

Vägar till en skola på vetenskaplig grund

Ann-Christine Wennergren, Högskolan i Halmstad

Pia Åman, Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping

Inledning

Bilden av att forskning ska bedrivas av forskare utanför skolan för att sedan implementeras av lärare har under de senaste decennierna förändrats. Det finns idag sammanhang där lärare i olika grad är delaktiga i forskningsprocessen (Gustafson, 2010; Runesson 2010; Rönnerman, 2008; Wennergren, 2010). Intentionen är att forskning, och därmed kunskapsutveckling, utgår från de autentiska frågor som lärare brottas med i sitt vardagsarbete. På så sätt utvecklas kunskap om innehållet i samspel med att vetenskapliga metoder används av de lärare som ingår. För att forskningsbaserad verksamhetsutveckling ska kunna ske kontinuerligt krävs att flera på skolan utvecklar vetenskaplig kompetens. Eftersom kvaliteten i verksamheten är beroende av kvaliteten i lärprocesserna behöver lärare optimala förutsättningar för att organisera för elevers lärande och utbildning (Scherp, 2009). Att verkligen få till stånd en utbildning på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet som skollagen uttrycker (SFS 2010:800) förutsätter kompetensutvecklingsinsatser och det finns tveksamheter om skolans och akademins aktörer är beredda för dessa utmaningar. Kroksmark (2010) menar att skolan i hög grad saknar kunskap, kompetens och erfarenhet vad gäller vetenskapligt förhållningssätt. Lärarutbildningens krav på vetenskaplighet har bidragit till att nyexaminerade lärare får viss erfarenhet som dock inte alltid efterfrågas av fältet (Gustavsson, 2008). Forskningsmedvetna lärare utvecklar enligt Robertson (2010) ett större yrkesansvar för både sig själva, kollegor och lärarstudenter vilket

också påverkar utbildningens kvalitet. Om forskning ska kunna bidra till reella förändringar krävs en dialog som grundar sig på ömsesidig tillit mellan forskare och lärare (Robertson, 2010; Wennergren, 2010).

Hösten 2010 startade Jönköpings kommun, i samarbete med Högskolan i Jönköping ett kompetensutvecklingsprojekt där en utvald modellskapande skola¹ under fem år prövar tanken om att vetenskapliggöra skolans arbete med en långsiktig intention om ökad måluppfyllelse för skolans elever. I en modellskola utgår undervisningen från konkreta antaganden om arbetssätt och lärarna forskar om frågor som är identifierade utifrån den egna praktiken. Modellskolan förutsätter kollektiv kompetensutveckling där samtliga lärare på en skola deltar (Kroksmark, 2011). Konceptet som prövas inom ramen för Modellskolan i Jönköping innebär att lärarna oavsett tidigare kunskapsnivå deltar samt att teori och praktik på ett fruktbart sätt integreras. Samtliga lärare² ingår i kompetensutvecklingen som erbjuder tre centrala hörnstenar: Input genom föreläsningar eller dylikt, bearbetning av litteratur genom seminarier samt integrering av teori och praktik genom handledning (Kroksmark, 2011).

Lärarna i Modellskolan förväntas tillsammans med forskare utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt genom forskning i egen praktiken. Intentionen är att forskningsfrågor formuleras samtidigt som lärarnas forskningsarbete skapar underlag till gemensam bearbetning. För detta erbjuds en utbildningsstruktur som både handlar om praktik (forskningsarbete) och teori (litteratur). Intentionen är att lärarnas studier och forskningsarbete leder fram till magister eller masterexamen. Den formella utbildningsinsatsen innefattar poängsatta kurser på halvfart och avancerad nivå (Kroksmark, 2010). I ett längre perspektiv handlar Modellskolan såväl om elevers som lärares lärande där vårt uppdrag inledningsvis varit att initiera och stödja forskning i samarbete med lärarna³. Eftersom första läsåret (2010-11) till stor del handlat om lärares lärande har vi genom skuggning som observationsmetod följt lärarnas deltagande i Modellskolans kompetensutveckling.

Syftet med föreliggande studie är att beskriva en Modellskolas kompetensutveckling i dess inledande skede för att på så sätt även kunna påverka den fortsatta processen. Syftet besvaras genom följande frågeställning:

– Vilka aspekter av lärares deltagande framträder i de lärprocesser som erbjuds inom ramen för Modellskolans kompetensutveckling?

I den text som följer ger vi en bakgrund till Modellskolans förutsättningar för vuxnas lärande samt hur lärandet kan ses i relation till praxisgemenskaper. Därefter följer resultatredovisningen i form av tre berättelser om kompetensutvecklingens tre hörnstenar: input, bearbetning och integrering. Avslutningsvis diskuteras deltagandet i ljuset av lärande och kunskapsutveckling inom skolan som organisationen.

Bakgrund

Scherp (2009) skiljer på skolors utvecklings- och arbetsorganisation. En fungerande utvecklingsorganisation definieras i sammanhanget som en organisations potentiella utvecklingskraft. I en väl fungerande utvecklingsorganisation ses till exempel problem som drivkraft för utveckling, lärdomar från vardagspraktiken tas tillvara och kulturen präglas av att misslyckanden bidrar till värdefulla erfarenheter. Modellskolan som idé vill på sikt påverka bägge delar av organisationen så att den lärande organisationen vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Delar av Modellskolans kompetensutvecklingsinsatser var initialt styrda av akademins strukturer för utbildning. Två av hörnstenarna (input och bearbetning) ingick i högskolekursen och den tredje (integrering) kan ses som central ingrediens för verksamhetsutveckling (jfr Rönnerman, 2008). Universitetskurserna innehöll första året teorier om lärande men även vetenskapsteori och metod. Innehållet bearbetades genom avgränsade kursuppgifter samt att en självständig undersökning i egen praktik dokumenterades och examinerades (c-nivå). Den kollektiva dimensionen innebar att alla på skolan deltog i såväl input, bearbetning som integrering av en gemensam kunskapsbas en gång per månad. Föreläsningarna hölls av disputerade lärare från Högskolan där kursplanens innehåll styrde innehållet. Varje föreläsning erbjöds vid olika tillfällen. Litteraturen seminariebehandlades av deltagarna själva i mindre grupper medan handledningen genomfördes med tolv externa handledare. Handledningen skedde enligt en förutbestämd struktur och fokuserade konkreta situationer, problem och rutiner i yrkespraktiken. Intentionen var att praktikens frågor skulle granskas, utmanas och omprövas i ljuset av nya kunskaper⁴. Med and-

ra ord startade lärarnas deltagande med mer avgränsade undersökningsuppgifter för att successivt utveckla ett forskande förhållningssätt.

