

Södertörns högskola | Lärarutbildningen

Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap C| Hötterminen 2008

Lärares gemensamma lärande

– En kvalitativ intervjustudie av lärares
uppfattningar kring samverkan och en
gemensam handlingsarena

Av: Maria Svensson & David Wester

Handledare: Lisbeth Stedt

Abstract

Studien ”Lärares gemensamma lärande - En kvalitativ intervjustudie av lärares uppfattningar kring samverkan och en gemensam handlingsarena” har syftet att öka kunskapen om betydelsen av lärares möjligheter till att se varandra i handling och ämnar besvara följande frågeställningar; Hur formas, upprätthålls och utvecklas samverkan mellan lärare?, Vilken betydelse utgör en gemensam handlingsarena för lärares samverkansstrategier? Den här studien utgår från teorin om det kollektiva lärandet. Denna teori innehåller tre typer av samtal; berättandet, det gemensamma reflekterandet och det gemensamma intentionsskapandet, som i denna studie ses som villkor för att nå upp till ett kollektivt lärande. Teorin har vidareutvecklats genom ett införande av begreppen ”nätverk” och ”gemensam handlingsarena” som för den här rapporten eventuellt kan ses som ett fjärde villkor för ett kollektivt lärande. Den metod som legat till grund för denna studie är en kvalitativ intervjustudie av åtta verksamma gymnasielärare fördelade på två olika gymnasieskolor. Den här studien visar på att studiens respondenter ger uttryck för att ett nätverkande och/eller en gemensam handlingsarena är en förutsättning för ett kollektivt lärande och kan därför uppfattas som ytterligare ett villkor.

Nyckelord: samverkan, kollektivt lärande, gemensam handlingsarena, nätverk

Abstract

The report “Teachers' common teaching – A qualitative interview-study of teachers' perceptions regarding interaction and a common arena of action” aims to increase the knowledge about the importance of teachers' opportunities to observe one and other in action and intends to answer the following questions; How does interaction between teachers take form, maintain and evolve? What is the significance of a common arena of action in regard to teachers' interaction-strategies? This report is based on the theory of collective learning. This theory consists of three different conversations; The telling, the collective reflecting and the collective intention-creation, all of which are stated in this report as terms to achieve collective learning. This theory has been further developed through the introduction of the terms “network” and “common arena of action” which for this report could be considered as a fourth term for achieving collective learning. The method that has been the basis for this report is a qualitative interview-study of eight active high school teachers in two different schools. This report shows that the respondents in this study express that networking and/or having a common arena of action is crucial in order to achieve collective teaching and could therefore be perceived as yet another term.

Keywords: Interaction, collective learning, common arena of action, network

INLEDNING	4
BAKGRUND	4
<i>Från central till lokal styrning</i>	4
<i>Läroplanernas förändrade syn kring samverkan mellan lärare</i>	5
<i>Förändringen i det vardagliga arbetet</i>	6
TEORI	10
FORSKNINGSPROBLEM	15
<i>Syfte</i>	15
<i>Frågor</i>	15
METOD OCH AVGRÄNSNINGAR.....	16
<i>Material samt datainsamling</i>	16
<i>Forskningsetiska principer</i>	17
<i>Reliabilitet och validitet</i>	18
<i>Metod för analys</i>	19
<i>Definitioner</i>	21
UNDERSÖKNING	23
BERÄTTANDET	23
<i>Arbetslagsmöten</i>	23
<i>Informella möten</i>	24
<i>Personliga relationer</i>	25
<i>Gemensamma fysiska utrymmen</i>	26
<i>Ämnessamverkan</i>	27
<i>Auskultation</i>	28
<i>Hinder för att ett berättande inte utvecklas mot ett gemensamt reflekterande</i>	29
<i>Sammanfattning av den första varianten: berättandet</i>	30
DET GEMENSAMMA REFLEKTERANDET	32
<i>Arbetslagsmöten</i>	32
<i>Gemensamma fysiska utrymmen, informella möten och personliga relationer</i>	33
<i>Gemensamma fysiska utrymmen och ämnessamverkan</i>	36
<i>Auskultation och gemensamma fysiska utrymmen</i>	37
<i>Sammanfattning av den andra varianten: det gemensamma reflekterandet</i>	38
DET GEMENSAMMA INTENTIONSSKAPANDET	39
<i>Arbetslagsmöten</i>	39
<i>Gemensamma fysiska utrymmen, informella möten och personliga relationer</i>	40
<i>Ämnessamverkan</i>	42
<i>Auskultation</i>	43
<i>Sammanfattning av den tredje varianten: det gemensamma intentionsskapandet</i>	44
DISKUSSION	47
LÄRARES SAMVERKAN.....	47
<i>Berättande</i>	47
<i>Det gemensamma reflekterandet</i>	48
<i>Det gemensamma intentionsskapandet</i>	49
DEN GEMENSAMMA HANDLINGSARENAN.....	50
DET KOLLEKTIVA LÄRANDET	52
RESULTAT I RELATION TILL TIDIGARE FORSKNING.....	54
VIDARE FORSKNING	55
KÄLLFÖRTECKNING	56
LITTERATUR.....	56
ELEKTRONISKA KÄLLOR	57
MUNTLLIGA KÄLLOR	57
BILAGA I	58

