri. Henrik Hansson berättar dock att man i Klarstads kommun strävar efter att ÄDK ska bli det förhållningssätt till undervisning och lärande som genomsyrar hela kommunens skolor.

5.3.1.2 Övrigt om ämnesdidaktiskt kollegium

I Sverige finns ett nätverk av lärare som arbetar enligt ÄDK-modellen. I februari 2017 handlade det om ca 500 lärare på 20 skolor (Orre, 2017). Lärarna är indelade i ämnesvisa lärgrupper. En lärare i varje *lärgrupp* är särskilt utbildad för att leda processen i gruppen, denna kallas *lärledare*. Grupperna består av tre till sju lärare som har schemalagda möten en till två timmar per vecka. Alla lärare har fått utbildning i modellen. Enligt ÄDK på Facebook träffas man med regelbundenhet i lokala och nationella nätverksträffar (https://www.facebook.com/search/str/Ämnesdidaktiskt+kollegium/photos-keyword?epa=SEE_MORE).

5.3.2 Val av undersökningsobjektets sammanhang

Jag väljer att förlägga min undersökning till en kommun där samtliga 22 kommunala grundskolor arbetar enligt ÄDK. Kommunen har 64 000 invånare och jag kallar den alltså för *Klarstad*. I Sveriges Kommuner och Regioners kommungruppsindelning (2017) karaktäriseras den aktuella kommunen som en mindre stad/tätort där utpendlingen är låg. De första skolorna började att arbeta enligt ÄDK hösten 2015 och implementeringen och utvecklingen av modellen sker kommunövergripande. Eftersom alla de grundskolor i kommunen lär enligt ÄDK vet jag att skillnader i mina resultat inte beror på att man använder sig av olika kollaborativa modeller som grund. Det är också en fördel att det finns en konstans kring de strukturer som huvudmannen, i det här sammanhanget kommunen, tillhandahåller dvs. de yttre makrostrukturer som omger lärgrupperna.

5.3.3 Val av lärgrupper med hjälp av webbaserad survey

Jag använder Hargreaves och O'Connors (2018) grundsatser för att låta ÄDK-grupperna i Klarstad bedöma sitt kollaborativa lärande. Syftet är att få ett underlag för mitt urval. Jag gör detta genom en webbaserad survey. Den ger enligt Bryman (2018) ett mer professionellt och förtroendeingivande intryck än en enkät. En annan fördel är att respondenten bara ser en fråga i taget på skärmen och slutligen är det en fördel att svaren kan laddas ner direkt i en databas, vilket underlättar urvalet men också minskar risken för fel i databearbetningen. Min websurvey ställdes till de processledare som leder lärgrupperna i Klarstad. De ombads att, för var och en av grundsatserna för kollaborativt lärande, värdera graden av kollaborativt lärande i den lärgrupp som de leder.

5.3.4 Genomförande av webbaserad survey

Urvalet inleddes med att jag, via telefon, kontaktade kommunens utvecklingschef som har ett särskilt ansvar för kommunens satsning på ÄDK och också är den som ansvarar för arbetet framåt i kommunens rektorsgrupp. I ett telefonsamtal beskrev jag min forskning samt syftet med datainsamlingen. Jag beskrev syftet med studien och fick tillstånd att genomföra undersökningen och ombads att skriva en kort text för att informera rektorerna (Se bilaga 1). Denna text sände utvecklingschefen ut i ett mejl till alla rektorer.

För den webbaserade undersökningen fick jag, av en av de övergripande ansvariga lärledarna i kommunen, mejladresser till 50 lärledare. Innan frågorna skickades ut jag bad jag en av lärledarna att läsa igenom påståendena som undersökningen innehöll i syfte att försäkra mig om att de var formulerade på ett sådant sätt att lärledarna kunde förstå dem och omsätta dem till en beskrivning av deras eget arbete i lärgrupperna. Utifrån återkoppling gjorde jag några smärre justeringar.

Via mejl inbjöds lärledarna därefter att delta i webbundersökningen. Där redogjorde jag också för studiens syfte och gav instruktioner samt delgav inloggning till undersökningen (Se bilaga 2.). Websurveyn skapades med onlineverktyget *socrative.com*. Där svarade respondenterna på frågor om hur de värderar Hargreaves och O'Connors (2018) tio påståenden i relation till arbetet i den lärgrupp som de leder. De olika värderingsgraderna för påståendena var *obefintligt, till viss del förekommande, förekommande* samt *i hög grad förekommande*. Ett påstående i taget kom upp på skärmen och det fanns möjlighet att backa bland eller hoppa över något av påståendena. (Se bilaga 3.) Varje lärledare uppmanades att uppge sitt namn och vilken skola de arbetar på. Att de angav sin identitet var nödvändigt för att jag skulle kunna kontakta dem för en eventuell intervju.

Efter sju dagar hade 21 av 50 lärledare svarat. Då skickade jag ut en påminnelse till de som inte svarat och gav dem tre dagar till, vilket resulterade i ytterligare 13 svar. Totalt svarade 34 lärledare. Fem svar har uteslutits då dessa uppgett att de är tjänstlediga eller leder grupper som just nu, av olika anledningar, inte träffas. Sammanlagt ligger svar från 29 lärledare, från sex olika skolor, till grund för urvalet.

5.3.5 Analys av webbaserad survey

Jag transporterade resultaten till ett Excel-ark. *Obefintligt* kodades som 1, *till viss del förekommande* kodades som 2, *förekommande* till 3 och *i hög grad förekommande* till 4. På detta sätt kunde jag räkna ihop varje lärgrupps totalsumma. Efter det skapade jag ett blad där jag placerade dem i ordning från högsta till lägsta summan av de uppskattningar respektive lärledare gjort. De skolor lärgrupperna befinner sig på gavs fingerade namn. Jag räknade också ut totalsumman för varje enskilt påstående. Därefter kunde jag söka mönster i resultatet både utifrån varje enskild lärledare respektive varje enskilt påstående. Se figur 5:2.

Figur 5:2 Lärledarnas uppskattningar i fallande ordning.

Lärledare	Uppskattning per grundsats										Summa	Skola
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	38	Ängsskolan
2	4	4	3	3	4	4	4	3	4	2	35	Skogsskolan
3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	35	Ängsskolan
4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	34	Skogsskolan
5	4	4	3	4	4	4	3	3	3	2	34	Ängsskolan
6	4	3	3	4	3	4	4	4	2	2	33	Ängsskolan
7	3	3	3	2	3	4	4	4	4	3	33	Åkerskolan
8	4	3	2	4	3	3	3	3	4	3	32	Gläntskolan
9	4	3	3	4	3	3	4	3	3	2	32	Åkerskolan
10	4	4	2	4	4	4	4	2	1	3	32	Gläntskolan
11	4	4	2	3	3	2	4	4	3	3	32	Skogsskolan
12	3	4	3	3	3	4	4	2	3	2	31	Åkerskolan
13	4	4	3	4	3	3	3	3	2	2	31	Sjöskolan
14	4	3	2	4	3	3	4	3	3	2	31	Skogsskolan
15	3	4	3	2	3	3	4	4	2	2	30	Bergskolan
16	4	4	3	2	2	2	3	3	3	3	29	Sjöskolan
17	3	3	2	4	3	3	2	3	3	3	29	Bergskolan
18	4	3	2	4	4	2	4	2	2	2	29	Ängsskolan
19	3	4	2	3	3	3	3	4	2	2	29	Sjöskolan
20	4	2	3	2	2	2	2	3	4	4	28	Skogsskolan
21	3	4	3	3	3	3	3	2	2	2	28	Åkerskolan
22	4	3	2	3	3	3	3	2	3	2	28	Skogsskolan
23	4	3	3	3	3	3	2	2	2	3	28	Sjöskolan
24	4	2	2	3	2	4	3	3	2	2	27	Ängsskolan
25	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	26	Sjöskolan
26	3	2	3	2	3	3	3	2	2	2	25	Sjöskolan
27	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	25	Ängsskolan
28	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	21	Skogsskolan
29	3	4	1	1	2	2	2	1	1	1	18	Skogsskolan
Summa	105	97	74	89	87	88	92	83	76	72		

5.3.6 Urvalsresultat

Resultaten av min webbsurvey har betydelse för vilka intervjufrågor jag formulerar samt för de tolkningar jag gör av mitt slutgiltiga resultat. Maxpoäng på uppskattningarna är 40. Det totala medelvärdet ligger på 30 vilket kan sägas vara ett högt resultat. Bland de 29 svaren ligger spridningen av lärledarnas totala uppskattningar mellan 18 och 38, alltså en variationsbredd på 20.

Jag beslöt mig för att välja ut två lärgrupper som gjort uppskattningar motsvarande en hög nivå. Detta resulterade i att jag för intervju valde ut lärgrupp nummer 1 på Ängsskolan och lärgrupp nummer 2 på Skogsskolan. På samma sätt valde jag ut två lärgrupper vars uppskattningar visade att man ännu inte

kommit så långt i sitt arbete. Jag valde medvetet att inte ta två grupper längst ner i den fallande ordningen eftersom de var helt nystartade i arbetet. Det hela resulterade i lärgrupp nummer 24 på Ängsskolan och lärgrupp nummer 22 på Skogsskolan. Jag vill här betona att namnen på skolorna är fingerade.

När jag talade i telefon med lärledaren för lärgrupp 1 på Ängsskolan fick jag veta att de bara är två lärare i sin lärgrupp. För att få ett mer tillförlitligt underlag för bland annat samarbetsprocesser valde jag därför ut ytterligare en lärgrupp på den skolan som uppskattat arbetet som mer utvecklat, lärgrupp 3. Då jag nu behövde tre lärgrupper som uppskattat arbetet som mindre utvecklat valde jag att kontakta lärgrupp 26 på Sjöskolan, vilken tackade ja till att medverka. Mitt slutliga urval blev enligt figur 5:4.

Figur 5:4 Slutgiltigt urval av lärgrupper

Mer utvecklat	Mindre utvecklat
Lärgrupp 1 Ängsskolan	Lärgrupp 24 Ängsskolan
Lärgrupp 2 Skogsskolan	Lärgrupp 22 Skogsskolan
Extra	Extra
Lärgrupp 3 Ängsskolan	Lärgrupp 26 Sjöskolan

5.3.7 Övriga reflektioner över urvalet

Några reflektioner utifrån urvalsresultatet är viktiga att redogöra för, eftersom de har betydelse för de frågor som jag väljer att ställa i mina intervjuer. Med anledning av att flera skolor har en stor spridning i resultatet kan det antas att en av grundfaktorerna för att lyckas i ett framgångsrikt kollaborativt lärarbete inte så mycket handlar om de makrostrukturer som råder övergripande på den enskilda skolan. Det kan snarare vara en fråga om hur de inre förutsättningarna ser ut i en lärgrupp. När jag lägger de utvalda lärgruppernas resultat intill varandra får jag också stöd för detta. De sex skolornas medelvärde ser ut enligt följande: 28, 28,4, 29,5, 31, 31,5 och 32. Skillnaderna är alltså större inom en skola än mellan dem.

5.3.7.1 Generella iakttagelser av enskilda grundsats

Lärledarna har generellt sett gjort högre värderingar på de sju första grundteserna. I dessa handlar det om lärgruppens inre, ganska konkreta, samarbete. I grundsatserna 8, 9 och 10 har man skattat sig lägre. Dessa handlar om den gemensamma bilden av utbildningens mål, i vilken utsträckning eleverna är involverade i utvecklingen av undervisningen, samt i vilken utsträckning alla i skolans sammanhang är involverade i "den stora bildens tänkande". Dessa grundteser befinner sig närmare eller i den kulturellt-kognitiva dimensionen. Kanske är det så att det är svårt att medvetet erfara och uttrycka dessa ingredienser i ett kollaborativt lärande (Scott, 2011). Det kan också vara så att hit har man ännu inte kommit i utveckling och mognad i lärgruppsarbetet, att det alltså i hög grad fortfarande handlar om iscensättandet av ett "görande". Det är ju också i dessa grundsatsen som jag hade svårt att avgöra i vilken utsträckning ÄDK motsvaras av detta.

5.4 Genomförande - Intervjuer med lärledare

Den sammanställning jag gjorde av svaren i min webbaserade survey bildade alltså underlag för att göra ett urval av de lärgrupper som utifrån lärledarnas värdering bedriver ett mer utvecklat respektive mindre utvecklat kollaborativt lärande. Samtliga lärledare i Klarstad har gått igenom en för ÄDK särskild lärledarutbildning i det kollaborativa lärandets förhållningssätt och metoder samt den för modellen vägledande variationsteorin. De har också fått utbildning i att ha ett analyserande förhållningssätt i relation till sin lärgrupps utveckling och samarbete. Som jag redogjort för ovan valde jag alltså ut sex lärgrupper vilket innebar att jag intervjuade sex lärledare som var och en fungerade som respondent för respektive lärgrupp. Jag gjorde här övervägningar kring om jag istället skulle

genomföra fokusgrupper med alla medlemmar i varje lärgrupp men på grund av logistiska och tidsmässiga faktorer valde jag att låta lärledarna representera sina lärgrupper. Jag återkommer till detta under 6.5.3.

5.4.1 Epistemologiska spörsmål om intervjuerna

Jag använde mig av semistrukturerade intervjuer vilket innebar att jag formulerade en uppsättning allmänt formulerade frågor som jag omformulerade eller kompletterade i relation till vad som kom upp under själva intervjun. Samtalet styrde också i vilken ordning jag ställde frågorna (Bryman 2018).