Arbetet i grupperna enligt Modellskolans koncept vill vi likna vid en praxisgemenskap (Wenger, 1998) där lärare som delar en angelägenhet, problem eller dylikt fördjupar sina kunskaper och sin skicklighet genom ständigt pågående dialoger. Gemenskapen karaktäriseras av ömsesidigt engagemang i rutiner, redskap, begrepp, språk eller olika sätt att göra saker – en slags gemensam repertoar. Praxisgemenskaper ger förståelse för att lärare behöver se sig själva som subjekt och aktörer på skolans utvecklingsarena (jfr Wennergren & Rönnerman, 2006). En praxisgemenskap kan inte införas av andra utan skapas av dem som delar en praxis. I det dialogiska mötet blir olikheterna centrala, olika berättelser, reflektioner och perspektiv möts. Det handlar alltså inte om att sträva efter konsensus för då upphör dialogens mening (Bakhtin, 1981). En praxisgemenskap behöver tid för att utveckla strukturer som bidrar till att kritiska frågor om verksamheten synliggörs. Det fordras färdigheter att ”se och lyssna”. Att se, för att kunna beskriva pedagogisk handling och att lyssna aktivt, för att kunna ge kritiska reflektioner och ifrågasätta det för-givet-tagna (Loughran, 2010; Wennergren, 2010). Reflektion över handling får dock inte bli till isolerade företeelser utan behövs för att aktivt påverka nytt handlande. Om lärare enbart utgår från en metod för att skapa förutsättningar för elevers lärande kan praxisgemenskapen fungera som katalysator för att utveckla olika sätt som inkluderar och utmanar alla elever. Det räcker inte med ökad medvetenhet:

Problemet är just att se, eller snarare att inse, att bli medveten om att det som sker inte nödvändigtvis är det bästa möjliga. Det gäller både vilka kunskaper, färdigheter och värden som väljs ut och hur man iscensätter ett möjligt lärande. Om man till exempel anser att det stoff och den metod som används är de enda rätta, kan man knappast se andra möjligheter (Alexandersson, 2007, s. 29).

Ovanstående resonemang kan tolkas som att skapandet av praxisgemenskaper underlättas av ett vetenskapligt förhållningssätt. Det kan dock vara ett stort steg från gårdagens mer passiva roll i en fortbildning beslutad av förvaltning eller rektor (Alexandersson, 2006; Carlgren, 2006), till att själva producera kunskap som utgår från praxisgemenskapen frågor. I Vygotskijs

(2001) teorier om lärande i den närmaste utvecklingszonen ses utmaningar i dialogen som en nödvändig ingrediens för utveckling. Även om Wenger (1998) har större fokus på handling än kommunikation behöver praktikens frågor bli föremål för reflektion och lärande inom gemenskapen. Modellskolans koncept utgår från att skolans aktörer utvecklar kunskap och metoder för att bli fullvärdiga medlemmar i en ”forskande” praxisgemenskap. Tanken om den forskande läraren eller lärarforskning är dock inget nytt fenomen utan betonades redan på 1970-talet som en nödvändighet för att förbättra utbildning:

It is difficult to see how teaching can be improved or how curricular proposals can be evaluated without self-monitoring on the part of teachers. A research tradition which is accessible to teachers and which feeds teaching must be created if education is to be significantly improved (Stenhouse, 1975, s. 165).

Olika traditioner av lärarforskning har utvecklats tidigare i andra länder än i Sverige (Carlgren, 2009). Frågeställningar och undersökningar genomförda av forskande lärare skiljer sig till stor del från den forskning som genomförs av universitetsanknutna forskare och kan behöva särskilda forum för publicering. Båda forskningstraditionerna är betydelsefulla men som Loughran (2010) noga betonar bidrar forskande lärare till specifika resultat som i högre grad påverkar pedagogisk praxis. Det är dock lätt att uppfatta lärarforskning som ”extraarbete” utöver den vanliga undervisningen och här efterfrågas goda exempel för att skapa förutsättningar för forskande praxisgemenskaper inom skolan.

Mycket tyder på att dagens reformtåta situation i skolan vill likrikta lärare eller begränsa sättet att undervisa (Gustafson, 2010) vilket ytterligare synliggör behovet av lärare som aktörer i forsknings- och utvecklingsarbete. Med tanke på skollagens skrivning om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet måste skolor börja agera även om vår bedömning är att många kommer att avvakta. Som exempel finns två utvecklingsprojekt där skolorna valde helt olika vägar till en utbildning på vetenskaplig grund. Den ena skolan valde att organisera sig efter forskning om inkluderande arbetssätt (Skolverket, 2011) och den andra valde kollaborativ forskning för att dokumentera och kritiskt granska olika sätt att skapa etiska lärandemiljöer (Alerby m.fl., 2010). Bägge arbetsformerna påverkade starkt elevernas måluppfyllelse i

positiv riktning. Om nu skolor väljer olika vägar för att utveckla kompetens att kritiskt och systematisk undersöka sin egen praktik kan det, enligt vårt sätt att se, ge kraftfulla argument för att skapa olika förutsättningar för elevers likväl som vuxnas lärande – helt enkelt erövra makt och tolkningsföreträde genom att aktivt verka för professionsutveckling.

Studiens sammanhang och genomförande

Studiens frågeställning riktar sig mot den kompetensutveckling som skett inom ramen för Modellskolan under läsåret 2010-11. Vi har totalt tillbringat 40 dagar på skolan, där vi båda varit observatörer men även ingått i formella och informella samtal. Att vi återkommit med jämna mellanrum har bidragit till att successivt erövra deltagares tillit. Inom ramen för kompetensutvecklingen har totalt åtta föreläsningar, sex litteraturseminarier och nio handledningstillfällen genomförts på skolan. En av observatörerna har funnit med vid: samtliga föreläsningar och handledningstillfällen samt två litteraturseminarier. Vi har även haft andra roller i projektet: som handledare för en handledningsgrupp och föreläsare vid tre tillfällen. I dataproduktionen medverkade 63 lärare.

Studiens observationer innebar en pendling mellan deltagande och icke deltagande observation, en metod vi benämner som skuggning (Czarniawska, 2007; Wennergren & Rönnerman, 2006). I vårt fall fungerade skuggningen som datainsamling samtidigt som den bidrog till att balansera behovet av både närhet och distans under arbetets gång. Utgångspunkten har varit att våra externa ögon inte upptäcker mer än organisationens aktörer men kan uppmärksamma andra perspektiv än de som befinner sig mitt i.