INLEDNING

Historiskt sett har skolan under 1900-talet förändrats från att ha varit en centralt styrd skola med ett relativt individuellt läraruppdrag till att numera ha blivit mer lokalt styrd med ett läraruppdrag som bland annat poängterar samverkan och samarbete mellan lärarna. Trots att det gått många år sen decentraliseringen är mycket av läraryrket fortfarande av enskild art och många lärare bedriver fortfarande sin undervisning individuellt bakom stängda dörrar. Vad gäller lärares kompetensutveckling har denna ofta legat innanför lärares förtroendetid som ligger utanför arbetstiden på skolan, så även denna har varit individuell. På senare år har det dykt upp forskning som hävdar att lärare måste utveckla sin vardagliga förmåga och kompetens tillsammans med andra för att bättre kunna utveckla professionen. Vårt intresse för den här studien ligger vid att se hur lärarna väljer att utveckla och upprätthålla sin samverkan och se hur denna formas utefter lärarnas vardag. Den individuella sidan finns fortfarande kvar bland många lärare vilket kan uppfattas som svårt att förena med läroplanernas krav på samverkan. Vi vill med den här studien undersöka hur lärare uppfattar att deras samverkan fungerar och hur den eventuellt utvecklas tillsammans med andra kollegor. Det är intressant att undersöka hur samverkan ser ut mellan lärare, dels därför att detta förespråkas i läroplanen men också därför att lärare i mångt och mycket är ett ensamt yrke. Viss forskning menar att en gemensam handlingsarena, som ett sätt att se varandra i handling, är det som behövs för att lärare lättare ska kunna samverka för att tillsammans nå ett lärande. Studien försöker svara på hur beroende lärares samverkansstrategier är av en gemensam handlingsarena och öka kunskapen kring lärares möjligheter av att se varandra i handling.

Bakgrund

I nedanstående kapitel redogör vi för hur styrningen av skolan förändrats, hur synen kring samverkan utifrån läroplanerna för gymnasieskolan har förändrats, samt hur detta påverkat lärarnas vardagliga arbete och hur forskning pekar på vikten av att samverkan måste till för att säkerställa skolutvecklingen.

Från central till lokal styrning

1970 utsåg regeringen en utredning som skulle arbeta fram hur den svenska skolan bättre kunde handskas med elever i olika svårigheter, ”Skolans Inre Arbete” (SIA). Resultatet av

undersökningen blev omvälvande då man kom med förslag att reformera hela skolan.¹ Kritik som utredningen framförde var den bristande helhetsbild elever hade. Förslaget blev att man skulle starta lärarlag, arbetsenheter där lärare skulle samverka för att få in helhetssynen i undervisningen vilket 1976 beslutades av regeringen som frivilligt att ingå i. Det var också efter denna undersökning som tankarna och handlingen bakom decentraliseringen tog fart, men sakta.² Innan decentraliseringen verkligen tog fart skulle Sverige först ha Läroplanen 1980, Lgr 80, att följa.

Med tiden visades det att det den centrala styrningen var problematisk då den inte alltid kunde ta hänsyn till varje kommuns, skolas eller elevs enskilda behov eftersom det var svårt att vara flexibel.³ Det ansågs att den lokala nivån hade bättre förutsättningar att bedöma detta.⁴ Det var bland annat därför som regeringen valde att 1 januari, 1991 låta kommunaliseringen ta vid. Detta innebar att kommunerna numera fick ta ansvar för skolan då skolöverstyrelsen och länskskolsnämnderna lades ner. Skolverket utförde numera inga regelkontroller utan skulle istället börja utvärdera hur väl kommunerna skötte sina arbetsuppgifter med att styra, följa upp och utveckla skolan. Kommunerna styrs av statens uppsatta nationella *mål*. Dessa mål som skolorna ska sträva mot handlar mer om *vad* skolorna skall göra, men *hur*, själva metoden bestäms lokalt.⁵ I den centrala styrningen var det istället så att målen översattes till regler och anvisningar av Skolöverstyrelsen som skolväsendet var tvungen att följa. Följde skolorna dessa regler fullföljde de sitt uppdrag. Kommunen är numera ansvarig för att de nationellt abstrakta målen konkretiseras i de lokala skolorna.⁶ Detta innebär även att kommunerna måste ha en plan för lärarnas kompetensutveckling, vilket innebär att lärare ständigt måste utvecklas i sitt arbete.⁷