Kvale och Brinkmann (2014) använder metaforen *resenären* för när intervjuaren tolkar, omtolkar och vidareutvecklar data, mitt i intervjusituationen, och dessutom tillsammans med respondenten. Respondenten blir i situationen en analytisk resurs och inte bara en förmedlare av goda beskrivningar. Det liknas vid att forskaren beträder en resa där rutten inte är bestämd i förväg, det beror på vad som dyker upp på vägen. Detta förhållningssätt stämmer överens med den epistemologi jag beskrivit i inledningen av metoddelen. Jag valde att vara transparent med vad jag ville undersöka och invigde respondenterna i det jag ville veta mer om. Detta skapade trygghet i intervjusituationen och gjorde att respondenten kunde vara mer förberedd kring sitt bidrag. Det minskade också risken för att intervjun blev en arena där respondenten förde in sin egen agenda i syfte att ge ett gott intryck eller indirekt påverka till exempel sin huvudman (Alvesson & Kärreman, 2012). Det uppstod dock framförallt i de lärgrupper med ett mindre utvecklat lärande. Lärledarna uppvisade här en frustration kring de strukturer som omgav lärgrupperna och en ansats att vilja ta tillfället i akt till att förmedla denna. Detta gjorde att jag behövde ställa frågor bortom deras känslor för att identifiera orsakerna till missnöjet.

5.4.2 Genomförande av intervjuer

Jag sände till att börja med ett mejl till de sex lärledare jag valt ut för intervju. Mejlet innehöll en kort redogörelse för intervjuundersökningens syfte samt en förfrågan om att vara respondent (Se bilaga 4). I detta mejl upplyste jag också om att jag skulle spela in intervjuerna samt att bara jag kommer att veta vad respektive respondent svarat. Respondenterna svarade med önskemål om tid för intervjun och jag satte samman ett intervjuschema inom vilket jag klarade av alla sex intervjuer inom en och en halv vecka.

Jag formulerade min intervjuguide utifrån vad jag behöver veta för att kunna besvara mina forskningsfrågor (Se bilaga 5). Den har en huvudsaklig uppdelning i tre områden utifrån de tre elementen i den nyinstitutionalistiska teorin. Eftersom det var semistrukturerade intervjuer jag genomförde fungerade guiden mest som underlag för att under samtalet kontrollera att vi hade berört det jag hade för avsikt att undersöka. Jag fick värdefull hjälp av min handledare, Maria Jarl, med att finna fungerande formuleringar som är begripliga och inte fungerar ledande för respondenten.

Under själva intervjuerna var jag mån om att låta respondenterna ta upp det som de ansåg relevant i relation till mina frågor. Jag informerade inledningsvis, utan att redogöra för hela den nyinstitutionalistiska teorin och dess begrepp, om att jag ställde mina frågor utifrån tre olika perspektiv. Vi rörde oss mellan de olika perspektiven (egentligen elementen) och mitt uppdrag som intervjuare handlade främst om att ställa fördjupande följdfrågor i stil med "Vilken uppfattning har du om vad det kan bero på?" samt att följa respondentens reflektioner. Samtidigt stämde jag av innehållet i samtalet mot min intervjuguide och säkerställde genom att ställa frågor att hela spektret i min tänkta datainsamling berördes.

Jag spelade in intervjuerna vilket jag upplevde som en möjlighet att förhålla mig mer fritt i samtalet och vara mer uppmärksam på respondentens reflektioner. Direkt efter varje intervju gjorde jag en reflektion utifrån intervjun vilken resulterade i några anteckningar kring något som jag ville ha med mig in i analysen av materialet.

Tiden för intervjuerna var planerad till en och en halv timma men i samtliga fall utom ett tog intervjun runt 70 minuter. Planen var att platsen för genomförandet skulle vara respondenternas arbetsplatser, detta för att de skulle känna sig så trygga som möjligt. I ett av fallen genomförde vi dock intervjun i respondentens hem på grund av ett sjukt barn, och i ett annat på stadens bibliotek då det visade sig mer logistiskt lämpligt.

5.5 Analys

Eftersom intervjuguiden har skapats med utgångspunkt i det teoretiska ramverket var analysen till viss del redan påbörjad innan intervjuerna genomfördes. Intervjuguiden utgör ramar för vad jag kommer att iaktta när det gäller de strukturer som konstituerar lärgruppernas arbete. Dessa ramar styrde också rent konkret hur jag utformade min intervjuguide. Samtidigt som detta i viss mån fungerade begränsande för min datainsamling var det ett nödvändigt redskap för att kunna skärpa den till essensen av mina forskningsfrågor. Kvale och Brinkmann (2014) kallar det för att arbeta profylaktiskt, dvs förebyggande, i syfte att göra analysen till ett greppbart moment i forskningsprocessen. De menar också att analysen just handlar om att separera något i delar.

Intervjuerna transkriberades ordagrant. För databearbetningen användes analysverktyget NVivo. På det sättet kunde en tematisk analys genomföras vilken Bryman (2018) menar är det mest lämpliga då man som jag betraktar empirin genom en teoretisk lins. För att skapa underlag för en jämförande analys delades min data upp i två grupper; en för de lärgrupper som representerar ett mer utvecklat kollaborativt lärande och en för de mindre utvecklade. I steg 2 bearbetades sedan materialet utifrån tre teman vilka grundades på de tre elementen i den sociologiska nyinstitutionalismens teori; det regulativa, det normativa och det kulturellt-kognitiva elementet. Med hjälp av dessa kodades hela materialet vid genomläsning. Varje gång en utsaga ansågs beskriva något av elementen markerade jag det i transkriberingstexten och förde det till respektive element. Den delen av genomläsningsprocessen utfördes två gånger för att säkerställa att inget missades. I steg 3 lästes materialet ytterligare en gång men nu inom respektive element och på ett sådant sätt att jag vid genomläsningen succesivt identifierade olika ämnen vilka skapar förutsättningar för lärgruppernas kollaborativa lärande. Följande ämnen identifierades:

Det regulativa elementets ämnen:

Uppdraget	- hur uppdraget ser ut
Kommunens förväntningar	- de förväntningar kommunen har på lärgruppernas arbete
Att följa en gemensam modell	- vad modellen innebär och innehåller
Organisering av lärgrupper	- hur lärgrupperna organiseras
Lärledarskapet	- vad uppdraget som lärledare består i
Skolledningens roll	- skolledningens roll

Det normativa elementets ämnen:

Förutsättningar	- förutsättningar för det kollaborativa lärandet
Innehåll och det inre samarbetet	- fokus samt det kollaborativa lärandets mikroprocesser
Lärledarens funktion	- förhållningssätt till lärledarens uppdrag
Förhållningssätt till varandra	- förhållningssätt till varandra i lärgruppen
Samarbetet med skolledningen	- synen på skolledningen samt hur samarbetet bedrivs
Resultat	- resultatet av det kollaborativa lärandet

Det kulturellt-kognitiva elementets ämnen:

Syftet	- det kollaborativa lärandets syfte
--------	-------------------------------------

Det professionella uppdraget som lärare - påverkan på det grundläggande uppdraget som lärare

I steg 4 lästes materialet ytterligare två gånger under vilka jag inom varje grupp och element kodade materialet mot dessa ämnen. Också detta utfördes två gånger.

I databearbetningens 5:e steg gjorde jag en sammanställande beskrivning av de strukturer som skapar förutsättningar för först ett mer utvecklat och därefter ett mindre utvecklat kollaborativt lärande. På detta sätt formade jag en bild som mer liknar en institutionell helhet.

Bryman (2018) gav mig tankar om vad jag skulle vara uppmärksam på vid kodningen. Dels behövde jag notera teman som återkom gång på gång. Det handlade till exempel om att man ofta talade om vikten av engagemang och stöd i lärgruppsarbetet från respektive skolledning. Min uppmärksamhet riktades dock främst mot skillnader och likheter i förutsättningar för det mer utvecklade kollaborativa lärandet respektive det mindre utvecklade.

I det allra sista och 6:e steget var det så dags att återvända till min sista forskningsfråga. Hur såg skillnaderna ut mellan lärgruppernas mer utvecklade respektive mindre utvecklade kollaborativa lärande? För att synliggöra detta strukturerade jag materialet kring de tydligaste skillnaderna. Jag tog här inte med alla delar av varje ämne utan valde att skärpa till texten så att de grundläggande skillnaderna framträdde.

5.6 Undersöker jag det jag påstår mig undersöka och kan min undersökning upprepas?

Validiteten i min undersökning handlar om ifall det finns en god överensstämmelse mellan mina observationer och de slutsatser jag drar. Den funderingen genererar i sin tur ytterligare frågor. Jag behöver reflektera över om det urval jag gör verkligen kan sägas vara representativt. Kan det vara beskrivande för ett mer utvecklat respektive ett mindre utvecklat kollaborativt sammanhang? När det gäller intervjuerna är det viktigt att ta ställning till min roll som forskare och vilken påverkan jag och själva intervjusituationen eventuellt kan ha på mina respondenter. Dels behöver jag fundera över i vilken utsträckning intervjuer verkligen kan spegla de strukturer som påverkar en lärgrupps förutsättning att iscensätta ett utvecklat kollaborativt lärande. Slutligen bör jag ställa mig frågan hur jag kan skapa transparens kring min kvalitativa forskningsprocess.

5.6.1 I strävan efter ett representativt urval

Jag använder mig av Hargreaves och O'Connors (2018) grundsatser för att definiera ett kollaborativt lärande. En grad av subjektivitet infinner sig dock i nästa led genom att lärledarna ska göra en värdering av sitt och kollegornas lärgruppsarbete med hjälp av nämnda grundsatser. Under intervjuerna har jag i ett par fall märkt att de uppskattningar man gjort i webbsurveyn ligger en aning för högt men också det omvända, att de ligger för lågt. Till exempel handlade det om att en lärledare vid det första påståendet uppskattat att lärandet sker självständig och oberoende av skolledningen. I intervjun visade det sig sedan att det helt enkelt berodde på att skolledningen i mycket låg grad stöttade lärandet. Det handlade alltså inte om en närvarande skolledning som givit gruppen ett mandat och med intresse och engagemang följde arbetet. Liknande saker behövde jag som forskare förhålla mig till genom att i de fallen ställa följdfrågor som gjorde att jag närmade mig en mer verklig bild. Det är naturligtvis också så att en av de största nackdelarna med en websurvey är att ingen finns närvarande för att svara på eventuella frågor. Därför var det viktigt att mina frågor i den formulerades så tydligt som möjligt. Av den anledningen förtestade jag alltså min websurvey på en av lärledarna.

5.6.2 Data i beskrivning av en social verklighet

Kvale och Brinkmann (2014) ifrågasätter om kunskap producerad genom intervjuer kan vara objektiv och om det ens är värt att sträva efter. Något att ta hänsyn till för mig i mina intervjuer kan till

exempel handla om i vilken utsträckning jag är *fri från bias*, om jag använder mig av en *reflexiv objektivitet* samt om jag i min analys strävar efter en *intersubjektiv enighet*.

Att vara fri från bias handlar om att anstränga mig för att inte låta egna fördomar färga de följdfrågor som jag ställer, de tolkningar jag gör av min data eller hur jag förhåller mig till mina respondenter. En medvetenhet jag strävat efter genom hela undersökningen. I detta sammanhang är den reflexiva objektiviteten relevant men klurig. Den pekar på att man som forskare behöver förhålla sig objektiv till sin subjektivitet. Vi kan bara göra välunderbyggda bedömningar på ett område om de är grundade på våra kunskaper och fördomar, de gör det möjligt att förstå något (Kvale & Brinkmann, 2014). Vi behöver dock förhålla oss reflexivt objektiva till detta vilket för mig innebär att vara medveten om att jag är en del av det sammanhang jag vill undersöka. Att arbeta med kollaborativa lärprocesser bland lärare är en del av min profession. Det gör det möjligt för mig att ställa frågor som kanske annars inte ställts men jag behöver samtidigt vara medveten om att jag kan ha fördomar som jag vill se bekräftade. Det jag främst tänker på här är min bild av att mikroprocesserna utgör en central förutsättning för lärgruppernas möjlighet att lära kollaborativt. Jag behöver anstränga mig för att också låta mitt sökande efter svar omfatta även andra förutsättningar. Kvale och Brinkmann lyfter också fram den intersubjektiva enigheten. Den är lätt att uppnå i en intervjusituation genom att intervjuaren ständigt är noga med att låta intervjun innehålla samtal och förhandling kring meningar och förståelser av det vi behandlar, i strävan efter att uppfatta, synliggöra och fördjupa sker och ting på rätt sätt.

Bryman (2016) redogör för begreppet intern validitet. I min undersökning handlar det om ifall de samband jag tycker mig se är verkliga. Kan jag t ex dra slutsatser om att en skolas kulturellt-kognitiva element påverkar en lärgrupps arbete? Om man i en lärgrupp uttrycker en uppfattning om meningen med det kollaborativa lärandet som stämmer överens med det sätt på vilket man anpassat den kollaborativa modell man arbetar enligt, kan jag då utgå från att det råder ett rakt samband eller handlar det t ex snarare om tolkningar i det regulativa elementet om uppdraget? För att kunna säkerställa den här typen av samband skulle det förstås krävas en betydligt mer ambitiös ansats. Det jag kan göra är att vara medveten om detta under mina intervjuer och ställa frågor som särskilt utreder liknande orsakssamband. Samtidigt är det förstås så att den konstruktivistiska institutionalismen som teori, i sig, har ett grundläggande antagande om att om en överensstämmelse finns mellan beskrivningarna mellan de olika elementen i ett sammanhang, så är det också troligt att det finns ett samband dem emellan, just för att de är beroende av varandra.