Vi har valt att presentera studiens fälttext i form av berättelser där varje berättelse är en essens av flera händelser och varje individ är en essens av flera personer. Metoden valdes för att inkludera och synliggöra praktikens komplexitet (Hansen, 2011; Nylén, 2005) där konkreta händelser i berättelserna visar aktiviteter, traditioner och normer som enligt vår tolkning spelat roll i de lärprocesser som erbjudits. Berättelserna lyfter fram hur vi genom skuggning och analys förstått en rad handlingar. Det behöver dock nog betonas att detta är vår berättelse av den verklighet vi upplevt som inte följer kronologi eller utvalda personer. Ambitionen har varit att spegla olika typer

av fälttext i samma berättelse och genom en slags fiktiv dramaturgi göra en rad av händelser begripliga för andra. Litteratur inom området (Loughran, 2010, Nylén, 2005) handlar till viss del om hur forskande lärare ökat sin förståelse av praktiken genom egna berättelser från fältet men det finns också exempel där forskare, liksom vi, valt att skapa berättelser om fältet (Clandinin & Connelly, 1995; 2004; Czarniawaska, 1998).

Skuggningarna dokumenterades (fälttext) i form av dubbellogg för att skilja på omedelbara noteringar kring det konkreta som hände och noteringar av våra omedelbara reflektioner. Vi dokumenterade i stunden vad andra gjorde och uttalade samt det vi själva upplevde av spänningar, relationer eller normer. Däremot var det inte möjligt att se bakomliggande orsaker eller andras tankar (Bjørndal, 2005). Vi valde därför att behandla minuttexter⁵ som deltagande för att till viss del kunna förstå deltagarnas tankar, värderingar och känslöintryck.

Vi har valt att inte använda obligatoriska kursuppgifter som underlag för studiens analys, dels för att det är ett omfattande material som kommer att publiceras i annan form och dels för att examinerade uppgifter begränsade sättet att delta.

Analys

Följande fälttext har legat som underlag för analysarbetet:

- Berättelsen om föreläsningen: Åtta skuggningstillfällen där fyra olika föreläsare deltagit. Dokumentation har skett i form av dubbellogg som transkriberats. Från en av föreläsningar användes 63 minutpapper.
- Berättelsen om seminariet: Två skuggningstillfällen som även här dokumenterats i form av dubbellogg samt använt 63 minutpapper som transkriberats till cirka 30 sidor text.
- Berättelsen om handledningen: Nio skuggningstillfällen i en handledningsgrupp, varav fem spelats in och transkriberats. Vid alla nio handledningstillfällen finns deltagarnas transkriberade minutpapper med.

All genererad fälttext lästes och analyserades i flera steg för att identifiera teman för handlingsförloppet i berättelsernas struktur (inledning-handling-avslut). Varje berättelse kom att spegla minst två övergripande teman. Arbetet med berättelserna delades upp mellan författarna på så sätt att skrivandet inledningsvis skedde var för sig. ”Den andre” fick därefter på egen hand göra en analys av berättelsen för att formulera sin tolkning av de teman som utkristalliserat sig. Så länge teman från den initiala analysen inte speglades i berättelsens dramaturgi upprepades läsning av fälttexten och berättelserna bearbetades vidare. Fyra fiktiva lärare fick gestalta samtliga deltagares röster, två som intog en mer öppen och nyfiken hållning (Anni & Tobias) och två en mer skeptisk och avvaktande hållning (Cajsa & Peter)⁶.

Kommentar av studiens design

Att redovisa resultat i form av berättelser har å ena sidan varit ett stöd för att lyfta fram en helhet i ett komplext innehåll men kan å andra sidan uppfattas som ett komplicerat sätt att blanda olika fälttexter. Genom samproduktion av berättelserna utvecklades en mer fördjupad förståelse om kontexten än vad som framkom i de ursprungliga fälttexterna. Arbets sättet gav oss även insikter om forskarens praktik, olika metoder för dokumentation och urval för att söka balans i berättelserna. Att som forskare först erövra och sen behålla deltagarnas tillit över tid är en skör etisk balansgång. Det kan finnas risk att graden av den enskilde deltagarens igenkännande reduceras i presentationsformen. Om vi använder oss av Kvaales (1997) resemetafor har vi som forskare gjort en gemensam resa med projektets deltagare där vi samlat bilder och texter för att vid återkomsten ge våra olika reseberättelser. Även om vi rest tillsammans har vi inte haft samma upplevelser. Trovärdighet innebär inte att uppnå konsensus utan att göra våra slutsatser transparenta och möjliga för andra att bedöma.

Projektet kommer att pågå ytterligare fyra år och den aktuella studiens resultat begränsas till första året. Samtidigt visar studiens resultat och implikationer aspekter av ett projekt som är överförbara till liknande sammanhang i andra skolor. Eftersom initiala faser, enligt Blossing (2008), ofta ger konsekvenser för fortsatt arbete, anser vi att resultatet kan bidra med användbara lärdomar. Det kan även vara värdefullt om våra dokumenta-

tionsmetoder ger inspiration till kreativitet och vidareutveckling för forskande lärare. För att inte skolan helt oreflekterat ska "akademiserats" behöver lärare utmana akademins normer genom att vara innovativa och pröva metoder som passar lärares forskning. Efter våra erfarenheter vill vi i likhet med Hansen (2011) argumentera för att berättelser som dokumentationsmetod i ett längre perspektiv kan bidra till att göra reflektion och analys till en integrerad del av pedagogiskt arbete.

Modellskolans tre kontexter

I den text som följer presenterar vi analysen i form av tre berättelser som är tänkta att spegla kompetensutvecklingens hörnstenar. Modellskolans koncept kan ses som en väg mot målet, som in sin tur består av tre kontexter eller "vägar". Den kursiva texten som inleder och avslutar varje berättelse speglar forskarnas röst i form av upplevelser och reflektioner. Här har vi valt att beskriva oss själva som observatören, där båda forskarna innefattas. Citaten, liksom texten, innehåller flera personers röster.

Input i form av föreläsning

Genom ett tryck på den grå knappen öppnas dörrarna till den nybyggda skolbyggnaden. Rakt fram står några få elever vid fiket. Klockan är några minuter före åtta och de flesta har nog redan gått till sina klassrum. Några av lärarna är på väg i riktning mot föreläsningssalen. Observatören följer med. Salen är halvfull med lärare som sitter spridda i salen. De sista deltagarna som droppar in, nickar och ler igenkännande till varandra. Alla sitter med penna och papper och flera har kurslitteraturen bredvid sig. Det råder en känsla av förväntan och nyfikenhet i salen.

Dörren till föreläsningssalen stängs och deltagarnas blickar riktas mot Kim Skoog, som är dagens föreläsare. Föreläsaren inleder med att klargöra några moment kring pågående kursuppgift. Deltagarna förväntas planera för en studie av ett specifikt lärandemoment. Undersökningen ska resultera i en artikel som examineras och publiceras. Föreläsaren stannar upp, ser ut över salen och bjuder in till frågor. Cajsja funderar en stund innan hon ber om ett förtydligande av hela arbetsgången. Tobias fyller på och vill veta hur en frågeställning formuleras. Föreläsaren går igenom hur en studie genomförs från ax till limpa medan funderingen om studiens frågeställning ger ett mer resonerande svar med exempel från den egna forskningspraktiken:

Det är viktigt att det är ett ämne som intresserar dig. Fundera över vad du vill ha ut av undersökningen. För att det ska vara möjligt att analysera materialet bör forskningsfrågan inte göras för stor. Det är svårt att börja med intervjuer om inte forskningsfrågan är klar först.