Läroplanernas förändrade syn kring samverkan mellan lärare

När reformeringen av skolan tog fart efter SIA-utredningen kom man snabbt fram till att man behövde en ny läroplan för skolan. Lgr 80 fick sitt genomslag i den då centraliserade styrningen och började sakta ge mer makt och frihet åt de lokala kommunerna, skolorna och

¹ Egidius, 2001:103

² Egidius 2001:104-105

³ Alexandersson, 1999:99

⁴ Alexandersson 1999:11

⁵ Alexandersson 1999: 11, 99

⁶ Claesson 2000:45-46

⁷ Folkesson mfl 2004:35

lärarna.⁸ Efter att diverse kommittéer tillsatts och utredningar gjort utvecklades de nuvarande läroplanerna för skolan, Lpfö 1994 (förskolan), Lpo 1994 (Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet) samt Lpf 1994 (Läroplanen för de frivilliga skolformerna). I Lpf 94, handlar det numera om att lärare i allt högre grad ska bidra till skolutvecklingen genom att:

Skolans verksamhet måste utvecklas så att den svarar mot uppställda mål. För att en skola skall utvecklas måste den fortlöpande ifrågasätta sina undervisningsmål och arbetsformer, utvärdera sina resultat och pröva nya metoder⁹

Vidare står det att läsa: ”Läraren skall samverka med andra lärare i arbetet på att nå utbildningsmålen.”¹⁰

Vad samverkan innebär ges det inget vidare uttryck för i läroplanerna. Enligt nationalencyklopedin är definitionen av samverkan ”att handla eller fungera gemensamt för visst syfte”.¹¹ Vidare redogörs det inte för hur denna samverkan ska gå till. Detta kan bli problematiskt då varje skola och lärare själva får tolka hur denna samverkan ska gå till samt hur mycket man ska samverka med varandra.

I läroplanen står det även att det är rektorns ansvar att se till att lärarna får den kompetensutveckling som krävs för att på ett professionellt sätt kunna sköta sitt uppdrag samt att se till att det finns en samverkan mellan lärare på skolan.¹²

Förändringen i det vardagliga arbetet

Förutom de strukturella förändringarna skedde det även förändringar i lärarnas vardagliga arbete som självfallet ställde nya krav. Lärarna skulle nu börja tolka nationella och kommunala dokument för att omsätta dessa i praktiken och samtidigt ha ansvar och delta i skolutvecklingen. Kravet på att kunna samarbeta med andra i olika sammanhang poängteras starkt. Läraren ska nu vara en aktiv person som ständigt utvecklar sitt arbetssätt.¹³ I tidigare styrning kunde lärare ta till sig de ”rätta” metoderna som forskningen visade och arbeta

⁸ Egidius 2001:107-109

⁹ Lärarens Handbok, 2004, Lpf 94:41 under rubriken ”Den enskilda skolans utveckling”

¹⁰ Lärarens Handbok, 2004, Lpf 94:45 under rubriken ”Mål och riktlinjer”

¹¹ Nationalencyklopedin, www.ne.se:081219

¹² Lärarens Handbok, 2004, Lpf 94:49-50 under rubriken ”Rektorns ansvar”

¹³ Folkesson mfl 2004:43-46

därefter utan att egentligen behöva problematisera och samverka kring dessa. Om man enbart ser till lärarens vardagliga arbete har läraryrket tidigare varit av individualistisk karaktär. Läraren har själv kunnat bestämma och styra över sin klass, bakom stängda dörrar utan att någon annan behövde lägga sig i. Men detta ska nu ha ändrats. I teorin ska läraryrket numera ha, vad Folkesson med flera i boken kallar ett *kollektivt uppdrag* istället för ett *individuell*. Detta menar författarna kan vara problematiskt att realisera då skolan, historiskt sätt inte haft en kollektiv tradition.¹⁴ En konsekvens av decentraliseringen har inneburit ett ökat krav på samarbete mellan kollegor för att kunna förverkliga detta så kallade kollektiva uppdrag och leva upp till de krav skolan och lärarna har på sig.