5.6.3 Strävan efter ett pålitligt resultat

Om jag betraktar reliabilitetsbegreppet ur ett nyinstitutionalistiskt perspektiv menar Scott (2001) att vi behöver vara medvetna om att organisationer alltid förändras som ett resultat av att de människor som ingår i dem handlar och interagerar. Detta utgör den främsta pådrivande faktorn i organisationers utveckling. Det en människa reflekterar över om sin organisation kan alltså ändras redan nästa dag. En kvalitativ studie kan därför sällan upprepas och reliabilitetsbegreppet behöver därför förstås på ett annorlunda sätt än i en kvantitativ studie. Begreppet *pålitlighet* blir då användbart och speglar det jag behöver ta hänsyn till, nämligen att försöka skapa förutsättningar för att andra forskare kan anse att mina teoretiska slutsatser är berättigade (Bryman, 2016). Något jag reflekterat kring är att graden av reliabilitet i min undersökning hade blivit högre om jag efter intervjuerna med lärgruppsledarna också hade genomfört en fokusgrupp med hela lärgruppens medlemmar. Jag bedömde dock att utrymmet för en sådan utvidgning av min undersökning inte fanns här. Dessutom är jag främst ute efter att identifiera skillnader mellan de mer utvecklade respektive mindre utvecklade lärgruppernas arbete och där är lärledarna de som i sig har utbildning för och uppdrag att värna kvaliteten och därmed borde de vara de som bäst kan beskriva densamma.

I och med att jag använder mig av lärledarnas uppskattningar för mitt urval och i nästa skede av dem som respondenter i mina intervjuer är det denna grupp som ger underlag i båda fallen. Först uppskattar de i vilken utsträckning de bedriver ett utvecklat lärande och sedan beskriver dom de strukturer som skapar förutsättningar för lärandet. Den grupp lärledare som svarar på webbenkäten är dock betydligt

större än den grupp som utgör intervjuernas respondenter. Detta gör att jag ser det som försvarligt då respondenterna identifierats mot en betydligt större bakgrundsgrupp.

Det jag kan göra är att värna noggrannhet och transparens i genomförandet. Kvale och Brinkmann (2014) redogör för hur detta kan uppnås. De menar att man bör förskjuta fokus från slutprodukten till en medvetenhet om att varje steg i forskningsprocessen är kopplad till i vilken utsträckning mina resultat kan sägas vara pålitliga. Avslutningsvis bör jag be lämpliga individer eller grupper lämna synpunkter på validiteten i min undersökning. Detta vägleder min forskningsprocess och det står också i centrum för den dialog jag har med min handledare genom hela forskningsprocessen.

5.7 Etiska överväganden

Bryman (2018) framhåller *konfidentialitet* som en av de etiska principer som gäller för svensk forskning. Jag har kodat den kommun i vilken min undersökning är genomförd och givit den namnet Klarstad. Samma sak gäller de skolor jag har besökt samt de lärgrupper vars lärledare jag intervjuat. Generellt sett är det svårt att som skolanställd i Klarstad identifiera vilken lärgrupp det rör sig om. Detta eftersom kommunen består av 22 grundskolor och på alla skolor finns det flera lärgrupper eftersom alla lärare arbetar i ett kollaborativt lärande. Dock vet en del av kollegorna på informanternas egen skola att intervjuerna har skett. Om man då läser min master är det lättare att identifiera den egna kollegan. Jag har varit tydlig med att påpeka att den risken finns för informanterna och de har i relation till detta själva fått avgöra om de trots detta vill delta. *Samtyckeskravet* ses också som ytterligare en av de grundläggande etiska principerna och deltagande i websurvey och intervjuer har överhuvudtaget varit frivilligt vilket också resulterat i att några avböjt medverkan dock främst med motiveringen att det skall innebära merarbete i en pressad tid av läsåret. Slutligen vill jag också hänvisa till *nyttjandekravet*. Jag har informerat alla respondenter om att jag bara kommer att använda deras information för forskningsändamålet. De har i samband med detta varit tydliga med att de vill ta del av resultatet i sin helhet. De önskar kunna använda det som underlag för det vidare skolutvecklingsarbetet på den enskilda skolan men också i kommunen som helhet. Detta har jag naturligtvis lovat. Detta gäller också rektorer och utvecklingschef.

En undersökning ska tjäna de intressen som olika avnämare kan tänkas ha, i det här fallet både samhället, elever, lärare men också vetenskapliga intressen (Kvale & Brinkmann, 2014). Min önskan är naturligtvis att min undersökning ska bidra till att vi rent konkret bättre förstår de strukturer, förutsättningar, som konstituerar det kollaborativa lärandet men min förhoppning är också att bidra till en djupare insikt om vilken typ av kollegialt lärande som har störst påverkan på elevernas lärande och vad som egentligen menas med det kollaborativa lärandet.

6 Resultat

I min resultatredovisning beskriver jag hur de strukturer som skapar förutsättningar för ett mer utvecklat respektive mindre utvecklat kollaborativt lärande ser ut. Jag beskriver de tydligaste gemensamma nämnarna inom respektive kvalitativa nivå med hjälp av den nyinstitutionalistiska teorins tre huvudelement; det regulativa, det normativa och det kulturellt-kognitiva (Se 4.2).

En *institution* handlar alltså om de ramar, normer, värderingar och meningsbärande funktion som genomsyrar, och ger stabilitet till, en organisation. Som beskrivits ovan belyser Eriksson-Zetterqvist (2009) betydelsen av att vara medveten om att en institution bärs upp av samspelande element som vart och ett inte kan existera utan de är alla beroende av att stå i relation till andra element. Kanske är det detta som gör att jag ibland upplevt det svårt att avgöra inom vilket element en utsaga hör hemma. Det gäller till exempel skolledarnas uppdrag och funktion i lärarbetet som kommer igen i alla tre element. I det regulativa handlar det om vilka ramar skolledarna förmedlar för uppdraget till lärgrupperna, men också hur dessa tolkar det. Inom det normativa blir det en fråga om hur samarbetet mellan lärgrupperna och skolledningen tar sig uttryck i värderingar och normer och i det kulturellt-kognitiva slutligen de signaler som sänds till och tolkas av lärgrupperna om vilken prioritet det kollaborativa lärandet har i arbetet på skolan. Det svåraste har varit gränsdragningen mellan det regulativ och det normativa eftersom beskrivningen av ett uppdrag ligger nära värderingarna kring detsamma. Jag har strävat efter att vara transparent kring de beslut jag tagit när jag har kodat materialet. De olika ämnena bildar utgångspunkt för min sammanställning men jag väljer att skriva fram dem i en institutionell helhet eftersom jag vill ge en bild av en så verklig institution som möjligt. Den ordning som jag beskrev ämnena i under 5:5 bildar dock ordningen som de beskrivs i också här. Jag avslutar resultatdelen med en sammanfattning av de mest framträdande skillnaderna.

6.1 Strukturer i ett mer utvecklat kollaborativt lärande

Lärgrupp 1 och 3 finns båda på Ängsskolan och lärgrupp 2 finns på Skogsskolan. I detta avsnitt beskriver jag de strukturer som skapar förutsättningar för dessa lärgruppers arbete.

6.1.1 Det regulativa elementet

I centrum för de element som identifierats i de mer utvecklade sammanhangen finns beskrivningen av det uppdrag som givits till lärgrupperna som något som går ut på att det handlar om formandet av likvärdig undervisning. Det ska inte vara någon skillnad beroende på i vilket klassrum eller på vilken skola eleverna befinner sig. Man ser det som att man tillsammans ska formatera undervisningen så att eleverna kan komma så långt som möjligt i sitt lärande. Klarstads kommun förväntar sig att lärarna i denna process, samtidigt befinner sig i en kontinuerlig kompetensutveckling. Om elevernas måluppfyllelse beskrivs som huvudsyftet, så utgör lärarnas fortbildning bieffekten. Lärledare 2 på Skogsskolan om att denna kompetensutveckling hela tiden ska ta sin utgångspunkt i elevernas lärande:

”...alltså att huvudsyftet e att det ska resultera i högre måluppfyllelse, att eleverna ska lära sig mer, eller lära sig på djupet på ett helt annat sätt, och att bieffekten blir en form av fortbildning för oss lärare där vi sitter och diskuterar ämne och går ner på djupet å utmanar oss själva i hur vi kan undervisa och då blir det att man delger varandra så här gör jag i dom här situationerna utifrån ett lärande istället för att använd den här uppgiften, den är rolig. Nu blir det mer så här gjorde jag när jag märkte att dom här eleverna hade svårt med de här.”

Det är viktigt att lärarna i kommunen utvecklar likvärdighet i undervisningen och utvecklar ett gemensamt språk för skolutvecklingen, något som gynnar samarbete och nätverk. Förvaltningen vill med hjälp av ÄDK som kollaborativ modell låta skolan utvecklas utifrån den egna praktiken, dess

möjligheter och problem. Det är också av vikt att man etablerar strukturer för skolutveckling som fungerar oavsett utvecklingsområde. Lärgrupperna menar att tanken inte är att modellen ska följas slaviskt. På Ängsskolan, där man överlag har nått ett mer utvecklat lärande, uppger man att rektorerna, som beskrivs som noggranna bevakare av att lärgrupperna får sina forum, anser att det viktiga är att man lyckas etablera ett kollaborativt förhållningssätt. Lärledare 3 på Ängsskolan berättar att rektorerna på skolan betonar att modellens mikroprocesser ska anpassas, så att de får effekter in i vardagsarbetet:

” (...) att försöka visa att det här ska vara nånting som går tätt in i vardan. Då får vi hellre göra avsteg från, om vi kallar det för Henrik Hanssons modell. Då får vi hellre göra avsteg från den för det faktum att det är nåt vi ska kunna använda, att man ska ha nytta av det i sin vardag. För det är då det kan bli långsiktigt. Och även peka på likheter med saker vi har gjort tidigare.”

Det som bevakas starkt är tiden för lärgruppsmötena och att den inte användas till något annat. ÄDK är prioriterat i verksamheten och rektor agerar aktivt för att skapa mandat både för lärgrupperna, det man förväntas göra i dem samt för lärledarens uppdrag. Detta sker inte på Skogsskolan där lärgrupp 2 finns. Lärledaren uppger också att rektorerna ger låg grad av stöttning. Därför har lärledaren själv tagit på sig rollen att vara den som stöttar de andra lärledarna på skolan. Det är intressant att notera att denna lärledare själv gått in och skapat förutsättningar för ett pedagogiskt ledarskap.

I övrigt ansvarar lärledarna för att tiden används till rätt saker i enlighet med modellen och att det är elevernas lärande som är den självklara utgångspunkten för lärarnas lärande som en biprodukt. För den enskilde läraren är det inte heller möjligt att välja bort detta forum utan man träffas varje vecka för att kollaborera vidare kring undervisningen. Lärledarna uppfattar också att en del av deras uppdrag är att motivera och inspirera kollegorna i lärprocessen. Följande citat från lärledare 2 på Skogsskolan beskriver också att man driver processen mot att man har evidens för strategier och metoder i undervisningen och att deltagarna blir utmanade kring detta.

” Ja, det e ju, dels är det ju att försöka hålla arbetet utifrån variationsteorin, alltså driva diskussioner... hur skulle vi kunna iscensätta undervisning för att eleverna ska se vad vi vill att dom ska se. Så effektivt som möjligt så att eleverna själva kan upptäcka, jaha är det de här vi ska lära oss. Utan att vi talar om de. Det är väl egentligen där min roll kommer in. Hur kan vi vrida på de, hur kan vi vända, vilken typ av uppgifter ska vi använda. Alltså va den som driver diskussionen lite å även att utmana. Om nån kollega tycker att vi kan använda den här typen av uppgifter. Okej, vad grundar du valet på? Vad är det som gör att du tycker att den här uppgiften är den mest effektiva. Få igång diskussionen, att vi utmanar varandra lite i gruppen.”

6.1.2 Det normativa elementet

De lärgrupper som har ett mer utvecklat lärande menar att den viktigaste förutsättningen för arbetet i lärgruppen är att det finns tid, inte bara i bemärkelsen vigd tid för lärgrupperna, utan att det också finns möjlighet att mellan tillfällena ägna sig åt individuell reflektion och planering, för anpassning till de egna undervisningsgrupperna. Detta nämns mot bakgrund av att det är mycket andra typer av möten samt att administrationsbördan i läraruppdraget upplevs som tung. Lärarna ställer själva höga krav på kvalitet i lärgruppens arbete. Man vill inte göra något halvdant men upplever ändå att det inte finns tid för mer än det nödvändiga. Samtidigt uttrycker man en tacksamhet för att man har fått den avsatta tiden till att ägna sig åt fördjupad reflektion om elevers lärande. Trots att arbetet upplevs som avancerat och att man inte kan göra ”lärandemål på varenda grej” menar man att ett annat förhållningssätt till elevernas lärande formas, ett förhållningssätt som påverkar hur man iscensätter undervisning i andra sammanhang också. En viss medvetenhet om att en vana lätt smyger sig in i arbetet uttrycks också, en vana som kan växa fram när man blir trygg med modellen. Man berättar att

denna vana riskerar också att göra att man slutar att ställa relevanta frågor eller utvecklar processer som egentligen är ett avsteg från modellen, utan att man märker det.