Föreläsaren ger exempel på tidigare undersökningar och förklarar att en studie består av olika delar. Genom att strukturera och dela in analys- och skrivandet i olika delar blir arbetet hanterbart. Föreläsaren övergår till att förklara några vetenskapliga begrepp såsom deduktiv och induktiv analys innan en transkription av en klassrumssituation visas på storbild. Utskriften visar ett inspelat samtal mellan en elev och en lärare. Texten beskriver en situation där en elev vill ha hjälp att lösa ett matematiskt problem. Läraren ber eleven att återberätta det som står i uppgiften. Samtalet mellan lärare och elev utvecklas vidare utifrån lärobokens instruktioner. Samtidigt som samtalet mellan elev och lärare pågår berättar föreläsaren hur den närvarande forskaren noterar att en viss oro sprider sig i klassen. Det är forskaren som uppfattar förändringen och samtidigt registrerar att flera elever räcker upp handen och vill ha hjälp. I texten, betonar föreläsaren, går det däremot att avläsa hur läraren byter taktik från att föra en dialog med eleven till att istället lotsa fram ett svar. I detta skede börjar deltagarna att skratta och flera nickar igenkännande. Föreläsaren frågar vad det kan innebära när 20 elever räcker upp handen samtidigt, inväntar inget svar utan konstaterar:

Det är inte bara en komponent utan flera som samspelar i klassrummet. Detta är bara ett exempel på skolnära forskning. Det finns olika metoder att få syn på hur elever lär. Intervjuer är en annan metod som är användbar för att få reda på hur elever uppfattar sitt lärande.

Det intressanta är inte *vem* som talar utan *vad* som sägs, uttrycker föreläsaren med en tydlig betoning så att man förstår att det är en viktig skillnad. Teori används som ett sätt att förklara hur man kan se på lärande och samtidigt ge förståelse för att två elever lär olika saker vid samma undervisningstillfälle. Det är elevernas erfarenheter som är avgörande för hur vi uppfattar det som lärs, fortsätter föreläsaren. Det är inte beroende på skillnad i intelligens utan de skilda erfarenheter vi har blir avgörande för hur vi lär och förstår saker.

Om lärare utgår från att erfarenheter är olika, får det som konsekvens att undervisning och arbetssätt inte kan vara på ett sätt utan måste variera. Anni och Tobias nickar instämmande, Cajsa och Peter ser lite förvirrade ut och det ligger obesvarade frågor i luften. Till slut väcker Peter en fråga som kopplar ihop innehållet med intentionen i nya skollagen.

Nu beskriver du en av flera olika teorier men vad innebär det att vår skolas arbete vilar på vetenskaplig grund?

Peter vänder sig om för att söka svar från övriga kollegor i salen. Det blir tyst, ingen gör något försök att besvara frågan. Föreläsaren väntar också in tystnaden och börjar därefter långsamt förklara hur lärararbetet kan bli enklare genom ökad systematik till skillnad från att mer osäkert hoppa från tuva till tuva. För att få veta vad som fungerar eller inte fungerar och samtidigt utveckla sitt arbetssätt krävs ett undersökande förhållningssätt där undervisningen systematiseras, analyseras, kritiskt granskas men även söker stöd i annan forskning understryker föreläsaren, och tar en av kursuppgifterna som exempel.

Ni intervjuar era elever för att få syn på deras föreställning om hur de gör för att lära sig, sedan används resultaten i nästa planering. Att vara en forskande lärare innebär att både producera och använda sig av forskning. Det innebär inte, att det är lätt att få syn på sin praktik, att distansera sig eller sätta sig själv i parentes. Det är enklare att exempelvis studera en kollega.

Deltagarna lyssnar och antecknar intensivt. Föreläsaren avrundar genom att bjuda in till frågor, tackar efter en stunds tystnad för sig och uppmuntrar deltagarna att höra av sig per mail när frågor dyker upp. Det ligger en rofylld känsla i rummet när deltagarna under koncentration skriver sina minuttpapper.

Observatören läser i minuttexterna att några deltagare fått litteraturen förklarad medan andra fått en tydligare bild av de undersökande uppgifterna. Några vet genom tidigare högskolekurser vad som förväntas medan andra beskriver sin osäkerhet då de inte studerat på 30 år. Alla ber inte om exempel eller förklaringar. I observatörens reflektioner finns tankar som rör deltagarnas olika förståelse av innehållet och det faktum att deltagarna ställer få frågor. Reflektionerna berör även hur andra uttrycksätt än skriven

text kan prövas och kombineras med kraven på systematik och kritisk granskning. Observatören upplever en oro för att det utkristalliseras ett glapp mellan deltagare som känner sig bekväma eller obekväma med högskolestudier.

Bearbetning i form av litteraturseminarium

Lärarna Peter, Anni, Cajsa och Tobias har precis ansvarat för ett arbetspass, ätit lunch med barnen och är på väg till månadens litteraturseminarium. Det är inte alltid som den avsatta tiden passar men idag finns alla på plats. Av föreläsaren har de fått en särskild instruktion att läsa delar av en avhandling där forskande lärare fungerar som varandras kritiska vänner genom att skugga varandra. Som egen bearbetning inför samtalet har de skrivit tre läsloggar⁷ och vid dagens seminarium äger de 30 minuter var för att presentera sina loggningar och bjuda in till dialog.

Det råder en positiv stämning när lärarna slår sig ner runt bordet. Lite trevande börjar gruppen diskutera strukturen som föreläsaren föreslagit. Anni börjar spontant berätta att det först kändes helt omöjligt att välja ut citat att reflektera över. Hon visar frustrationen med hela kroppen, men efter första loggningen hände något märkligt. Hon beskriver att när väl skrivandet kom igång ledde det ena till det andra och det fanns plötsligt massor att reflektera över.

Tobias är den som först lyfter ett citat med påföljande reflektioner. Han förklarar att innehållet i citatet väckt många tankar om vad det verkligen innebär att ha en kritisk vän inne i sin undervisning men också frågor om huruvida han själv klarar att vara en kritisk vän till en kollega. Cajsa tar direkt upp frågan om tid och Peter undrar om det verkligen finns tid att skugga en annan kollega. Frågor väcks kring vem som äger problemet om brist på tid och delaktighet i processen samtidigt som samtalet speglar en oro över att det egentligen handlar om att förändra pedagogens förhållningssätt. Upplevelsen är att projektet inte är förankrat på gräsrotsnivå. Cajsa frågar till slut om det finns en risk att kritiska vänner gör mer skada än nytta: borde det inte vara frivilligt? Anni som suttit tyst ett tag säger med uppriktig självvrannsakan i rösten:

Jag har vid flera tillfällen förvånats över att vi samarbetar och hjälper varandra så lite, mycket sker inom stängda dörrar på vår skola. Vi skulle spara mycket arbete och kunna skapa mer tid om vi samarbe-

tade mer. Det kommer att bli en stor förändring att vi nu öppnar upp och bjuder in varandra i vår undervisning.