Detta har dock fört fram en diskussion kring saknaden av ett gemensamt yrkesspråk hos lärare. Erik Wallin pekar i boken *Skolan i centrum* (2000), på att det i samband med decentraliseringen inom skolan blivit problematiskt att tolka de nationella målen på lokal nivå mycket på grund av att det inte finns ett gemensamt samtal kring detta mellan personerna i kommun och skola. Samtalet är en viktig grund för att realisera de abstrakta målen. Detta gemensamma samtal bör handla om den enskilda skolans mål för att binda samman alla olika ansvarsnivåer inom kommunen. En förutsättning för gemensamma samtal är att deltagarna tillsammans definierar de begrepp som samtalet kommer behandla. En anledning till att ett gemensamt samtal inte kommer till skott kan ha att göra med att aktörerna i samtalet har olika sätt att tolka och förstå världen och att man därmed bara stannar i ett samtal, man förstår inte varandra. Ett sätt att lösa det här är att hjälpa varandra att visualisera sina olika världsbilder.¹⁵ ”Att man menar samma sak med ett ord är en förutsättning för att ett påstående skall kunna kritiskt granskas; alla skall kunna pröva ett påståendes grunder och kritisera dess innehåll.”¹⁶ Detta kan vara problematiskt att realisera i skolorna då man varit dålig på att tala kring och om sin egen verksamhet vilket kan böttna i det faktum att skolan tidigare haft en individualistisk kultur samt den tidigare styrningen där man inte förespråkade gemensamma samtal i lika stor grad som idag.¹⁷ En annan problematik som går att hänvisa till problemet att tolka de nationella målen lokalt har att göra med de lokala skillnader som numera skolor kan ha. Hur rektorn väljer att strukturera det deltagande som krävs för att ett gemensamt samtal ska kunna ske är fritt. Hur mycket tid som ska avsättas eller vilka som ska ingå i vilken grupp

¹⁴ Folkesson mfl 2004:61-62

¹⁵ Wallin i Tebelius & Claesson (red), 2000:51-58

¹⁶ Wallin i Tebelius & Claesson (red), 2000:55

¹⁷ Wallin i Tebelius & Claesson, 2000:57

kan därmed skilja sig mellan skolor i landet. Rektorn kan välja att utforma strategier vilket får konsekvensen att delaktigheten hos lärarna kan bli mycket olika i skilda kommuner.¹⁸

Lärarnas professionalisering är en debatt som ständigt är aktuell. Colnerud & Granström tar upp och diskuterar detta i sin bok *Respekt för lärare* (1999). De menar att för att utveckla en professionalitet måste lärarna samtidigt utveckla sin kompetens och detta bör lärarna göra tillsammans.¹⁹ De jämför läraryrket med andra yrken som läkare, psykologer och advokater för att titta på eventuella skillnader som finns kring synen på professionalitet.²⁰ En stor skillnad är utvecklandet av den egna kompetensen, ens eget lärande. Författarna menar att lärarna ”/.../ tvingas /.../ att utveckla sin yrkesroll i ensamhet.”²¹ Lärarna leder själva en klass och håller själva sina lektioner. Bristen på handledning och att strukturellt sätt kunna samarbeta med kollegor är ett hinder som tas upp. Detta kan ses som problematiskt för lärares utvecklande av sin yrkesroll. Visst talar lärarna med varandra kring lektionsplaneringar och så vidare, men att tillsammans under pågående arbete diskutera hur man ska gå vidare är ett scenario som ofta saknas. Hur ska då läraren kunna veta att man utvecklar sin kompetens om det inte ges formell tid att redogöra för detta. Detta är ett klart hinder för att kunna utveckla lärarstatusen till ett professionellt yrke. Att lära i och av vardagen är ingenting som det ges möjlighet till, som de oftast gör i andra människovårdande yrken.²²

Den samverkan som sker i informella sammanhang tas upp och diskuteras av Björk och Johansson i Birgit Lendahl & Ulla Runesson (red) *Vägar till lärares lärande* (1996). De hävdar att de finns få forum i skolan där lärarna själva får tillfälle att diskutera situationer där innehållet tar fasta på deras vardag. Det lärandet som sker på studiedagar och/eller andra fortbildningar belyser annat som inte har direkt anknytning till den praktiska vardagen, vilket kan bidra till att kompetensutveckling inte kommer till sin fulla rätt. Detta leder till att lärarens tysta kunskap och deras då outnyttjade resurser i form av mångårig yrkeserfarenhet sällan blir synliggjord vilket vi alla i skolan förlorar på. Författarna framhäver betydelsen av informellt lärande i vardagen för att kunna inneha ett utvecklingsarbete. De poängterar starkt

¹⁸ Wallin i Tebelius & Claesson, 2000:50-51

¹⁹ Colnerud & Granström 1999:8

²⁰ Colnerud & Granström 1999:32-33

²¹ Colnerud & Granström 1999:37

²² Colnerud & Granström 1999:36-37

den egna självinsikten med självreflektion över undervisningen och därmed dialogen i gruppen som är sättet att utveckla kompetensen mot större insikt.²³

Sträng och Dimenäs kommer även de till liknande slutsats som Colnerud & Granström i boken *Det lärande mötet* (2000). De menar att lärande sker i möten och om lärarna själva bara utnyttjar dessa möten i vardagen skulle de kunna utveckla sin professionella kompetens.²⁴ De poängterar att i begreppet professionalitet bör kunskapsutvecklingen och den praktiska förändringen ske kollektivt. Förändringarna ska inte ske individuellt eftersom lärarna då kan gå miste om möjligheter till vidare kompetensutveckling. De ser även professionalitet som ett uttryck där ett gemensamt yrkesspråk måste finnas och som alla gemensamt bör använda för att kunna beskriva, argumentera och problematisera sitt yrke.²⁵