Det som avgör vad man ägnar sig åt i lärgrupperna är elevernas behov av att förstå olika saker. En av lärgrupperna utgår från ett kommande arbetsområdes lärandemål, för att därefter undersöka hur det ser ut med förståelsen av detta i elevgruppen. De andra grupperna väljer snarare ett lärandemål som de utifrån erfarenhet vet att eleverna brukar ha svårt med, därefter genomför de undervisning som gör att de får syn på vad det är eleverna inte förstår. I båda fallen planerar man det fortsatta lärandet i relation till vad som visar sig utgöra de kritiska faktorerna i elevernas lärande. Ett fokus i lärarnas lärande kan ändra sig under processens gång beroende på vad som händer i undervisningen. Man uttrycker det som att man bygger innehållsstrukturen under arbetets gång. Lärarnas planering av undervisningen är alltså beroende av elevernas lärande. Det man arbetar med i lärgruppen är det som formar undervisningen och vice versa. Därmed blir det eleverna har behov av det som lärarna behöver utveckla. Det som alla uttrycker är också att själva undersökandet för att identifiera det man behöver utveckla också utgör en del av det kollaborativa lärandet. Det är inte så att man först identifierar ett lärandemål och sedan planerar hur man ska undervisa utifrån det. Att undersöka vad det är man som lärare behöver förstå att eleverna förstår utgör istället en självklar del av lärarnas läroprocess. Lärledare 2 på Skogsskolan berättar också att man i detta undersökande strävar efter evidens som underlag för de beslut man tar i processen:

”Tidigare var det mycket görande, nu är det mer Vad ska dom kunna? De e de vi har hamnat i och vad innebär det att kunna något? Å inte lite det här att ha en magkänsla om att eleverna kan det här utan det är snarare att utifrån den här uppgiften som eleverna gjorde eller vad dom har svarat muntligt eller skriftligt så drar jag den här slutsatsen att dom har kommit så här långt i sitt kunnande så nu går vi vidare. Att man på något sätt försöker finna empiri för det och inte bara gå på magkänsla.”

Den dokumentationsstruktur som ledsagar lärandet fungerar som ledstång snarare än styrning. Dessa grupper är helt på det klara med att man skapar olika typer av samtal beroende på var i processen man befinner sig. Att identifiera ett lärandemål kräver en annan typ av samtal än att analysera elevarbeten. Lärgrupperna kommunicerar hela tiden om hur mikroprocesserna i arbetet ser ut. Om man ändrar något är det utifrån att alla i gruppen har kommit överens om förändringen. Som en naturlig del av lärandet lyfter man in forskning och litteratur, framförallt på planeringsstadiet. Detta kräver ytterligare en annan typ av samtal.

Lärledarna berättar att de är noga med att inkludera samtliga gruppledare i samtalet, och de använder sig av olika redskap för att åstadkomma detta. Här betonas att lärledaren inte leder sina kollegor utan snarare den kollegiala läroprocessen. Det uttrycks dessutom flera gånger att man inte har ansvar för att kunna mer än resten av gruppen, förutom att man har ett större ansvar för att vara påläst kring själva ÄDK-modellen. I den behöver man kunna visa på vilket steg som är viktigt att ta härnäst eller vilka frågor som behöver ställas i relation till var man befinner sig i processen. En annan förmåga som framhålls är att vara analytisk, att förhålla sig till lärgruppen som när man analyserar sina undervisningsgrupper. Lärledare 1 på Ångsskolan berättar om sin reflektion mellan tillfällena över vad som diskuterades och varför:

”Man är en undervisande lärare, man undervisar, man är med i processen, man brottas med samma saker som dom andra men att det ändå är en som har en lite, alltså som har i uppgift att driva på processen. Men även ibland tänka efter lite mera... förra gången diskuterade vi det här... vi kanske behöver pausa och gå tillbaka till diskussionen å, lite samtalsledare, för att det ska bli någon form av struktur på mötena.”

Lärledarna beskriver att deras kollegor gemensamt vill utveckla elevernas kunskaper och förståelse, att ett ansvarstagande över gränser mellan klassrum och ämnen har växt fram som gör att man snarare talar om våra än mina elever. Det beskrivs som något som inte funnits i grupperna från början utan det är resultatet av en process och en kultur som vuxit fram över tid. Man utmanar varandras förståelser men är också beredda på att bli utmanade. Det är en ömsesidighet som grundar sig i en förståelse av att lärgruppsarbetet inte handlar om den enskilde pedagogens individuella utveckling utan om att främja likvärdiga förutsättningar för elevernas lärande. Det beskrivs i termer av att man kontinuerligt upprättar ett slags kontrakt där man säger att det här tänker jag göra och det man kommit överens om, det gör man. Oliktänkande är en tillgång i gruppen och man anser att det är viktigt att både hos sig själv och andra ifrågasätta det som man anser fungerar bra, framförallt varför det fungerar bra och om det kan göras ännu bättre. Lärledare 2 på Skogsskolan formulerar detta på ett sådant sätt att det blir tydligt hur det normativa elementet tangerar det kulturellt-kognitiva, att själva grundidén med en lärgrupp handlar om att man tänker olika och att det där finns en stor resurs i kompetensutvecklingen.

”Det som är förutsättningen är att, det som e vår styrka i vårt arbetslag känner jag, de e ett tillåtande klimat, att man kan utmana varandra, att vi kan liksom tycka olika och det är tillåtet att tycka olika och man kan säga ifrån om man tycker att Nej men så där tycker inte jag. Men då får man också vara beredd på att någon säger Men varför tycker du inte så? Kan du förklara?”

Man uppfattar att skolledarna har en positiv och nyfiken förväntan i relation till gruppernas arbete, en förväntan på att man utvecklar undervisningen. De visar också att de vill veta hur detta sker genom att ibland sitta med i lärgrupperna. Lärledarna på Ängsskolan träffar i grupp regelbundet sina rektorer. Då diskuterar man inte bara hur arbetet i de olika lärgrupperna fortskrider och hur skolledaren kan stötta grupperna, utan också hur det kollaborativa lärandet bidrar till skolans övergripande kvalitetsarbete. Som tidigare beskrivet har lärledare 2 på Skogsskolan själv tagit initiativet till att skapa en sådan grupp och driver också arbetet i gruppen. Den koppling som grupperna på Ängsskolan har till den övergripande skolutvecklingen finns alltså inte på Skogsskolan.

På frågan om hur man kontrollerar resultatet av det kollaborativa lärandet svarar man att det görs utifrån resultatet i elevernas lärande. Det är alltså inte vad lärarna lärt sig som beskrivs. Det kollaborativa lärandet och undervisningen ses som delar av en och samma process. En slags upplevelse av att ha uppfyllt intentionen med lärgruppsarbetet infinner sig när det man iscensätter i undervisningen är det man arbetar med i lärgrupperna och vice versa.

6.1.3 Det kulturellt-kognitiva elementet

Det kollaborativa lärandets yttersta syfte är att eleverna ska lära sig mer, de ska uppnå en högre måluppfyllelse, lärarnas lärande är som nämnts i det normativa elementet en bieffekt. Det handlar alltså inte bara om en individuell kompetensutveckling, utan om att alla lärare i ett sammanhang utvecklas gemensamt på ett sådant sätt att större likvärdighet skapas i undervisningen. Med ”lärandets förankring i evidens” och ”att inte bara gå på erfarenhet och känsla” menar man att man ser till att följa upp effekten av undervisningen, att man vet att man lär om rätt saker. Det ger en högre grad av tillfredsställelse. På det sättet blir lärandet förankrat i den egna undervisningspraktiken. I alla de mer utvecklade lärgrupperna menar man att kompetensutvecklingen fördjupas och att de får mycket mer ut av det sedan de börjat arbeta kollaborativt. Lärledare 3 på Ängsskolan:

”Utan de e, å de e jättejobbigt att gå från en kultur där man har befunnit sig i så många år, i ett prövande av metoder, även på lärarhögskolan å alla år man har jobbat. Nu istället att kunna konstatera att detta å detta å detta kunde inte eleverna eller detta å detta hade eleverna svårt för. Å sedan kanske man då, nej men jag ger dom lite extrauppgifter så att dom får träna mer på de å de å de och sen Ja, nu uppvisar dom ett kunnande men dom har fortfarande inte lärt sig men nu går vi vidare... Till att eleverna

hade svårt för detta å detta å detta, men. Vad beror svårigheten i? Att försöka stanna upp där och försöka se. Vad e det som gör? Hur kan vi skapa bättre förutsättningar?"

En del av erfarenheten i det kollaborativa läraryrket handlar om att det får konsekvenser för synen på hela uppdraget som lärare. Det är ansträngande att arbeta kollaborativt eftersom det kräver att man går från ett prövande och kanske implementerande av metoder, till att undersöka vad som är kritiskt i elevernas lärande och använda det som ett underlag för utveckling av undervisningen. Man berättar om att man blivit skickligare på att urskilja vad det är eleverna behöver för att komma vidare i sin kunskapsutveckling. Det intressanta är inte i första hand att skapa bevis för att eleverna lär sig mer utan snarare om de lär sig så att de får en djupare förståelse som de kan använda i andra sammanhang, att de förstår hur saker och ting relaterar till varandra. Lärarnas aktörskap betonas, inget är givet utan det beror på elevgruppen och vad det är de ska lära sig, något som lärledare 2 på Skogsskolan framhåller:

" Det tror nog många att det är ett färdigt koncept. Å då blir det också jobbigt, om ingen talar om men hur ska vi göra då? Jamen det beror ju på vad dom ska lära sig, vilken elevgrupp du har. Då blir de, allt ligger i knät på lärgruppen på ett sätt som utmanar och som också kan slita."

Man beskriver att man ofta ändrar sitt sätt att undervisa, och att man kan sluta att göra på tidigare sätt för att man ser att det inte har önskad effekt. Ibland upptäcker lärarna att alla elever lärt sig det man tänkt att de ska lära sig. Tidigare tänkte man då att uppgiften var för lätt. Nu kan man istället konstatera att man lyckats få alla elever att erövra det som var syftet med lektionen, något som naturligtvis bidrar till en känsla av tillfredsställelse.

6.1.4 Ytterligare reflektioner

Lärgrupp 1 och 3 finns båda på Ängsskolan. De beskriver sina förutsättningar på ett likartat sätt i alla tre elementen. Att det finns likheter i det regulativa elementet beror förstås på att de förutsättningar som omger dessa två lärgrupper, såsom lärgruppsorganisation med mera, är gemensamma men ett regulativt element kan i en grupp tolkas med en förskjutning i relation till det avsedda. I dessa två grupper äger man dock en gemensam bild. Lärgrupp 2 på Skogsskolan har gemensamma beskrivningar med de andra två inom det normativa och det kulturellt-kognitiva elementet. Däremot råder det stora skillnader inom det regulativa. Man beskriver de direktiv och förväntningar som Klarstads kommun har på samma sätt som Ängsskolan men det finns stora skillnader när det gäller ledningen på de enskilda skolorna (Se 6.1.1). Denna lärgrupp åstadkommer dock ett mer utvecklat lärande.

6.2 Strukturer i ett mindre utvecklat kollaborativt lärande

De lärgrupper som uppskattat sitt lärande som mindre utvecklat finns på tre olika skolor; lärgrupp 24 på Ängsskolan, lärgrupp 22 på Skogsskolan och lärgrupp 26 på Sjöskolan. Nedan följer en beskrivning av dessa grupper omgivande strukturer.

6.2.1 Det regulativa elementet

Uppdraget beskrivs som att lärarna ska hjälpa varandra och ha diskussioner om svårigheter i olika elevgrupper. Man lyfter också fram att man ska jobba enligt ÄDK-modellen och att alla i kommunen förväntas följa det som Henrik Hansson, den som utbildar kommunens lärare i modellen, instruerar om. Man uttrycker alltså ett slags självändamål i att följa modellen och dess mallar.

När det gäller de förväntningar som Klarstads kommun har på det kollaborativa lärandet märks två tydliga områden i lärgruppernas beskrivning. Det ena är det kollegiala lärandet, att förvaltningen vet att det är framgångsrikt och därför vill satsa på att utveckla gemensamma strukturer för det. Man

nämner att det är lättare att få med de ”motsträviga” lärarna om man i hela kommunen arbetar utifrån ett gemensamt angreppssätt. Det andra området handlar om att lärandet ska leda till högre måluppfyllelse i elevernas lärande, vilket lärledare 24 på Ängsskolan ger en bild av:

”Kommunen är väldigt mån om att vara ett bra ansikte utåt och jag tror att kommunen vill se höjda målresultat, höjda mål i snitt, det, jag tror de e, jag tror inte det är politiskt korrekt att ha det som uttalat mål men jag tror att det är en bieffekt av de. Jamen, alla säger att det ska vara bättre undervisningen men jag tror det är svårt att sätta fingret på vad som är bättre och för att kunna mäta det vilket kommuner alltid vill göra, så är det ju måluppfyllelse.”

Det finns beskrivningar av strukturerna i dessa mindre utvecklade lärgrupper som tangerar det normativa elementet, men jag har ändå valt att placera det här eftersom det är en beskrivning av hur de regulativa makroprocesserna inte fungerar när de inte bevakas. När det till exempel gäller att följa den i kommunen gemensamma ÄDK-modellen talar man, precis som i de mer utvecklade lärgrupperna om att man anpassar modellen till sitt eget sammanhang. Här är dock anledningen till detta en annan. Man anser att modellen är för komplex, att man inte riktigt klarar av att tillämpa den. Man hamnar istället i att dela metoder med varandra eller så planerar man gemensamt, men inte utifrån en variationsteoretisk utgångspunkt. I en av lärgrupperna handlar det snarare om att man diskuterar sina olika lektioner och jämför resultaten, men mer i efterhand när man individuellt har genomfört sin undervisning. Då kan man till exempel lyfta fram vad man upplever att eleverna hade svårt med. Dessa anpassningar resulterar i ett lärande som endast i vissa delar är kollaborativt. I en av dessa lärgrupper är man dock modellen trogen även om lärledaren här vittnar om att man trevar sig fram och känner sig ensamma och i upplevelse av brist på stöttning i processen.