Tobias rycks med i Annis reflektioner och fyller metaforiskt på:

Instämmer, jag känner mig ovan att analysera och diskutera mina kollegors roll i klassrummet. Men lika självklart som att skådespelare blir regisserade i sin skådepelarroll, lika viktigt är det att vi hjälper varandra att regissera vår undervisning. Jag gläder mig åt att vi nu påbörjat detta arbete.

Det verkar som om två olika sätt att se på kritiska vänner i klassrummet möts i en alltmer konstruktiv interaktion. Peter och Cajsa förklarar på olika sätt att de som lärare inte är vana att bli bedömda och därför känner rädsla. Båda betonar ytterligare kraven om mer tid för reflektion för att få förutsättningar att lära av varandra. Det är helt enkelt för mycket på gång samtidigt säger Peter, det blir svårare att skapa en lärande organisation. Skolledarna behöver ta ett större ansvar menar han och Cajsa fyller på med att fråga sig vad hon kan få ut av att arbeta forskande; kan det verkligen bli meningsfullt? Och fortsätter hon, om vi utgår från det vi just läst är meningsfullheten central, forskningen måste kännas meningsfull för mig. Cajsa ger en bild av hela skolans inställning, alla tror inte på arbetet via forskningen ännu. Tobias försöker balansera de poler som utkristalliseras:

Men om vi blir några som jobbar tillsammans, att vi litar på varandra som skuggare och är aktiva lyssnare, det sprider säkert ringar på vatten. Kanske inte stora men de sprids och blir fler och större...

Anni ser lite klurig ut i blicken när hon långsamt formulerar: främmande, skrämmande och väldigt spännande. Hon börjar sakta förklara sin analys av samtalet. Att samarbetet på skolan i dagsläget är mycket begränsat verkar främmande, att det känns skrämmande att bli iakttagen och analyserad av kollegor men samtidigt väldigt spännande att få lära sig själv och andra, att komma med konstruktiv kritik, att utmana sig själv och andra. De andra sitter tysta och ser ut att införliva tanken i sin föreställningsvärld.

Om jag rannsakar mig själv [Cajsa gör en tankepaus innan hon fortsätter]. När jag diskuterat en lektion med en kollega har fokus ofta legat på vad eleverna, istället för pedagogen, hade kunnat göra annorlunda och vad de hade med sig i ryggsäcken till lektionstillfället så att lektionen blev som den blev.

Javisst, fyller Anni på, det blir en synvända, blicken riktas mot oss själva som lärare. Vad kan vi göra bättre eller på ett annat sätt? Samtalet utvecklas vidare mot skillnaden mellan att problematisera och ge kritik och Peter lyfter särskilt vikten av att fokusera på lärares val av arbetsätt och inte lärares egenskaper. Han ser dock en fara i att många känner olust över att bli skuggade. En kollega hade noga poängterat att hon överhuvudtaget inte ville ta emot kritik från någon medarbetare, men, säger Peter med frågande röst. Är det inte det vi gör i verksamheten hela tiden: det vill säga ständigt skuggar barnen?

Allteftersom får varje deltagare sin ”egen” tid att delge citat och reflektioner som diskuteras vidare tillsammans. Tiden går fort och till slut konstateras att citaten täckt det mesta av textens innehåll. Tobias berättar att han först tyckte att det blev en väl liten grupp men att han i efterhand enbart ser det som en fördel att kunna bygga ihop olika tolkningar till något bättre än det ursprungliga. Alla var nöjda med formen och i minutpappret sätter Anni ord på sin upplevelse:

Vi gav varandra fler tankar som ledde till ännu fler funderingar. Vi behöver träna oss att samtala, det är bra att ha citaten att utgå från. Jag behöver träna på att sätta ord på det vi gör i vår verksamhet och det kändes okey att komma med egna tankar och invändningar när någon läst sin loggning. Att lyssna är något jag hela tiden måste träna mig i, formen var ett utmärkt sätt att träna upp sin lyssnarförmåga.

Observatören läser noggrant alla minutpapper, tänker och grubblar vidare över hur enkla strukturer kan ge mer än enbart läsning av en text. Några lyfter frågan om vikten av meningsfullhet och delaktighet. I observatörens reflektioner synliggörs många frågor om parallellprocesser såsom: Hur kan insikter om lärares lärande tas tillvara för elevernas lärande eller skolläraernas lärande till lärarnas lärande? Vari består skillnaden mellan barn och vuxna när delaktighet och lärande erbjuds och vem äger de problem som uppstår? Observatören upplever att deltagarna påbörjat en resa. Några ser tydligt målet

framför sig, andra har precis börjat skönja konturerna i horisonten, några vill inte alls resa och känner rädslor inför det okända.

Integrering i form av handledning

Det är tisdag och dags för månadens grupphandledning, ett ofta uppskattat inslag i Modellskolans koncept. Pernilla, gruppens externa handledare, funderar över Tobias fråga som bearbetades sist och vems fråga som kommer att bli vald idag. Anni har ännu inte fått sin fråga bearbetad vid något tillfälle. Pernilla tänker igenom sina handledningsstrategier för att få formen att fungera. När hon går genom skolan ser hon grupper av elever som verkar upprörda och funderar om något särskilt har hänt. Väl framme sätter hon sig ner och ser fram emot en och en halv timme med ett spännande pedagogiskt innehåll.

Lärarna kommer in i klassrummet en efter en. Stämningen är inte lika spontan och lättsam som den brukar vara. De slår sig ner runt bordet samtidigt som Anni förklarar att Peter är försenad till handledningstillfället:

Peter kommer strax. Han ska bara avsluta ett möte som vi har haft tillsammans med socialen och några elever. Det har varit slagsmål mellan två elever idag och det är flera saker som behöver redas ut innan eleverna kan gå hem.

Till slut kommer Peter in i rummet. Han drar ut stolen och sätter sig ner. Handledaren vill ha bekräftelse på att de kan starta och frågar försiktigt om Peter vill använda gruppen som samtalsstöd. Alla tittar på varandra och till slut vänds blickarna mot Peter som svarar:

Jag tycker att vi genomför handledningen som vanligt. Socialen är kvar hos eleverna och de kommer att informera föräldrarna om vad som hänt innan de får gå hem. Det är okey för mig att sätta igång.