Vikten av kollektiv kompetensutvecklingen tas även upp av Karin Rönnerman i boken *Utvecklingsarbete* (1998). Hon menar att för att kunna inneha ett lokalt utvecklingsarbete som skolan numera måste ha, bör detta utvecklingsarbete ses som en process där alla medlemmar använder sina egna erfarenheter för att kunna förändra den lokala skolan.²⁶ ”En skolutveckling som utgår från att den egna praktiken är basen för ett utvecklingsarbete kan bidra till lärares eget lärande.”²⁷

²³ Runesson, 1996:64-65

²⁴ Sträng & Dimenäs, 2000:11

²⁵ Sträng & Dimenäs, 2000:198-199

²⁶ Rönnerman, 1998:9

²⁷ Rönnerman, 1998:115

Teori

Till vår hjälp för att försöka se hur lärarna uppfattar sin samverkan vari deras erfarenhetsutbyten formas och upprätthålls, har vi valt att utgå från en teori om ett kollektivt lärande. Denna teori kan vara ett sätt att försöka förstå hur lärare genom samverkan kan utveckla sin yrkeskompetens och driva på skolutvecklingen. Vi har valt att använda den här teorin därför att vi menar att den kan synliggöra hur samtalandet mellan lärare tar sig i uttryck i deras samverkan i deras yrkesutövande. Vi kommer först att redogöra för Jon Ohlssons teori kring kollektivt lärande, för att sedan visa på en rad andra aspekter av teorin.

Jon Ohlsson redogör för begreppet kollektivt lärande i boken *Arbetslag och lärande* (2004). Med lärande avser Ohlsson att en individ utifrån en handling får en viss erfarenhet. Ifall individen reflekterar kring denna erfarenhet så kan en omvandling av erfarenheten ske, så att individen får en ökad förståelse kring sitt handlande.²⁸ Med ett kollektivt lärande går det enligt Ohlsson, att tillsammans med andra utveckla ett lärande som den enskilde individen på egen hand inte skulle klara av att tillägna sig. I de samtal och samspel som sker mellan två eller fler personer uppstår ett mervärde eller kunskapande som är vidare än det individuella kunskapandet. Detta brukar benämnas som synergi, att $1 + 1 = 3, 5$ eller 9 .²⁹

För att se hur ett kollektivt lärande kan uppnås, börjar Ohlsson med att redogöra för hur en individuell kompetens utvecklas. Då en individ utför en handling skapar sig individen en erfarenhet. Kring den här erfarenheten kan individen reflektera och utifrån sina reflektioner öka sin förståelse för sitt handlande. Ifall denna process fortsätter, så att individen ständigt reflekterar kring de erfarenheter som hon/han får och därmed skapar en djupare förståelse för sitt handlande och på så vis utvecklar sitt handlande, kan individens kompetens utvecklas. För att detta lärande eller kompetensutvecklande skall kunna föras över till ett kollektivt lärande behöver de individuella erfarenheterna lyftas från den individuella sfären till den offentliga sfären som är tillgänglig för den grupp av individer där ett kollektivt lärande kan ske. I denna offentliga sfär gör individerna sina privata erfarenheter tillgängliga för de andra och genom att föra samtalet vidare i olika nivåer av samtalande, kan ett kollektivt lärande uppnås.³⁰ Den första nivån, berättandet, innebär att individen redogör för en tidigare upplevd erfarenhet. Den andra nivån, det gemensamma reflekterandet, bygger på att berättelsen ifrågasätts utav någon

²⁸ Ohlsson, 2004:39

²⁹ Ohlsson, 2004:48

³⁰ Föreläsning, ”Arbetslag & lärande”, Jon Ohlsson, 29/9-2008, Södertörns Högskola

annan individ och att ett gemensamt reflekterande kring berättelsen uppstår. Den tredje nivån, det gemensamma intentionsskapandet, går ut på att individerna tillsammans utifrån de två tidigare nivåerna kommer fram till gemensamma strategier och intentioner kring det de diskuterat. Dessa tre samtalsnivåer kan ses som villkor för ett kollektivt lärande och förutsatt att alla tre villkor uppnås mellan ett visst antal individer utvecklar dessa en gemensam förståelse och ett kollektivt lärande kan ske. Dessa tre samtalsnivåer skall också ses som en ständigt pågående process, där tidigare gemensamma intentioner omprövas och ifrågasätts på nytt för att de gemensamma intentionerna ska vidareutvecklas.³¹ En utgångspunkt för det kollektiva lärandet är att det mellan de interagerande individerna måste finnas gemensamma och antagna mål och uppgifter för att ett kollektivt lärande skall kunna utvecklas. Individerna måste också vilja interagera med varandra och utrymme för dialog och reflektion måste ges.³²

Figur 1



Tre villkor för att ett kollektivt lärande skall kunna ske.