Lärgrupperna upplever inte att deras ÄDK-möten är tillräckligt prioriterade i verksamheten. Det är till exempel tillåtet att som lärare lägga in ett elevsamtal vid dessa tillfällen eller att välja att inte vara delaktig över huvud taget. Lärledarna i dessa grupper upplever brist på stöttning av skolledningen för att få till det kollaborativa sammanhanget. Man har till exempel inte strukturer för att alla ska kunna ingå i en grupp och därför blir konsekvensen att en del lärare lämnas åt att själva försöka ”få till det” vilket lärledare 24 på Ängsskolan vittnar om:

”Det blev till slut att jag stod ensam så då kontaktade jag en som vart med tidigare som inte egentligen ska ha ÄDK men som ser värdet i det så vi träffas ändå de här tisdagarna som är avsatta då, för att arbeta framåt...”

Samtliga lärledare här menar att ansvaret att stötta lärledarna inte tas av skolledarna. Lärledarna känner sig ensamma och upplever inte att deras skolledare är intresserade av eller engagerade i arbetet. Till exempel uppger de att de inte får någon återkoppling på sina kontinuerliga dokumentationer eller den utvärdering av lärgruppsarbetet som de är ålagda att göra varje år. Lärledare 22 på Skogsskolan är, liksom lärledaren från den mer utvecklade lärgruppen på samma skola, bekymrad över att lärarnas kollaborativa lärande inte tas tillvara i skolutvecklingen:

”Vi hade nåt, vi skulle sätta visionen för ÄDK-arbetet på vår skola och då hade vi nå möte med rektorer på vår skola, det är nog enda gången som jag har vart på möte gällande ÄDK på vår skola. Man tänker ju ändå att det här arbetet det är ju liksom motorn i skolutvecklingen så det borde ju vara intressant ur skolledarperspektiv att följa upp och ha det som perspektiv som kontinuerligt kvalitetsunderlag.”

Istället för att i uppdraget som lärledare bevaka att lärandet sker enligt variationsteorin och med elevernas lärande som utgångspunkt menar man att det handlar om att se till att gruppen arbetar på rätt sätt enligt ÄDK-modellen och att man använder rätt terminologi i processen. Samtidigt är det just detta

som det visar sig att man inte gör eftersom man anpassar modellen i så hög grad. Lärledare 26 på Sjöskolan beskriver sig inte som en ledare, utan snarare som en slags budbärare från lärledarutbildningen:

”Jag tänker att mitt uppdrag är väl asså jag tycker inte att jag har en sån stor ledarroll eftersom jag är en av alla, jag gör ju precis samma saker som alla andra, jag gör ju så att vi gör det vi ska och om det är nånting som är svårt att hitta så kan ju jag lägga lite extra tid på de, jag för protokollen, kolla så alla vet vad dom ska göra å att det känns okej å att alla är med och tycker att det är roligt också. (...) Jag har varit lite mer... budbärare känns det som, från när jag har varit på möten med Henrik och kommer tillbaka, att vad är det vi har sagt och vad är det vi ska göra och sådär.”

6.2.2 Det normativa elementet

De värderingar och normer som kommer till uttryck här har likheter med de i de mer utvecklade lärgrupperna när det gäller upplevelsen av att tiden som står till förfogande inte räcker till. Här motiveras det inte utifrån att man vill ha mer tid till reflektion, utan det är möjligheten till att agera tillsammans som efterfrågas. En önskan finns till exempel om att förutsättningar borde finnas för att besöka varandras klassrum inom lärgruppen. Man menar förstås att tidbristen delvis beror på att tiden för lärgruppsarbetet inte används för rätt saker, vilket jag belyste under det regulativa elementet. Även i dessa lärgrupper uttrycker man att arbetsbördan i övrigt hotar ÄDK-arbetet och gör att kollegorna i lärgruppen klagat och menar att de hellre skulle vilja göra annat än ägna sig åt lärgruppsarbete. Detta klagande från kollegor har jag inte kunnat identifiera i de mer utvecklade lärgrupperna.

Det som utgör fokus i dessa lärgrupper utgår från vad lärarna gjort eller tycker är svårt att undervisa om och inte från elevernas behov, vilket det gör i de mer utvecklade lärgrupperna. Undersökandet av elevernas lärande utgör inte en del av lärarnas läroprocess men lärarnas erfarenheter av vad eleverna brukar ha svårt med kan bilda utgångspunkt också här. Lärarnas lärande och undervisningen utgör två parallella processer istället för en och samma. Två av lärledarna menar att det är svårt att upprätthålla fokus när yttre omständigheter gör att man inte ses tillräckligt ofta, utan har ett mer fragmentiserat lärande. Dessa lärgrupper menar att det fungerar att identifiera kritiska faktorer i elevernas lärande, dvs vad det är eleverna behöver förstå för att komma vidare i sitt lärande. Däremot tycker man att det blir komplext och svårt att planera kommande undervisning utifrån variationsteorin. I dessa grupper får lärledarna lägga tid på att motivera sina kollegor, medlemmarna är tveksamma till syftet med ÄDK och att lärgrupperna har tid varje vecka. En av lärledarna berättar också att man under en period rättade nationella prov under lärgruppsstiden.

Mikroprocesserna beskrivs som något som bara blir. Det finns ingen redogörelse för olika typer av samtal beroende på var i läroprocessen man befinner sig. Två av lärledarna har svårt att sätta ord på hur man lägger upp samtalen i gruppen något som märks när lärledare 24 på Ängsskolan berättar om samtalsstrukturen i gruppen:

”(...) dels så är de så här att vi brukar ju då träffas på tisdagar å så har vi gått igenom lite nu har jag gjort det här den här veckan, hur gör du de? Å så tittar vi på till exempel en viss årskurs som en av oss tycker är lite problematisk. Hur gör du, jamen jag tycker att det går bra å så har vi gjort så här å så här. Det handlar mycket om utbyte av idéer och att diskutera de resultat som nån av oss har fått ut som vi tycker e bra.”

I det normativa elementet uppfattar lärledaren, liksom i det mer utvecklade sammanhanget, sin roll som jämlik sina kollegor i lärgruppen, att det är viktigt att inte gå in och tro sig vara förmer. Samtidigt uttrycker man att mycket energi läggs på att få alla i gruppen motiverade och aktiva, detta mot

bakgrund av att lärarna i dessa grupper mer ifrågasätter meningen med den modell man arbetar utifrån. Man lägger tid på att förankra och förklara grunderna i teorin, till exempel kopplingen mellan de kritiska aspekterna och variationerna, och har en stark önskan om att ”ordna det så” att kollegorna upplever stunderna tillsammans som meningsfulla. Som nämnts ovan uppger två av lärledarna att man inte upplever stöd från skolledningen i den frågan. Lärledare 22 som följer ÄDK-modellen i sin lärgrupp berättar följande om det:

”Och jag brukar försöka att sätta klockan, även när vi har vanlig ÄDK, så att man inte har för lång tid liksom, så att det inte bara hamnar i, hur har det gått, hur har det gått, så här gjorde mina elever. För det kan ta ganska lång tid. Utan att vi har en tid, nu planerar vi nästa. Så att man inte fastnar i det här bara kollar resultatet liksom, hur har den här eleven tänkt. Sen är det lätt att fastna där, det finns ju massa intressant liksom. Men också att, nej nu är den tiden slut. Nu måste vi planera hur vi fortsätter. Så att vi ändå får ut nånting av det, så att vi har nåt att använda när jag går därifrån. Helst så att det är klart så att alla känner att liksom men nu har jag... det här behöver jag inte planera mer. Nu är det klart.”

Förhållningssättet till varandra är mer individuellt. Att det är den enskilde lärarens undervisning som ska utvecklas är tydligare här. Man jämför sina lektioner och stöttar varandra. I detta är det viktigt att förstå att man ”inte angriper varandra” som personer, utan snarare som yrkespersoner. Liksom i de mer utvecklade grupperna uttrycker man att det är viktigt att var och en utför det man kommit överens om, men ett tillåtande klimat beskrivs av alla tre lärledarna, som tur i sammansättning av gruppen snarare än resultatet av en process. Till exempel så talar lärledare 26 på Sjöskolan om det bara ”blivit så” i gruppen:

”...Men så har det varit... och att alla kommer till tals, och det tycker jag, jag tycker vi har haft jättehögt i tak och... alla har sagt sina brister liksom, att nå det där gjorde jag så dåligt så att det där skulle jag gärna vilja göra om och det är ingen som har hindrat att, men då provar du igen... om man själv har varit missnöjd. Mm, mm. (...) Det har nog blivit så i gruppen, ja. Ja, men vi har haft tur... ja, lite så. Jag tror att, vi har, vi har trivts bra från första början. Ja.”

Resultatet i lärgruppsarbetet läses av utifrån det individuella perspektivet, i vilken utsträckning det känns meningsfullt för den enskilde pedagogen. Lärledare 24 berättar:

”Tycker jag inte att det här har hjälpt mig, ja då måste det ju rättas till. Då kan du inte bara sitta kvar och köra för då funkar de inte. Visst de kan vara olika delar men en del måste va de. Hur har de här hjälpt mig för det ska det göra. Stjälper det mig så är det nåt som e fel i inställningen eller nånting. Så hur har det hjälpt mig som pedagog, det måste va en del.”

Men man beskriver också i denna grupp att man läser av resultatet i elevernas måluppfyllelse samt i de undersökningar man gör kring elevernas förståelse av lärandemålen.

6.2.3 Det kulturellt-kognitiva elementet

Dessa lärgrupper betonar att eleverna har rätt till en mer likvärdig skola och därför är det viktigt att lärarna planerar tillsammans. Likvärdighet i undervisningen uppnås främst genom ett gemensamt görande. Man beskriver att eftersom lärarna har olika erfarenheter och kompetenser så kan de hjälpa varandra, det handlar om en mer effektivt resursanvändning. På detta sätt upprätthålls bilden av elevernas lärande och lärarnas lärande som två olika, dock parallella processer. Här märks en stor frustration i relation till att förutsättningarna för det kollaborativa lärandet inte är likvärdigt mellan skolor eller arbetslag och ämnesgrupper. Lärledare 22, vars lärgrupp befinner sig inom ett ämne i en

och samma årskurs, belyser anledningen till detta och menar dessutom att det förhindrar det som det var meningen att kollaborativiteten skulle bidra till.

”För det första så skulle vi behöva vara fler för om det verkligen ska ge något så kan man inte ha en (lärare) i årskursen som inte är med för då haltar ju hela likvärdigheten. Det blir ändå inte likvärdigt för alla är inte med på det där. Det tycker jag är lite konstigt å sen kan man ha olika orsaker till, olika anledningar till att inte behöva vara med men jag tycker att det är konstigt att man kan få det ändå för det ska inte spela någon roll vilken klass man går i, man ska ändå få samma utbildning. Det har dom inte fått faktiskt.”

Konsekvenserna i uppdraget som lärare uppges främst vara ”lektionsutveckling” och att man får stöd och hjälp, att man kan bolla idéer. Här märks återigen den mer individuella än kollegiala synen på uppdraget. Det finns också ett stort behov av att jämföra resultat med andra, trots att man inte alltid planerat tillsammans. Förståelsen av resultat som något som kan mätas framhålls. Man ser på uppföljningen mindre som en kontinuerlig och formativ process och mer som en summativ i slutet av ett arbetsområde. Istället för att det kollaborativa lärandets konsekvenser för förhållningssättet till undervisning beskrivs, reflekteras det över dess effekter på måluppfyllelsen.

Man ifrågasätter nuvarande läromodells suveränitet. Lärledare 26 menar att det kanske hade gått lika bra om man till exempel arbetat enligt Skolverkets lyft, något som i sig pekar på att dessa lärgrupper inte arbetar enligt förståelsen om det kollaborativa lärandet:

”... om man nu säger att aa men det här är ÄDK:ns förtjänst att det blev si eller så betyg. Ja, hur vet vi det. Nä. Eh... de kanske hade fått lika bra, men han, om det inte hade hetat ÄDK utan vi hade haft nånting annat gemensam... ämnesplanering, eller vi hade bara läst efter skolverkets, de här bankerna och genomfört ungefär som mattelyftet. Eh så att.. det är svårt att mäta. Det är det ju.”

Lärgrupperna i arbetet med mindre utvecklat lärande gör också störst avsteg från modellen i sina makroprocesser trots att förståelsen om att det handlar om ett följande av en modell är tydlig i detta element.

Man berättar att man känner sig mindre ensamma. En lärare kan inte ”...stå i dörröppningen och slå sig för bröstet som att man är bäst jämt, man misslyckas emellanåt”. Det behöver man våga dela med sina kollegor. Samtidigt brottas alltså lärledarna här med att deltagarna inte upplever att det är meningsfullt, många anser att man lägger för mycket tid på det kollaborativa, att man gör det för komplext, att det tar för mycket tid från det man ”behöver hinna med”. En tydlig upplevelse av att lärandet inte utgör en del av uppdraget i vardagen kan noteras.

6.2.4 Ytterligare reflektioner

Också i dessa tre lärgrupper finns det hög grad av gemensamma nämnare i förutsättningarna för undervisningen. I dessa tre lärgrupper finns det indikatorer på att andra typer av förutsättningar påverkar mer, än de som handlar om hur länge man arbetat tillsammans. Till exempel har lärledare 24 på Ängsskolan arbetat i flera år enligt modellen men förutsättningarna för att åstadkomma kontinuitet i lärandet förändras för varje läsår, ja nästan termin, och lärgruppen förändras ständigt. Till stor del beror detta på att skolledningen inte bevakar de förutsättningar i bemärkelse mötestid, sammanhang med mera utan den aktuella lärledaren har själv fått sätta samman en lärgrupp. I de andra två grupperna vittnar man alltså också om bristande stöd och mandat på skolnivå. Lärledare 22 på Skogsskolan uttrycker sig i sin förståelse enligt ett kollaborativt mer utvecklat lärande men det blir i intervjuerna tydligt att de strukturer som omger lärandet förhindrar formandet av ett sådant i lärgruppen. Detta märks och stämmer också överens med det som visar sig i det normativa respektive kulturellt-kognitiva elementet. Här har alla tre lärgrupperna uppenbara skillnader mot de mer

utvecklade i hur man beskriver arbetet och förståelsen av detsamma vilket jag redogör för i nästa avsnitt.