Gruppen nickar instämmande och handledaren får bekräftelse på att de kan börja. Pernilla hälsar alla välkomna till dagens handledning och inbjuder till en vända laget runt där varje deltagares frågeställningar presenteras. Tobias börjar med att kort beskriva sin fråga som sedan följs av de övrigas, ganska olika, frågeställningar. Gruppen röstar enhälligt på Cajsas fråga vilket gör att hon blir sakställare i dagens bearbetning. Hennes fråga handlar om hur hon kan bidra till att höja en elevs motivation till skolarbetet. Innan Cajsa beskri-

ver situationen mer utförligt tittar hon ner i bordet, andas in och blickar ut över gruppen.

Jaa, alltså mina funderingar kommer ofta tillbaks till den klass som jag är handledare för. Det är en trevlig klass att ha och göra med. Det är goa ungdomar och jag tror att de trivs på skolan.

Cajsa småler vid tanken på eleverna men så småningom övergår leendet till ett bekymrat uttryck. Hon beskriver vilken frustration hon känner när en elev inte visar intresse för uppgifterna i skolan. Hon gör inte läxorna och är inte aktiv på lektionerna. Samtalen med föräldrarna har inte lett till någon förändring. Cajsa lutar sig tillbaka, slår ut armarna och beskriver med uppgiven röst att det inte är några större förändringar som behöver göras. Eleven har godkänt betyg i alla ämnen utom ett. Det är mot den bakgrunden som Cajsa menar att eleven skulle kunna ha full måluppfyllelse i samtliga ämnen. Svårigheten ligger i att hitta motivationen och bryta inaktiva mönster i klassrummet. Långsamt lutar sig Anni över bordet. Hon har lyssnat, funderat och vill höra vad Cajsa har att säga om hennes tankar. Hon säger med intensitet i rösten.

Jag undrar om vi ska tänka på ett annat sätt. Vi kanske inte ska fokusera så mycket på den enskilda eleven. Det gör vi ju på elevkonferenserna. Hur kan elevgruppen bidra? Vad händer om du istället fokuserar på klassen som helhet?

Samtalet fortsätter kring hur Cajsa kan få tag i elevers inre motivation och ytterligare frågor väcks: Hur vet du vad som motiverar eleverna? Vad erbjuder du i din undervisning som eleverna kan använda senare i livet? Handledaren börjar skruva på sig i stolen och tittar ner på papperet där frågeställningen finns nedskrivna med stora bokstäver. Hon ändrar frågeställningen från att gälla en enskild elev till hur Cajsa kan få alla att bidra till ökad motivationen och lust att lära. Deltagarna vänder sig mot Pernilla som nickar instämmande och konstaterar: Istället för att allt ansvar läggs på en enskild lärare och elev utvecklas handlingsutrymmet till att inkludera hela klassen. Alla är överens om vändningen i frågeställningen och samtalet är snabbt

igång igen. Peter vänder sig mot Cajsa och frågar hur klassen fungerar som grupp.

Njaa. Tjejerna håller ihop rätt bra, sedan finns det små grupperingar, men det finns ändå en bra sammanhållning i klassen. Kunskapsmässigt finns det skillnader mellan eleverna.

Jag läste en artikel för inte så länge sen, säger Tobias entusiastiskt. Han berättar om en klass som bedömde varandras berättelser, vilket visade sig ge dubbel effekt. Det ena var att eleverna blev mer motiverade att skriva när någon skulle läsa berättelsen och det andra var att de blev bättre i att uttrycka sig i ord och lärde sig att se vad som var bra eller mindre bra i en text. Tobias frågar hur arbetssättet kan vara användbart i den här klassen. Cajsas bedömning är att flera elever skulle uppleva det som positivt men är osäker på om alla elever skulle göra det. Det beror nog på vilken form av respons det skulle vara.

Pernilla har suttit tyst en stund och inte bidragit med några frågor. Samtalet engagerar alla och fler vill ställa frågor.Handledaren skiftar perspektiv på samtalet och frågar Cajsa hur hon upplever att klassen ser på sig själva som grupp.

Jag frågade dem en gång när vi hade livskunskap och de svarade att de känner sig annorlunda.

Svaret får gruppen att stanna upp en stund i det intensiva samtalet, innan Cajsa med övertygande röst fortsätter:

Kanske kan vi tillsammans vända klassens inställning till skolan?

Handledningen närmar sig slutet och Cajsa, som sakställare, avrundar samtalet genom att delge sina slutsatser. Hon funderar över hon kan bli bättre på att ge respons och vilken slags respons hennes elever behöver. Samtidigt som hon ska kontrollera kunskaper utifrån förutbestämda mål ska eleverna utveckla sin kreativa förmåga. Hon funderar också över vilken motivationshöjning betygen ger. Cajsa vill prova att låta eleverna ge respons på varandras arbeten men behöver reflektera vidare över arbetsmetoden.

Pernilla avslutar med några praktiska frågor inför nästa tillfälle och blickar sedan ut över gruppen när de under tystnad skriver sina spontana eftertankar. Efter ett tag blir hon ensam kvar i rummet och läser noga igenom texterna.

Observatören läser i minutpappren att samtalen bidrar till fördjupning i pedagogiska frågor, något det annars inte finns utrymme för. Genom att fokusera en frågeställning i en given strukturen problematiseras ett specifikt område. Strukturen upplevs av andra som begränsande eftersom den styr deltagandet. Ytterligare en reflektion handlar om skillnader i kollegors olika sätt att hantera och agera i gemensamma situationer. Observatören skriver om balanser i sina reflektioner. Hon upplever att det kan kännas tryggt och bekräftande att få berätta eller lysna på andra samtidigt som det ibland kan upplevas utmanande och osäkert. Hon frågar sig också hur hon kan utmana deltagarna att pröva sina tankar i handling.

Avslutande reflektioner

Från en dag till en annan fick 96 lärare veta att deras skola var särskilt utvald för en femårig kollektiv kompetensutvecklingsinsats. I samarbetet mellan kommun och högskola fick akademien i stort sett eget tolkningsutrymme för att, enligt nya skollagen, forma och utveckla en skola på vetenskaplig grund. För att kunna förverkliga tanken om forskande lärare valdes i detta fall en utbildning som syftar till examen på magister eller masternivå. Självklart har det betydelse, och ger olika konsekvenser, beroende på vem som tolkar skollagens nya skrivning. Om lärarna tolkat och valt vägar till samma mål eller om lärare i samarbete med forskare valt vägar, vilka arbetsätt hade då utformats? Vår bedömning är dock att lärare behöver utveckla ett forskande förhållningssätt men att vägarna dit kan se olika ut. Som resultatberättelserna visar var det inte helt enkelt att införliva kompetensutvecklingen som erbjöds utan att några deltagare gick in i rollen som passiva kunskapsmottagare eller gav uttryck för offermentalitet. Att initiera och implementera ett kompetensutvecklingskoncept ”uppifrån” med nya handlingsstrukturer låter sig inte göras utan olika former av initiala problem, passivt eller aktivt motstånd (Ohlsson & Salino, 2000; Røvik, 2007). I nedanstående reflektioner problematiserar vi olika aspekter av deltagande såsom de visat sig i relation till lärares lärande.