Ohlsson poängterar att dessa kollektiva kommunikationsprocesser inte alltid skall tas för givna som positiva för de berörda individerna. Vissa kollektiva processer kan bromsa upp både det gemensamma och det individuella utvecklandet eftersom vissa individer utestängs samt att avvikande och annorlunda synsätt emellertid åsidosätts som en följd av bristande engagemang till att förstå sig på dessa. För att undvika att hämmande beteenden som dessa uppstår i det kollektiva lärandet är det av stor vikt att samtliga individer i det kollektiva lärandet är aktivt deltagande. Genom att organisera sig på ett sätt så att individer blir delaktiga, skapas förutsättningar för ett kollektivt lärande.³³

Då Ohlsson diskuterar det kollektiva lärandet i organisationer, utgår han från en rationalistisk organisationsteori, vilket innebär att organisationen ses som medlet för att nå upp till de mål som satts upp för organisationen. Vidare kan medlet, det vill säga organisationen, rationaliseras för att på ett bättre vis nå upp till uppsatta mål. Ohlsson pekar på att skolan ofta ses som en ”löst kopplad” organisation, vilket lätt medför problem med att rationalisera det kollektiva lärandet. Gemensamma mål och uppgifter är i en löst kopplad organisation mer

³¹ Ohlsson, 2004:49-50

³² Granberg, 2000:191-192

³³ Ohlsson, 2004:51-52

otydliga och metoderna för att nå upp till dem kan i dessa organisationer tolkas på en mängd olika vis.³⁴ För att se på hur skolor organiserar sig och eventuellt se hur ett kollektivt lärande fortgår, anlägger Ohlsson ett miljöpedagogiskt perspektiv och undersöker de sociala processer som sker i skolan. I sin forskning fokuserar han på arbetslagen.³⁵

Med ett miljöpedagogiskt perspektiv kopplas miljön samman med individens möjligheter till lärande. Individen både påverkas av och påverkar sin miljö. Med miljön avses dels den fysiska miljön (exempelvis skolans fysiska och materiella utformning), dels den kulturella miljön (traditioner och historia inom skolan), dels den sociala miljön (samspel och relationer mellan individerna inom exempelvis skolan). Dessa delar av miljön utgör den kontext som de enskilda lärarna behöver förhålla sig till både i sitt enskilda lärande och i det kollektiva lärandet inom organisationen. Med kontext i det här sammanhanget menar Ohlsson det socialt och kulturellt skapade ”meningssammanhang” vari individens ”meningsskapande” inträffar.³⁶ Kontexten kan se annorlunda ut från skola till skola beroende på hur miljön kring respektive skola har tillkommit.

Vad som blir tydligt i Ohlssons resonemang kring det kollektiva lärandet är att han lägger fokus på samtalandet i arbetslag, det vill säga kommunikationen i formella möten inom organisationen. Ohlsson tar också upp och diskuterar en aspekt av dialogen, samtalandet i relation till lärande. Han pekar på Chris Argyris två teoretiska begrepp, ”espoused theories” och ”theories-in-use”. Med det förstnämnda begreppet menas att det som individer talar om, styr dess handlingar. En individ kan påstå sig utföra vissa handlingar för att bättre nå upp till vissa mål och att detta görs utav en rad olika anledningar som individen kan hävda bygger på tidigare uppfattade åsikter. Med ”theories-in-use”, å andra sidan, menas att handlandet styrs av olika individuella föreställningar, vilka inte individen själv alltid är medveten om och som inte heller verbaliseras. Dessa föreställningar, eller åsikter om man så vill, styrs av individens tidigare erfarenheter. Ohlsson är medveten om att dessa olika teorier som styr handlandet kan skapa svårigheter för samtalandet som medel för att nå ett kollektivt lärande. Även då han tar upp och diskuterar den här klyftan, nämner han inte detta som ett villkor för ett kollektivt lärande då han inte närmare utvecklar detta i sin modell.³⁷

³⁴ Ohlsson, 2004:15-16

³⁵ Ohlsson, 2004:16, 26, 37

³⁶ Ohlsson, 2004:37

³⁷ Ohlsson, 2004:35.