6.3 De tydligaste skillnaderna mellan de strukturer som skapar förutsättningar för mer utvecklat respektive mindre utvecklat kollaborativt lärande

I detta avsnitt gör jag en generalisering utifrån de strukturer som jag identifierat ute i verksamheterna. Denna generalisering syftar till att synliggöra de största skillnaderna mellan ett mer utvecklat respektive mindre utvecklat kollaborativt lärande. Syftet är att lyfta fram det kvalitativa i relation till något annat som inte är lika kvalitativ och vice versa. Ett förfarande som ligger i linje med variationsteorins strävan efter att synliggöra olikhet för att hjälpa betraktaren att få syn på det specifika. Redogörelsen i avsnittet börjar i det kulturellt-kognitiva elementet eftersom de största skillnaderna mellan de två typerna av lärgrupper finns där, därefter fortsätter den i det normativa och avslutas sedan i det regulativa.

I det mindre utvecklade kollaborativa lärandet råder en speciell förståelse av vad det kollaborativa innebär. Här finns den största skillnaden i resultatet och jag väljer därför att börja i det kulturellt-kognitiva elementet. Tyngdpunkten i förståelsen kan tolkas som att det handlar om att i lärgruppen arbeta enligt en modell för lärarnas lärande, snarare än att utveckla ett förhållningssätt till undervisningen och sitt eget professionella lärande. Detta får konsekvensen att undervisningen och lärarnas lärande inte blir delar av en samma process, utan snarare beskrivs som parallella. Modellen ÄDK behandlas dessutom till stor del som att det egentligen skulle gå lika bra att arbeta enligt andra modeller, som enligt Hargreaves och O'Connors grundsatser inte kan betraktas som kollaborativa. I de mer utvecklade lärgrupperna ser man istället modellen som ett redskap i att planera och utveckla undervisningen tillsammans. Detta gemensamma undervisningsfokus får konsekvensen att lärarna lär och kontinuerligt utvecklar sitt förhållningssätt och de metoder man använder i undervisningen. Elevers lärande och lärares lärande blir delar av en och samma process. Detta stämmer med den typ av skolutveckling som bland andra Hirsch (2017) efterlyser, en skolutveckling med lärarnas lärande som navet och där utgångspunkten är de behov som identifieras i elevernas lärande (Se 2.1.3). Detta kan jämföras med den förståelse som finns i de mindre utvecklade sammanhangen, att lärgrupperna är en arena för den individuella kompetensutvecklingen. Där kan man utbyta tankar och idéer om sin undervisning samt få återkoppling på de lektioner man genomfört. I stort framträder där en bild av att man gör saker tillsammans men i uppdraget är man ensam.

I det normativa elementet är en av de mest anmärkningsvärda skillnaderna att innehållet i lärandet skiljer sig åt, det vill säga vad det är man arbetar med i lärgrupperna. I de mer utvecklade lärgrupperna avgörs det genom att undersöka vilken undervisning eleverna behöver för att komma vidare i sitt lärande. Utifrån vad eleverna förstår identifierar man vad de är de behöver förstå för att komma vidare i sitt lärande. I de mindre utvecklade lärgrupperna berättar man i betydligt högre grad om att fokus i lärandet avgörs av vad man undervisat om under tiden som gått sedan sista lärtillfället, eller utifrån vad man upplevt som svårt att undervisa om eller hur det gick när man genomförde en metod som man bestämt sig för att testa. Alltså tas utgångspunkten för lärarbetet mer i lärarnas upplevelser och behov än evidens om vad eleverna förstår respektive behöver förstå. Detta riskerar att göra att lärarna inte lär om rätt saker. Det lärarna har behov av i sitt lärande är kanske inte alltid det eleverna har behov av i sitt. Också när det gäller att konsultera forskning och pedagogisk litteratur i utveckling av undervisningen görs det i de mer utvecklade lärgrupperna men man vittnar inte om detta i de mindre utvecklade.

När det gäller rollen som lärledare finns det också skillnader i det normativa elementet. Lärledarna i det mer utvecklade kollaborativa lärandet beskriver att de behöver förhålla sig analytiskt till sin grupp. Man ser att man genom utbildningen till lärledare har en annan kompetens att avgöra hur man ska stimulera gruppen vidare i processen, men man beskriver också att det finns ett mandat just för detta

som är tydligt kommunicerat från skolledningen. Framförallt gäller detta vad lärgrupperna ska ägna sig åt. Då blir det naturligtvis lättare att ta ansvar för detta i relation till övriga kollegor. Lärledarna i de mindre utvecklade sammanhangen lider till synes brist på mandat. Det visar sig framförallt i det att de menar att man inte ska tro sig om att vara förmer utan istället vara en jämlik kollega i gruppen, ett förhållningssätt som i sig inte behöver vara felaktigt men som kan få konsekvensen att gruppen inte sporras till att utvecklas i sitt lärande. Här uppger också bara en av lärledarna att hen alltid har en tydlig plan för hur gruppens läroprocess ska läggas upp när det gäller samtalsstruktur, men också hur man ska arbeta i gruppen medan de andra två beskriver något som ”bara blir”. I de mer utvecklade grupperna däremot vägleds formen för samtalet av innehållet i detsamma vilket i sin tur avgörs av vad som händer i undervisningen. Återigen blir det faktum att de mer utvecklade lärgrupperna arbetar i relation till elevernas behov synligt.

Det finns också likheter mellan de mer utvecklade och de mindre utvecklade lärgrupperna. Till exempel tänker jag på att man i båda sammanhangen anpassar modellen, det vill säga makroprocessen, till något som upplevs som fungerande för gruppen. Man gör det dock av olika anledningar. I de mer utvecklade grupperna anpassar man för att kunna möta behov i undervisningen och i de mindre utvecklade berättar man att man gör det för att modellen upplevs som för komplex. Konsekvensen i de kvalitativa sammanhangen blir att man kommer än närmare ett kollaborativt lärande enligt Hargreaves och O’Connors (2018) första grundsats (Se figur 5.1). I de mindre utvecklade blir konsekvensen istället att man kommer längre bort från elevernas lärande. En annan likhet är att man i båda de undersökta sammanhangen lyfter fram tiden som en viktig struktur. Man vill och behöver ha mer tid. Anledningen till detta är dock olika. I de mer utvecklade lärgrupperna vill lärarna utöver det kollaborativa ha egen reflektionstid för att kunna implementera samma förhållningssätt även på de lektioner som man inte samplanerar. Man menar att det skulle ta tid att arbeta på detta sätt och utrymmet i vardagen för att låta det färga hela sitt uppdrag finns helt enkelt inte. I de mindre utvecklade lärgrupperna är anledningen till önskan om mer tid istället att man vill göra mer saker tillsammans. Lärledarna uttrycker att man vill planera tillsammans och att man vill gå in i varandras klassrum. Här finns en avvikelse eftersom en av grundtankarna i det kollaborativa är just samplanering. Kanske handlar det om en önskan att kunna främja en större känsla av meningsfullhet hos kollegorna då dessa i hög grad klagar på tidsbristen utifrån en önskan om att få lov att göra något annat som man inte hinner med för att man sitter i lärgruppen.

Då det i hela kommunen förväntas att man organiserar sig kollaborativt kan man anta att ramarna inom det regulativa elementet inte skiljer sig åt mellan de olika lärgrupperna. I mitt resultat blir det dock tydligt att man uppfattar och beskriver dessa ramar på olika sätt. I de mer utvecklade lärgrupperna betonar man att uppdraget som givits lärgrupperna handlar om att skapa likvärdighet i undervisningen, alla elever ska erhålla samma kvalitativa undervisning oberoende av skola eller klassrum. ÄDK används som kollaborativ modell för att skolan ska kunna utvecklas i relation till varje sammanhangs behov. Detta ligger i linje med den förskjutning i forskning om skolutveckling som jag beskrev under 2.1.2. I de lärgrupper som iscensätter ett mindre utvecklat kollaborativt lärande handlar uppdraget snarare om att arbeta enligt ÄDK-modellen och att följa det som Henrik Hansson instruerar om. Kommunen vill att man samarbetar kollegialt för att man vet att det har positiva effekter på elevernas måluppfyllelse och pedagogerna ska hjälpa varandra att hantera svårigheter i undervisningen. Återigen blir det tydligt att det kollaborativa inte beskrivs med utgångspunkt i elevernas lärande.

Det mest anmärkningsvärda är naturligtvis att mandatet för lärgruppernas arbete inte bevakas av skolledningen i det mindre utvecklade arbetet. Här upplever man brist på stöttning när det gäller organisering av lärgrupperna och lärledarna behöver därför ta många egna initiativ för att ”få till det”. Det finns inte heller tydliga strukturer för uppföljning, dokumentation och överföring mellan arbetet i lärgrupperna till det övergripande kvalitetsarbetet på skolorna. Inte bara lärledarna utan också grupperna lämnas därmed ensamma i hög grad. Bland de mer utvecklade lärgruppernas förutsättningar märks det motsatta och rektor agerar aktivt för att värna mandatet. Det är till exempel inte möjligt för

en lärare att välja bort att delta i det kollaborativa, vilket de mindre utvecklade sammanhangen ger flera exempel på.

I det kulturellt-kognitiva elementet noterar jag alltså stora skillnader mellan de två typerna av lärgrupper. Kanske är det just skillnaderna här som påverkar och skapar tydliga skillnader i det regulativa och det normativa elementet för hur lärandet organiseras och hur man faktiskt arbetar i makro- respektive mikroprocesser. Eriksson-Zetterqvist (2009) menar att det kulturellt-kognitiva elementet stöttar och upprätthåller en institutionell profil. I enlighet med hennes forskning, är det därför rimligt att anta att de skillnader jag noterat i det normativa respektive regulativa elementet är beroende av det som identifieras i det kulturellt-kognitiva. Om övertygelsen inte finns om att man behöver arbeta i enlighet med modellen för att forma ett kollaborativt lärande så är det inte lika troligt att man faktiskt gör det. Så den kanske viktigaste frågan att ställa i slutet av denna resultatredovisning är hur man ska verka för att stärka eftersträvarvärda förhållningssätt i det kulturellt-kognitiva elementet. Så fort jag ställt den frågan slår det mig förstås att det omvända också råder. Man kan anta att det sätt man arbetar på samt de värderingar som uttrycks i det normativa elementet i det mindre utvecklade arbetet inte utmanas eftersom bristen på de regulativa strukturer som skulle kunna stötta framväxandet av ett annat förhållningssätt inte finns. Därför ges inte utrymme för en sådan utveckling. Min studie har dock haft ett undantag och det är lärgrupp 2 på Skogsskolan som trots bristen på förutsättningar i det regulativa elementet på skolan lyckas etablera det som karaktäriserar ett mer utvecklat kollaborativt lärande. Detta stöder återigen Eriksson-Zetterqvists (2009) redogörelse för det kulturellt-kognitiva elementets stora betydelse.

7 Diskussion

Denna studie har undersökt förutsättningarna för ett kvalitativt kollaborativt lärande. Det har skett i en jämförande design och med hjälp av en multipel fallstudie. Med den sociologiska nyinstitutionalismens teori som lins i insamlandet och bearbetandet av studiens data har en bild växt fram som synliggör vad som karaktäriserar ett mer utvecklat respektive mindre utvecklat kollaborerande. Resultatet pekar mot att om man vill utveckla ett kollaborativt lärande i en verksamhet så behöver man inte bara undersöka vilken modell man ska välja utan också rikta undersökandet mot en analys av det egna sammanhangets förutsättningar. Studien har visat på några strukturer som särskilt pekar ut det som behöver analyseras för det kollaborativa lärandets möjligheter att lyckas.

7.1 Vägledande reflektioner för ett kollaborativt lärande

Jag har utifrån studiens resultat formulerat några frågor möjliga att ställa för att få syn på kvaliteten i ett kollaborativt lärande. Jag placerar dem i linje med studiens teori och de ämnen som framkom i resultatet:

I det regulativa elementet

I vilken utsträckning förstår vi att det kollaborativa uppdraget handlar om att främja likvärdighet i förutsättningar för elevers lärande?

Ser vi ämnesdidaktiskt kollegium, som modellen snarare än självändamålet i detta främjande?

Hur tydligt är mandatet för lärledaren och lärgruppen?

I vilken mån stötts och bevakas mandatet?

I det normativa elementet

Utgår man från ett undersökande av elevernas lärandebehov, och ingår detta som en inkluderad del i det kollaborativa lärandet?

Grundas besluten i nästa steg av processen på evidens, det vill säga att vi med hjälp av ett vetenskapligt förhållningssätt undersökt, genomfört och utvärderat?

Används forskning i utvecklingen av strategier och metoder för undervisningen?

Utgör det kollaborativa lärandet en resurs i enhetens övergripande systematiska kvalitetsarbete?

Gör lärledarna kontinuerliga analyser av sin grups läroprocess i syfte att identifiera på vilket sätt man på bästa sätt kan stötta sin grupp eller vilket nästa steg som behöver initieras?

Anpassas den kollaborativa modellen för att möta behov i undervisningen eller sker det utifrån andra behov som inte är lika starkt kopplade till elevernas lärande?