Första året av Modellskolans implementering visar med Wengers (1998) terminolog ett perifert men legitimt deltagande i den praxisgemenskap som succesivt formades. Särskilt i den andra resultatberättelsen framkommer förhandlingar, inom och mellan individer, om att våga ge sig ut i sin närmaste utvecklingszon (Vygotskij, 2001) för att tillsammans med andra lära det man ännu inte kan. Skolans historia med mer ensamarbete än samarbete, förhandlades mot det nya som var på gång, det vill säga kritiska vänner i klassrummet. Dessutom förhandlades deltagarnas egen rädsla mot modet att pröva något nytt. Att på detta sätt göra skolans praxis till föremål för förhandling öppnade upp för reflektioner som utlöste deltagarnas emotioner vilket Hargreaves (1998) beskriver som en del av processen. De autentiska frågor som framkom i den tredje, och i viss mån den andra resultatberättelsen, tolkar vi som centrala för de lärprocesser som erbjöds. Frågorna från Anni och Tobias fokuserar till stor del det som är möjligt att påverka medan Cajsa och Peter riktar sina reflektioner och frågor utanför sig själva. Autentiska frågor bottenar i en nyfikenhet och i frågans formulering ligger en potential till dialog och ökad förståelse (jfr Dysthe, 1993; Hoel, 2001). Motsatsen är testfrågor som enligt Dysthe bidrar till en mer monologisk kommunikation där den ”andre” inte uppfattas som en förutsättning för lärande inom praxisgemenskapen.

Med tanke på att studien endast berör projektets initiala skede är det inte förvånande att deltagandet fokuserade praktik snarare än teori. Vår tolkning är att ömsesidiga beroenden av teori och praktik ännu inte fanns som naturliga inslag liksom att deltagandet innebar alltför få risker och utmaningar för att ses som lärande inom den närmaste utvecklingszonen. Vi vill i likhet med Loughran (2010) betona vikten av att teori och praktik liksom undervisning och forskning används komplementärt för att påverka kvalitén av pedagogisk praxis. Graden av djup och engagemang i praxisgemenskapens deltagande kan enligt Wells (1999) sättas i relation till balansen mellan stödstruktur (scaffolding) och lärande. Å ena sidan kan en strikt struktur inge trygghet vilket å andra sidan riskerar att minska graden av risktagande i frågornas problematisering. Att delta som kritisk vän innebär att ge stödstruktur i den närmaste utvecklingszonen, vilket i sin tur innebär ett kritiskt förhållningssätt som både lyfter fram bekräftelser, men framför allt bidrar med nya utmaningar och ifrågasättande av traditioner (Wennergren & Rönnerman, 2006).

Föreläsningarna blev ett slags nav för kompetensutvecklingens övriga delar. Själva föreläsningen i sig erbjöd ett perifert deltagande, mer passivt än aktivt vid en första anblick. Tystnaden bland deltagarna gav utrymme för aktivt lyssnande, det vill säga lyssnande med ambitionen att förstå. Precis som andra högskolekurser innebar föreläsningarna ett deltagande med eget ansvar för bearbetning och lärande. Det fanns ett val för deltagarna att ta rollen som mottagare eller producent av kunskap, ett val som på grund av icke-akademiska erfarenheter ännu inte inkluderade alla. Lärarnas muntliga deltagande i föreläsningarna varierade vilket enligt vår bedömning även speglade graden av förförståelse.

Minutpappret erbjöd individuellt tankekrivande efter någon form av aktivitet. Vår slutsats är att deltagarnas skriftliga bearbetning blev viktig för att formulera sin förståelse men framför allt för att pröva tolkning och förståelse av ny kunskap genom att omformulera sig – att sätta ord på och internalisera nya kunskaper. Omformulering (Røvik, 2007; Wennergren, 2010) innebär något mer än att bara översätta någon annans formulering. Det innefattar tolkning och inkludering av det nya i relation till den lokala kontexten samt att kunskap på olika sätt kommuniceras vidare inom organisationen. Teorier bakom tankekrivande (Dysthe, 1993; Hoel, 2001) visar en hög potential av lärande som kan utvecklas vidare inom projektet. Liksom att individuella läsloggar kan bidra till fördjupad reflektionsnivå i gruppens litteraturbearbetning, kan förberedelse genom loggning från praktiken bidra till andra reflektionsnivåer i handledning (jfr Hansson, 2011; Vigert, 2011). Vår slutsats är att deltagandet kan bli mer gränsöverskridande om sambandet mellan input, reflektion och nytt handlande problematiseras systematiskt.

Studiens övergripande slutsats är att deltagarna använder *formuleringar*, *omformuleringar* och *förhandlingar* för att finna mening i sitt deltagande i en rätt så komplex kompetensutveckling. Såsom Wenger (1998) ser på lärande i arbetslivet är graden av meningsfullhet en avgörande faktor för att erövra delaktighet och inta aktörsroller inom en praxisgemenskap, vilket också är drivkraften i läroprocesserna. För att själva och tillsammans med andra förstå innebörden av ett beslut som kom uppifrån har upplevelsen av delaktighet haft betydelse. Vår slutsats är att några deltagare efterhand kände viss delaktighet i de läroprocesser som erbjöds och några kände även ett visst delägar-

skap. Men det fanns också deltagare som behövde mer tid till förhandlingar för att förstå sitt deltagande eller enbart väntade in meningsfullheten.

Det ger implikationer om tre ganska isolerande aktiviteter av deltagande när resultatberättelserna inte nämnvärt visar explicita kopplingar mellan kompetensutvecklingens olika hörnstenar, vilket i sig ger antydningar om att de forskande praxisgemenskaperna ännu inte kuggat in i skolans utvecklings- och arbetsorganisation (jfr Scherp, 2009). I och med den nya kompetensutvecklingsinsatsen utökades antalet arenor för verksamhet, utveckling och lärande vilket ger konsekvenser för skolan som organisation. Skolor som får utvecklingsarbeten att göra skillnad för elevers lärande visar enligt Larsson och Löwstedt (2010) en generell förmåga att hantera förändring och integrering av det nya i verksamheten. Vi efterfrågar hur det som görs inom ramen för Modellskolan på ett mer medvetet sätt kan integreras och samverka i skolans befintliga arenor och system. Hur kan resultaten av deltagandet ge avtryck i läraryrkesarbete, i ledningens sätt att organisera skolan eller systematiskt problematiseras vidare i handledning? Om kollektiv kompetensutveckling ska bidra till att lärare inte bara utbildas utan aktivt förhåller sig till ny kunskap om elevers lärande behöver skolans utvecklings- och arbetsorganisationen förhandlas och förstås utifrån ett helhetsperspektiv med riktning mot forskningsbaserad verksamhetsutveckling.