Senare forskning har försökt, likt resonemanget ovan, försökt visa på att det kollektiva lärandet kan ske även i andra arenor och med andra interaktionsmedel, än bara genom det formella samtalandet. Marianne Döös och Lena Wilhelmson lyfter i tidskriften *Pedagogisk forskning i Sverige* (2005) fram vikten av samspel i handlandet och en gemensam handlingsarena som viktiga delar för det kollektiva lärandet. De menar att det inte enbart är kommunikation och samtalande i vissa arbetsgrupper som gynnar det kollektiva lärandet.³⁸ Med en gemensam handlingsarena menas i det här sammanhanget ett fysiskt rum där individer kan observera andra individers handlingsutförande eller resultat av deras handlingsutförande kopplat till deras arbetsuppgifter.³⁹ Vad som avses med ett samspel i handlandet, är enligt Döös och Wilhelmson, att handla gemensamt, observera varandra i handlandet och utifrån detta skaffa sig erfarenheter genom andras handlande. Dessa delar av det kollektiva lärandet fokuserar på det aktiva handlandet istället för på de gemensamma samtal som förs efter individens handlande.⁴⁰ Att ha en gemensam handlingsarena och ett gemensamt handlande uppfattar vi utifrån Döös och Wilhelmsons resonemang som ett möjligt fjärde villkor för ett kollektivt lärande.

En annan viktig del av det kollektiva lärandet som Döös och Wilhelmson pekar på, är de nätverk och informella relationer som finns i organisationen, utanför de formellt uppsatta mötena. Nätverk bygger på samarbete, kontakter och relationer bland de som ingår i dem, istället för på kontroll, hierarkisk ordning och rutiner, vilka är vanliga inslag för formella möten i organisationer. I de relationer som uppstår i nätverk kan det ske transaktioner, vilket innebär att de inblandade individerna i samspel med varandra kan förstå vissa situationer och händelser på ett annorlunda vis, eller att de förstärker den kunskap och det förhållningssätt man som individ haft sedan tidigare.⁴¹ Granberg pekar också på att nätverk har kommit att få en ökad betydelse för det kollektiva lärandet. Idag sker mycket informations- och kunskapsutbyten på andra platser än i formella möten och på arbetsplatsen. En bidragande faktor till att nätverkande har ökat hänger samman med utvecklingen av möjligheter att kommunicera (exempelvis IT), samt en förändring av organisationsstrukturer där gränserna för organisationer blir mer otydliga och där arbetslivets gränser utvidgats. Mycket av den

³⁸ Döös & Wilhelmson, 2005:209

³⁹ Döös & Wilhelmson, 2005:210

⁴⁰ Döös & Wilhelmson, 2005:213-214

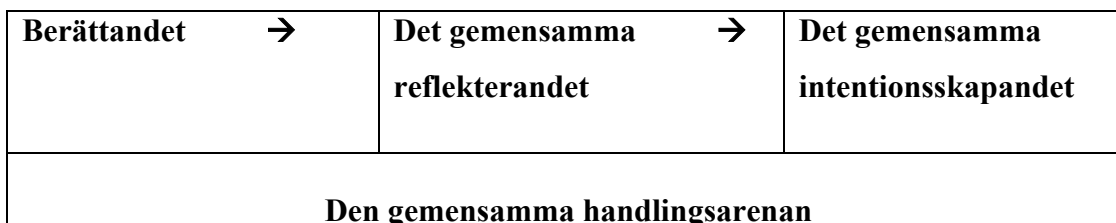
⁴¹ Döös & Wilhelmson, 2005:213, 223

kunskap individen behöver för att utvecklas i sitt vardagliga arbete inskaffas utanför de formella mötena och organisationens fysiska arbetsplats.⁴²

Lisbeth Stedt skriver om det beroendeförhållande som kan uppstå mellan formella och informella situationer i en viss kontext. Hon menar att det i informella möten mellan lärare kan skapas en djupare förståelse för andras sätt att se saker, vilket bygger på ett större erfarenhetsutbyte. I de formella mötena kan det finnas en avsaknad av djupare diskussioner. Det som förs fram under formella möten har mer av en informationskaraktär och frågor som kräver mer ingående diskussioner skjuts ofta på framtiden. De informella mötena kan äga rum i lärarrummet, korridoren, på raster och även på fritiden vilket kan innebära att vissa lärare inte släpps in eller har möjlighet att delta i dem.⁴³ Eftersom inte alla individer har samma tillgång till de informella mötena där mycket av lärares kompetensförsörjning sker ser Stedt en problematik med att det kan ske en ojämlig kompetensförsörjning bland lärarna och att alla inte har samma möjlighet till delaktighet. Ifall de informella mötena har stor inverkan för det kollektiva lärandet skapas det på så vis ett demokratiskt dilemma där vissa individer utav olika anledningar har svårt att delta i det kollektiva lärandet.⁴⁴

Vi ser de tre samtalsnivåerna berättandet, reflekterandet och det gemensamma intentionsskapandet som Ohlsson redogör för som tre villkor för att ett kollektivt lärande skall uppstå. Döös och Wilhelmson pekar på vikten av en gemensam handlingsarena och ett samspel i handlandet i förhållande till det kollektiva lärandet, vilket kan ses som ett eventuellt fjärde villkor för ett kollektivt lärande. De teorier som ovan presenterats kring det kollektiva lärandet visar vidare på att det kan ske både i formella möten, informella möten och relationer samt i nätverk.