Anpassas samtalsstrukturen i lärgruppen beroende på innehållet i samtalet?

Är närvaron i lärgruppen prioriterad näst efter undervisningssituationen?

I det kulturellt-kognitiva elementet

Ses lärarnas lärande och elevernas lärande som integrerade med och beroende av varandra?

Utgör elevernas lärande det ”primära” i processen och lärarnas lärande det ”sekundära”?

Genomsyras det kollaborativa av en strävan efter att höja den gemensamma professionella kompetensen snarare än den individuella?

Påverkar det kollaborativa lärandet det professionella uppdraget på så sätt att det blir ett självklart förhållningssätt att i all undervisning utgå från de kritiska faktorerna i elevernas lärande?

De frågor jag formulerat kan bidra till kunskap om, reflektionen om och analys av kvaliteten i ett kollaborativt lärande. Detta kan vara användbart både för dem som själva är aktörer i ett sådant, men också för dem som ska organisera och initiera ett.

Om det är så som Eriksson-Zetterqvist (2009) menar att det kulturellt-kognitiva elementet är bärare av och stöttare för de andra elementen, så skulle det kunna vara självklart att vi, om vi då ville iscensätta ett kollaborativt lärande, skulle behöva arbeta för att implementera en eftersträvansvärd förståelse för det. Sandberg och Targama (2011) menar att vår tolkning, vår förståelse av en uppgift och ett sammanhang, styr vår förmåga att agera men också vår värdering av vad som är viktigt eller eftersträvansvärt i en viss situation. Om man ska kunna ändra människors handlande så måste man utveckla deras förståelse av den situation där handlandet är förankrat. Denna studie har inte kunnat visa att den kulturellt-kognitiva dimensionen är bärande för de lärgrupper som jag studerat, det skulle ha krävt en annan forskningsdesign. Det som dock har belysts är dess centrala funktion i byggandet av en institution och att den står i överensstämmelse med det som identifierats i det normativa respektive regulativa elementet. Jag har också visat exempel på att även om det regulativa elementet motarbetar ett mer utvecklat lärande, så kan det ändå formas då stöd finns för det i de normativa och kulturellt-kognitiva elementen. Den förståelse som finns av lärandet kan därför antas vara central. Detta faktum borde skolsverige ta hänsyn till i strävan efter ett kvalitativt kollegialt lärande.

Så hur utvecklar man då förståelser? Ja, i linje med denna studies teori borde det ju vara så att jag inte kan få människor att tänka på ett visst sätt eller förstå vissa saker genom att säga det till dem, be dem läsa en bok eller dyligt. Däremot skulle jag kunna "tvinga" dem att befinna sig i sammanhang där de måste prata om vissa saker, göra vissa saker och utveckla rutiner för vissa processer. I detta skulle värderingar om vad som kan anses som eftersträvansvärt formas och så småningom kan en förändrad förståelse växa fram. Blossing och Wennergren (2019) skriver: "Kollegialt lärande kan förstås som en praktik där det utövas aktörskap som skapar idéer och som förändrar strukturer på skolan." (sid 23).

Här vill jag också återvända till den problematisering som jag belyste i inledningen, att strävan efter ett kollegialt lärande kan krocka med en organisationsstruktur vilken då riskerar att hämma lärandet (Håkansson & Sundberg, 2017). För att hantera den typen av dilemman tror jag att det är viktigt att inspireras av den nyinstitutionalistiska teorin. Den kan hjälpa oss med analyser i syfte att underlätta en utveckling mot ett kollaborativt lärande. Här vill jag särskilt betona vikten av att undersöka hur de olika elementen stämmer överens med varandra, något som är viktigt om vi vill främja ett mer utvecklat lärande.

En annan viktig del av resultatet är lärledarnas centrala roll. Min studie visar att deras förståelser av sitt uppdrag, deras värderingar kring detsamma och deras handlande i det har stor betydelse. De behöver också behandlas i linje med detta. De behöver utbildas, ges mandat, stötts, involveras i det pedagogiska ledarskapet samt ses som en resurs i det systematiska kvalitetsarbetet. Allt detta behövs, men kanske framförallt behöver de ges möjlighet att reflektera om det, utbyta erfarenheter i det, få hjälp att hantera problem, kort sagt, få utvecklas i det kulturellt-kognitiva elementet tillsammans med andra lärledare. Detta bör ske tillsammans med rektor och i extern handledning. Denna studie har visat att flera av lärledarna lämnas ensamma i sitt uppdrag, vilket med största sannolikhet är en av de största bidragande orsakerna till att lärandet i den grupp de leder inte ger förväntade resultat.

7.2 Metodologiska reflektioner och vägar vidare

I betraktandet av resultatet är det på sin plats med en rent metodologisk reflektion. Jag har gjort ett urval för min undersökning genom att be lärledare värdera i vilken utsträckning deras lärgruppers arbete kan uppfattas som kollaborativt. I nästa steg har jag ställt fördjupande frågor till dessa lärledare, men nu med inriktning på de förutsättningar som finns för att lyckas kollaborativt. Det har visat sig att samtliga av mina respondenter uttryckte en stor tacksamhet över att få bli intervjuade, då det gav dem en möjlighet att få reflektera över den process som deras lärgrupper befinner sig i, men också deras uppdrag som lärledare. Det gör att jag antar att det hade varit ännu lite bättre om hela lärgruppen hade fått möjligheten till denna reflektion, något som skulle kunna stärka hela gruppens kompetens att lära kollaborativt. Det hade dock främst varit lämpligt i syfte att stärka

tillförlitligheten i min studie eftersom jag då än mer hade kunnat försäkra mig om att den bild som lärledaren gav var reliabel.

Mina tankar om hur denna forskning kan tas vidare är en slags kritik mot min forskningsdesign. Till att börja kan jag se att just detta första steg och de resultat som det har genererat kan användas för att granska en verksamhets förmåga att skapa förutsättningar för ett undervisningsnära kollaborativt lärande. Samtidigt kan jag konstatera att min studie utvecklade sig till en jämförelse av två fall, de mer utvecklade respektive de mindre utvecklade lärgrupperna. Detta har jag gjort genom en generalisering utifrån enskilda fall. Resultatet visar en tydlig skillnad mellan dessa två. Studien har också på ett övergripande plan beskrivit hur de skillnaderna ser ut och den nyinstitutionalistiska teorin har till viss del också förklarat vad dessa skillnader kan tänkas bero på. Jag nyfiket på det mer verksamhetsnära. Upplägget av min forskningsprocess har gjort att jag har identifierat generella skillnader samt generella förklaringar. Det enskilda sammanhanget, dess möjligheter och utvecklingsområden har till viss del försvunnit. Vad är det till exempel som gör att Ängsskolan lyckas bra med att skapa ett kollaborativt lärande? Varför är det så stora skillnader mellan olika delar av Skogsskolans verksamhet? Finns det något i den lokala organisationen som jag nu inte fått syn på eftersom jag inte har beskrivit varje verksamhets hela institutionella profil? Hur samspelar de olika elementen inom skolorna? Finns det ytterligare förklaringar där som jag ännu inte fått syn på utifrån hur jag lagt upp min studie? Dessa frågor skulle det vara intressant att ta med sig in en ”enkel” fallstudie.

Det får mig återigen att reflektera över den förskjutning i skolutvecklingsforskningen som jag beskrev i forskningsöversikten. I denna förskjutning ser vi en rörelse från implementering av generella slutsatser mot en strävan efter att stärka förmågan att göra lokala analyser, för att utifrån dessa initiera utvecklingsprocesser anpassade till verksamhetens egna behov. Om jag lägger den ansats som är tydlig i skolutvecklingsforskningen mot det jag nyss gjort, så blir det för mig tydligt att jag visserligen studerat ett lärande som utgår från elevers behov, men jag har egentligen rört mig i klassisk skolutvecklingsforskning. Om jag, utifrån mina resultat skulle gå vidare skulle jag vilja genomföra en studie som mer präglas av ett skolförbättringsperspektiv. Om jag då vill undersöka en sammansatt institutionell profil skulle jag behöva ha med individerna i detta sammanhang som aktörer. De skulle få vara aktiva i att själva, med hjälp av en nyinstitutionalistisk teori, göra analyser av sin egen verksamhets förutsättningar för att lära kollaborativt. Det väcker förstås reflektioner om hur man skulle kunna arbeta utifrån den analysen. Jag har under min masterutbildning fått möjlighet att lära mig mer om aktionsforskning och min nyfikenhet har väckts om att förena den nyinstitutionella epistemologin med en aktionsforskande ansats. Inom aktionsforskning använder man ofta teorin om praktikarkitekturer och jag har under min process funderat över att det finns likheter mellan denna teori och den nyinstitutionella i det att de båda går på djupet av de organisationskulturella frågorna samt ser organisationens individer som aktörer, som genom sina handlingar förändrar och utvecklar institutionen. Just i detta finns grunden till hållbar kontinuerlig skolutveckling, att utifrån gemensamma analyser vara delaktig i formandet av de strukturer som krävs för att, i förlängningen skapa de bästa förutsättningarna för elevers lärande. Det eftersträvansvärda är det som Hargreaves och O'Connor (2018) formulerar i underrubriken till sin bok: ”When teaching together means learning for all”.

Referenslista

- Alvesson, M., Kärreman, D. (2012). *Kreativ metod, skapa och lösa mysterier*. Stockholm: Liber.
- Berg, G., Scherp, H-Å. (red.) (2009). *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Blossing, U. (2016). Systematiskt kvalitetsarbete som skolförbättring. I Jarl, M., Nihlfors, E. *Ledarskap, utveckling, lärande. Grundbok för rektorer och förskolechefer*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Blossing, U., Wennergren, A-C. (2019). *Kollegialt lärande, resan mot framtidens skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2018) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Christensen, T., Laegreid, P., Roness, P G., Rovik, K A. (2007). *Organization theory and the public sector. Instrument, culture and myth*. Oxon: Routledge.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath & Co.
- Ellström, E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet: Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Juridik.
- Eriksson-Zetterquist, U. (2009). *Institutionell teori. Idéer, moden, förändring*. Stockholm: Liber.
- Gyllander Torkildsen, L. (2018). Inledning. I Edwards Groves, C., Grootenboer, P., Rönnerman, K. *Att leda från mitten. Lärare som driver professionell utveckling*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Göteborgs Universitet, Institutionen för didaktik och pedagogisk profession. (i.d.). *Ämnesdidaktiskt kollegium*. Hämtad 2019-02-11 från http://ls.idpp.gu.se/?page_id=853
- Hansson, H. (2017). *Intervju med Henrik Hansson om ämnesdidaktiskt kollegium i Varbergs kontext*. Hämtad 2019-02-10 från https://www.youtube.com/watch?v=XjZDIPaJ_sI
- Hansson, H (2018, 4 oktober). Learning study, ämnesdidaktiskt kollegium och öppna lektioner – hur relaterar de till varandra? *Föreläsning vid nätverksträff i ämnesdidaktiskt kollegium*. Pdf hämtad från: http://learningstudy.se/pdf/Henrik_LearS_ADK_OL.pdf
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. London och New York: Routledge.
- Hargreaves, A., O'Connor, M., T. (2018). *Collaborative professionalism. When teaching together means learning for all*. Thousand Oaks: Corwin.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters. Perspectives, practicalities and potential*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hirsh, Å. (2017). *Formativ undervisning. Utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Holmqvist, M. (red.) (2006) *Lärande i skolan, learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, J. (2015). Structured teaching and classroom management – the solution for the decline of Swedish school results? Conclusions drawn from a comparative meta-synthesis of teaching and learning. I *Teachers and Teaching*, 21:5, 584-602, DOI: 10.1080/13540602.2014.995479
- Håkansson, J., Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svenska och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jarl, M, Blossing, U., Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång, strategier för en likvärdig skola*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kagan, S., Stenlev, J. (2017). *Kooperativt lärande. Samarbetsstrukturer för elevaktiv undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Katz, S., Ain Dack, L. (2017). *Professionsutveckling och kollegialt lärande. Framgångsstrategier och utvecklande motstånd*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kornhall, P. (2015). *Förstelärare, en handbok*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare?* (Doctoral Thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 348). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/34853/1/gupea_2077_34853_1.pdf
- Learning Study, ämnesdidaktiskt kollegium och öppna lektioner. (i.d.). *Ämnesdidaktiskt kollegium*. Hämtad 2019-02-11 från <http://learningstudy.se/index.php?page=adk>
- Ling, L. M. (2014) *Variationsteori, för bättre undervisning och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Muijs, Daniel m.fl. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. I *School effectiveness and school improvement: An international journal of research, policy and practice*. 25:2, 231-156. DOI: 10.1080/09243453.2014.885451
- Mårtensson, P., Hansson, H. (2018). Challenging teachers' ideas about what students need to learn. Teachers collaborative work in subject didactic groups. I *International journal for lesson and learning studies*. Vol. 7 No. 2, 2018. pp. 98-110
- Mälardalens högskola. (i.d.). *Metoddoktorn*. Hämtad 2019-08-01 från <https://www.mdh.se/student/stod-studier/examensarbete/omraden/metoddoktorn/metod/validitet-1.29071>
- Orre, J. U. (27 febr. 2017). Alla ämnen behöver egna grupper. *Tidningen grundskolan*. Hämtad från <https://tidningengrundskolan.se/alla-amnen-behoover-egna-grupper/>
- Rönnerman, K., Edwards Groves, C., Grootenboer, P. (2018). *Att leda från mitten. Lärare som driver professionell utveckling*. Stockholm: Lärarförlaget.