Referenser

- Alerby, E. m.fl. (2010). Ömsesidig samverkan mellan pedagogisk forskning och pedagogisk praktik. I S. Eklund (red). *Forskning och undervisning om lärande 4 (Utbildning på vetenskaplig grund)*, s. 22-32.
- Alexandersson, M. (2006). Praxisnära forskning och läraryrkets vetenskapliga bas. I B. Sandin & R. Säljö (Red), *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*, s. 355-76. Stockholm: Carlsson Förlag.
- Alexandersson, M. (2007). Tankens krökning tillbaka mot sig själv. *Pedagogiska Magasinet 1*, 28-33.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*. Austin TX: University of Texas Press.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor. Om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.

- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (2006). Utbildningsvetenskap – en vetenskap om utbildning eller den vetenskap utbildningen behöver? I B. Sandin & R. Säljö (Red), *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*, s. 328-54. Stockholm: Carlsson Förlag.
- Carlgren, I. (2009). Lärarna i kunskapssamhället – flexibla kunskapsarbetare eller professionella yrkesutövare? I S. Eklund (red). *Forskning om undervisning och lärande 2* (Den forskande läraren – med ansvar för yrkets kunskapsbildning), s. 9-24.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (2004). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco CA: Jossey-Bass A Wiley Company.
- Czarniawaska, B. (1998). *A narrative approach to organization studies*. Thousands Oaks CA: Sage Publication.
- Czarniawaska, B. (2007). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Copenhagen: Liber.
- Dysthe, O. (1993). *Writing and talking to learn. A theory-based interpretive study in three classrooms in the USA and Norway* (Diss: Rapport nr 1 APPU:s skriftserie). Tromsø: School of Languages and Literature University of Tromsø.
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper. Ett systemteoretiskt perspektiv på handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustafson, N. (2010). *Lärare i en ny tid: Om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter* (Diss). Umeå: Umeå Universitet.
- Gustavsson, S. (2008). *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarie-samtal* (Diss). Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Hansen, J. (2011). *Narrativ dokumentation. En metod för utveckling av pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.
- Hansson, E. (2011). Förutsättningar för reflektion i skolans värld. En aktionsforskningsstudie om kollegahandledning. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1 (4), 315-336.
- Hoel, T. (2001). *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

- Kroksmark, T. (2010). Skolans ödesfråga. Forskande lärare och en skola på vetenskaplig grund. I S. Eklund (red). *Forskning och undervisning om lärande 4* (Utbildning på vetenskaplig grund), s. 9-21.
- Kroksmark, T. (2011). Modellskolan.
<http://tomaskroksmark.se/modellskolan/> (2011-10-09).
- Kvale, S. (1997). Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, P. & Löwstedt, J. (2010). *Strategier och förändringsmyter – ett organisationsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Loughran, J. (2010). *What expert teachers do? Enhancing professional knowledge for classroom practice*. New York: Routledge.
- Nylén, U. (2005). *Att presentera kvalitativa data. Framställningsstrategier för empiriredovisning*. Stockholm: Liber
- Ohlsson, J. & Salino, P. (2000). Utvecklingsprojekt som befrielse och kollektiv utmaning. Det lokala skolutvecklingsprojektets betydelse för lärande och pedagogisk utveckling (Rapport nr 35). Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Robertson, C. (2010). Vetenskap och beprövad erfarenhet – vad innebär det för förskola och skola? I S. Eklund (red). *Forskning och undervisning om lärande 4* (Utbildning på vetenskaplig grund), s. 70-76.
- Runesson, U. (2010). Det andra steget: Lärares forskningresultat som gemensam resurs. Resultatdialog 2010. Aktuell forskning om utbildning och lärande. Vetenskapsrådets rapportserie 2010: 15. Stockholm. Vetenskapsrådet.
- Rönnerman, K. (2008). Medvetet kvalitetsarbete. En uppföljning av kursen Q i förskolan och dess inverkan på förskollärares handlingar i praktiken. IPD-rapport Nr. 07. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Røvik, K-A. (2007). *Trender och translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Scherp, H-Å. (2009). Utvecklingsorganisation, arbetsorganisation och nätverk. www.pbs.kau.se/Utvecklingsorg/index.htm (2011-10-09)
- Skolverket (2011). Delaktighet är lösningen på Nossebro skola. Skolverkets Nyhetsbrev 4, 2-4.
- SFS (2010:800). Skollagen. www.riksdagen.se (2011-10-09)
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Vigert, G. (2011). De reflekterande samtalens inre liv. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University press.

- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wennergren, A. (2010). Tyst kunskap i ljuset av verksamhetsutveckling. I C. Ferm & S. Karlson (red). *Music, innovation and education: Festschrift for Sture Brändström*, s. 103-122. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Wennergren, A. & Rönnerman K. (2006). The relation between tools used in action research and the zone of proximal development. *Educational Action Research*, 16, (4), 547-568.

Noter

- ¹ I texten används begreppet skola i bemärkelsen förskola och skola (1-16 år).
- ² Begreppet lärare används här för all personal på skolan/förskolan med någon form av pedagogiskt uppdrag (inklusive de tre skolledarna). Inledningsvis deltog 96 lärare i hela eller delar av projektet och i juni 2011 var antalet som deltog i alla delar 63. För variation i texten används ibland ordet deltagare gällande deltagande lärare.
- ³ Denna studie kan ses som en bakgrund till kommande, där vi använder oss av aktionsforskning som ansats (jfr Wennergren, 2007).
- ⁴Handledningens form: Alla har förberett var sin frågeställning som lyftes fram laget runt. Frågan för bearbetning röstas fram. Den som får sin fråga vald blir sakställare och förtydligar innehållet. Deltagarnas öppna frågor ska leda till fördjupad och vidgad förståelse. Innan sakställaren drar sina slutsatser ges eventuella råd (Gjems, 1997). Sessionen avslutas med skriftliga eftertankar (minutpapper) som delvis synliggörs muntligt.
- ⁵ Minutpapper: Efter föreläsningar, litteraturseminarier och handledning skrev deltagare spontana eftertankar. Ambitionen var formulera omedelbara reflektioner under en minut, vilket ofta visade sig bli 5-10 minuter.
- ⁶ Inspiration från lärares olika roller i skolans kulturer (Berg, 2003; Blossing, 2008).
- ⁷ Läsloggning: Följer principerna för dubbellogg, citat + kritiska reflektioner (Wennergren & Rönnerman, 2006).