- Sandberg, J., Targama, A. (2011). *Managing understanding in organisations*. London: Sage.
- Scott, W.R., (2001). *Institutions and organizations*. (2 uppl.) London: Sage.
- Sherrington, T. (2017). *The learning rainforest. Great teaching in real classrooms*. Woodbridge: John Catt Educational Limited.
- Skolforskningsinstitutet. (2019). *Att förbättra undervisningen och utveckla lärandet genom klassrumsledarskap, klassrumsklimat och skolklimat*. Hämtad 2019-01-25 från <https://www.skolfi.se/forskningsfinansiering/finansierade-forskningsprojekt-2017/att-utveckla-undervisningen-och-forbatta-larandet-genom-klassrumsledarskap-klassrumsklimat-och-skolklimat/>
- Skolverket. (2018). *Kollegialt lärande*. Hämtad 2019-06-07 från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/kollegialt-larande---individutveckling-eller-skolutveckling>
- Skolverket. (2019). *Utforskande förhållningssätt för att forma undervisning*. Hämtad 2019-06-10 från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/utforskande-forhallningssatt-for-att-forma-undervisning>
- Svedberg, L. (2016). *Pedagogiskt ledarskap och pedagogisk ledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Sveningsson, S., Alvehus, J. (2012). Organisationsstruktur, byråkratier och nätverk. I Alvesson, M., Sveningsson, S. (Red.). *Organisationer, ledning och processer*. Lund: Studentlitteratur.
- Sveriges Kommuner och Regioner. (2017). *Kommungruppsindelning 2017, omarbetning av Sveriges Kommuner och Regioners kommungruppsindelning*. Karlstad: Advant Produktionsbyrå.

Bilaga 1 Informationsbrev till skolledare



Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Hej skolledare i Varberg!

Jag heter Lena Göthe och skriver just nu en Masteruppsats i utbildningsledarskap. Jag undersöker vad som främjar det inre samarbetet i lärares kollaborativa lärande. Jag önskar förlägga en del av min studie till några av era ÄDK-lärgrupper i Varberg vilket Maria Wirén har godkänt. Jag undersöker inte ämnesdidaktiskt kollegium i sig utan istället det som skapar förutsättningar för det.

Studiens syfte är att identifiera de strukturer som främjar det kollaborativa lärandets inre samarbete men också att i förlängningen beskriva hur detta inre samarbete ser ut i ett väl utvecklat kollaborativt lärande. Med inre samarbete menar jag t ex hur lärgruppen gör för att alla lärare ska bli aktiva och bidragande i lärandet samt hur de skapar fokus i sitt lärande. För att detta ska kunna studeras behöver kollaborativa lärgrupper som kommit långt i att fungera kollaborativt identifieras och jämföras med grupper som inte kommit lika långt. Därför kommer jag att skicka ut en kort urvalsenkät till era lärledare där de på tio punkter ombeds värdera kvaliteten i sitt kollaborativa lärande. Utifrån detta kan jag sedan välja ut några få sammanhang som jag studerar närmare genom att intervjua lärledare och deltagande lärare.

Jag planerar att skicka ut min inledande urvalsundersökning direkt efter påsklovet.

Min handledare är Maria Jarl, doktor i statsvetenskap och universitetslektor i utbildningsvetenskap vid Göteborgs Universitet.

Välkommen att höra av dig om du har frågor kring detta!

Med tacksamma hälsningar,

Lena Göthe

lena.gothe@pluspil.se
tel. 070 517 81 01

Bilaga 2 Följebrev till webbaserad enkät om kollaborativt lärande

ÄDK, kollaborativt lärande i Varberg, urvalsundersökning

Hej lärledare!

Jag heter Lena Göthe och skriver just nu en Masteruppsats i utbildningsledarskap vid Göteborgs Universitet. Min forskning handlar om vilka förutsättningar som främjar det kollaborativa lärandets inre samarbete. Jag har valt att förlägga min studie till era ÄDK-lärgrupper i Varberg eftersom ni kommit så långt i att arbeta kollaborativt. Jag har ju också haft glädjen att få träffa flera av er i en processledarutbildning. Maria Wirén, er utvecklingschef, har givit sitt godkännande till denna undersökning samt delgivit mig era mejladresser via Kristofer Karlsson.

Jag planerar att välja ut fyra av era grupper för att studera närmare i en intervju. För att få syn på vilka lärgrupper jag ska välja är jag glad om du kan tänka dig att svara på en kort urvalsundersökning som tar 10 minuter. Jag vore tacksam om du kan svara senast den 30 april (Valborgsmässoafton).

Du kommer att få värdera 10 påståenden om kollaborativt lärande. Jag vill att du gör en värdering av i vilken utsträckning vart och ett av påståendena är verklighet i det kollaborativa lärande som du och din lärgrupp bedriver. Jag ber dig att värdera mellan följande värderingar: *obefintligt, till viss del förekommande, förekommande, i hög grad förekommande.*

För varje påstående kryssar du bara i den ruta som du tycker stämmer. Kom ihåg att det bara är din egen lärgrupp och dess arbete du ska värdera, inte hur det generellt ser ut på din skola.

För att komma till undersökningen går du in på www.socrative.com

Tryck på *student login* längst upp till höger på startsidan.

Skriv in följande rumsnummer: 2752270

Ange ditt namn och tryck på "done".

Gå igenom de olika påståendena genom att trycka på pilarna (du kan också gå tillbaka till ett tidigare påstående). När du värderat tio av tio påståenden trycker du på "Finish quiz". Efter det får du en fråga "Are you sure you want to finish the quiz?" Tryck då "Yes"! Då kommer det att stå: "You've completed the current activity. Waiting for the next to begin..." Stäng då bara ner webbläsaren!

(Påståendena har jag omarbetat från Andy Hargreaves och Michael T. O'Connor

Collaborative professionalism – when teaching together means learning for all, 2018. Det är en mycket intressant bok om kollaborativt lärande.)

Tack för att du hjälper mig att bidra till forskningen om lärares lärande!

Lena Göthe

tel: 070 517 81 01

Bilaga 3 Underlag för webbaserad enkät om kollaborativt lärande

Den kollaborativa professionalismens 10 grundsatser	Värdering
1. <i>Kollektiv autonomi.</i> Lärarna är mer oberoende av den byråkratiska auktoriteten ”top-down”. Samtidigt är de mer beroende av varandra. Lärare ges och tar auktoritet.	
2. <i>Kollektiv effektivitet.</i> En gemensam övertygelse om att lärare tillsammans kan göra skillnad för de elever som de undervisar.	
3. <i>Kollaborativt undersökande.</i> Lärarna undersöker iterativt (upprepande och cykliskt) problem och möjligheter i syfte att utveckla eller förändra undervisningen. Detta kollaborativa undersökande är inbäddat i undervisningen varje dag.	
4. <i>Kollektivt ansvar.</i> Lärarna har en ömsesidig skyldighet att hjälpa varandra forma den bästa undervisningen för sina gemensamma elever.	
5. <i>Kollektivt initiativ.</i> I en kollaborativ professionalism är det färre individuella initiativ men mer kollektiv initiativkraft. Grupper av starka individer är engagerade i att hjälpa och lära av varandra.	
6. <i>Ömsesidig dialog.</i> Djupa och ibland också svåra dialoger om förståelsen av lärande, tolkningar av läroplanen, elevers utmanande beteende mm äger ofta rum. Olika ståndpunkter värderas och ses som utgångspunkt för lärande. Feedbacken är uppriktig. Deltagarna ”skyddas” av bestämda samtalsstrukturer. Dessa värnar klargörande, lyssnande och dialog snarare än diskussion.	
7. <i>Gemensamt arbete.</i> Team planerar och genomför undervisning, gör kollegiala observationer, följer upp och utvärderar, diskuterar elevers arbete o.s.v. Som redskap o detta används fastlagda kollaborativa läromodeller.	
8. <i>Gemensam förståelse av mening och syfte:</i> Det handlar här om utbildningens högre mål, de mål som möjliggör för och uppmuntrar unga människor till att utvecklas som individer som kan leva liv och finna arbete som bär en mening, både för dem själva och samhället.	
9. <i>Eleverna är involverade i det kollaborativa lärandet.</i> I fullt utvecklad kollaborativ professionalism är elever, tillsammans med sina lärare, engagerade i utvecklingen av	

undervisningen.	
10. <i>Den stora bildens tänkande.</i> Lärarna, ja alla i skolans sammanhang, ser, lever och skapar den vision som skolan vill vara.	

Bilaga 4 Förfrågan om att medverka i intervjuundersökning

Hej X!

Jag skriver till dig för att jag gärna skulle vilja intervjua dig. Som jag skrev inför webbenkäten skriver jag en masteruppsats i utbildningsledarskap vid Institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik vid Göteborgs Universitet. Min forskning handlar om vilka förutsättningar som främjar det kollaborativa lärandets inre samarbete.

Utifrån den analys jag gjort av den webbenkät jag genomförde bland lärledarna i din kommun har jag gjort en analys. I den visar det sig att din uppskattning av ert lärgruppsarbete är av särskilt intresse för min fortsatta undersökning. Jag vore därför mycket tacksam om du kan tänka dig att hjälpa till i forskningen kring hur lärare skapar ett kvalitativt kollegialt lärande. Jag kommer att intervjua ett fåtal lärledare i din kommun. Ingen annan än du och jag kommer att få veta hur just du svarat på mina frågor. För att inte missa något av det du säger och för att underlätta kommande analysarbete ber jag om ditt medgivande att få spela in vårt samtal med en enkel ljudupptagning via min mobiltelefon.

Jag tror att intervjun tar ungefär en timme men det kanske är säkrast att boka in två timmar för att vi inte ska känna oss stressade. I ett andra steg skulle jag också vilja genomföra ett samtal (en så kallad fokusgrupp) med hela din lärgrupp (där också du skulle ingå). Samma villkor skulle gälla för detta samtal.

Om det är så att du är positiv till att ställa upp skulle vi till att börja med boka in intervjun med dig. Jag kan komma när som helst under de kommande två veckorna (utom torsdag den 23 maj).

Kan du tänka dig att bidra och när skulle det i så fall passa dig? Hör av dig om du har några frågor.

Med vänliga hälsningar,

Lena Göthe

tel: 070 517 81 01

Bilaga 5 Intervjuguide för intervjuer av lärgruppsledarna

Formell information:

Hur länge har du arbetat på skolan?

Vilka ämnen har du i undervisningen? Vilket/vilka ämnen är representerade i din lärgrupp?

Hur många deltar i lärgruppen? Hur länge har din lärgrupp arbetat tillsammans?

Hur länge har du varit en del av din lärgrupp? / Hur länge har du varit ledare i gruppen?

Jag tänkte börja med att ställa frågor om förutsättningarna för ert arbete i lärgruppen

Kan du berätta om hur du uppfattar lärgruppens uppdrag? (Hur ser lärgruppens mandat ut?)

Kan du berätta om hur du uppfattar ditt uppdrag som lärledare? (Hur ser lärledarens mandat ut?)

Beskriv hur du uppfattar din roll som lärledare i relation till din rektors när det gäller det kollegiala lärandet?

Vad uppfattar du att det är tänkt att ni ska ägna er åt i lärgruppen?

Vilka resultat tror du att era överordnade förväntar sig av ert lärgruppsarbete?

Kan du berätta om hur ni organiserar ert lärgruppsarbete? (t ex hur ofta ni träffas, vad ni gör under era möten mm.)

Berätta om sådant som främjar respektive riskerar att hindra ert arbete.

Nu tänkte jag att vi ska prata mer om hur ni lägger upp arbetet och hur samarbetet i er grupp organiseras

Vilka är dina förväntningar på hur man beter sig i en lärgrupp? Vilka förväntningar tror du att de andra i gruppen har på varandras beteende?

Hur ser du på rollen som lärledare i lärgruppen?

Hur ser du på rollen som deltagare i lärgruppen?

Kan du beskriva för mig hur ni gör för att veta vad ni ska arbeta med under ett möte eller under olika delar av ett möte? Beskriv vad du uppfattar avgör vilka frågor som ni arbetar med!

Beskriv hur ni kommer fram till hur ni ska samarbeta under ett möte? Beskriv hur ni kommer fram till hur ni ska samarbeta under olika delar av ett möte? (Finns det någon som, i högre grad än resten av gruppen, bestämmer hur arbetet i gruppen ska genomföras?)

Hur gör ni för att få syn på resultat i ert lärgruppsarbete.

Hur samarbetar ni för aktivitet och delaktighet i lärgruppen?

Beskriv hur ni delar kunskaper, förmågor och erfarenheter i lärgruppen?

Ert delade ansvar för elevernas lärande, hur skulle du vilja beskriva det?

Finns det något som man inte bör göra som deltagare i er lärgrupp?

Finns det något mer du skulle vilja berätta om hur samarbetet fungerar?

Slutligen tänker jag ställa frågor om syftet med ert arbete

Beskriv hur du uppfattar syftet med ert lärgruppsarbete.

Varför tror du att Varbergs kommun valt att arbeta i ÄDK?

Varför tror du att just ni är sammansatta i en lärgrupp?

Vilken är din uppfattning av vad det ger att ingå i er lärgrupp? Vad tror du att resten av gruppen har för uppfattning kring detta?

Beskriv vilka delar av läraruppdraget du anser att ni utför i lärgruppen?

Vilken är din bild av varför en lärledare behövs i gruppen?

Finns det något du anser att ni behöver utveckla när det gäller formerna för ert samarbete?

Finns det något du anser att ni behöver utveckla när det gäller hur ni använder er av varandra i lärgruppen?

Vad betyder tillit i lärgruppsarbetet för dig?

Hur skulle du beskriva ert gemensamma ansvar för elevernas lärande?

Beskriv hur ert lärande förhåller sig till elevernas lärande.