Figur 2



Ohlssons tre samtalsnivåer som villkor och Wilhelmson och Döös eventuella fjärde villkor för ett kollektivt lärande.

⁴² Granberg, 2004:135-139

⁴³ Stedt I Ohlsson, 2004:141-142, 147-148

⁴⁴ Stedt I Ohlsson, 2004:150-151

Forskningsproblem

Vi har nu beskrivit hur skolan gått från att ha varit centralstyrd till att bli mer lokalt styrd i och med decentraliseringen och läroplanerna som kom i början av 1990-talet. I samband med dessa förändringar har även lärarens profession förändrats. Det framgår i styrdokumentet att samverkan mellan lärarna ses som ett krav och som en förutsättning för att nå upp till de nationellt ställda målen. Lärarna ska även själva bidra till skolutveckling och utveckla sin egen kompetens med hjälp av andra i den vardagliga praktiken. Tidigare forskning har bland annat pekat på svårigheterna för lärares samverkan men samtidigt poängterat vikten av samverkan för deras kompetensutveckling.

Då tidigare forskning pekar på att det är problematiskt med samverkan mellan lärare, blir det vetenskapligt intressant att undersöka hur lärare i sitt vardagliga arbete förhåller sig till Ohlssons uppsatta villkor för ett kollektivt lärande. De uppsatta villkoren består av berättande, gemensamt reflekterade och gemensamt intentionsskapande.⁴⁵ Senare forskning av Wilhelmson och Döös tar upp och diskuterar vikten av att se varandra i handling och att ha möjlighet till att observera varandras handlingsutförande eller resultat av detta utförande. De menar att detta är en viktig del av det kollektiva lärandet och det kan utifrån deras resonemang uppfattas som ytterligare ett villkor för att nå upp till ett kollektivt lärande.⁴⁶ Det blir därför intressant att titta på hur lärares samverkan ser ut och vilken roll en gemensam handlingsarena spelar. Vi vill vidare i vår undersökning fånga lärarnas perspektiv och motiv till hur de förhåller sig till varandra i samverkan och har därför valt att fokusera på deras uppfattningar kring hur de interagerar och samverkar i sitt vardagliga arbete.

Syfte

Vårt syfte med denna studie är att öka kunskapen om betydelsen av lärares möjligheter av att se varandra i handling.

Frågor

-Hur formas, upprätthålls och utvecklas samverkan mellan lärare?

-Vilken betydelse utgör en gemensam handlingsarena för lärares samverkansstrategier?

⁴⁵ Ohlsson, 2004:50

⁴⁶ Döös & Wilhelmson, 2005:209-210

Metod och avgränsningar

Material samt datainsamling

För att kunna svara på våra forskningsfrågor har vi valt att utföra intervjuer med totalt åtta lärare fördelade på två gymnasieskolor. Vi har valt att göra vår undersökning utifrån lärarnas perspektiv, deras uppfattningar, då det är deras vardagliga arbete vi utgår ifrån. Utifrån detta har vi valt att genomföra kvalitativa intervjuer samt observationer med verksamma lärare för att vi anser att det är på detta sätt vi bäst kan försöka fånga lärarnas egna uppfattningar kring erfarenhetsutbyte. Enligt Steinar Kvale i boken *Den kvalitativa forskningsintervjun* (1997) är den kvalitativa intervjun en metod för att kunna ta del av en persons livsvärld och genom detta material kan man försöka tolka meningen av intervjupersonens livsvärld.⁴⁷ Då det är lärarnas egna vardag, deras livsvärld eller kontext vi försöker fånga ser vi kvalitativa intervjuer som ett bra redskap för detta.

Som fördjupning till detta har vi även valt att avgränsa oss till en respondentundersökning. Denna sortens undersökning, till skillnaden från informantundersökningen är enligt författaren den bästa metoden när man vill få fatt på olika personers uppfattningar. Utifrån svaren i en sådan undersökning kan det sedan göras försök till att beskriva, finna och förklara möjliga mönster som finns mellan de olika respondenterna kring vissa frågor.⁴⁸ En respondentundersökning blir relevant för vår undersökning då det är lärarnas egna uppfattningar vi vill fånga. Vidare har vi valt att göra samtalsintervjuer, vilket innebär öppnare samtal som enklare möjliggör respondenternas egna uppfattningar kring de frågor samtalen kretsar. Det är inte personerna i fråga vi är intresserade av utan personernas olika uppfattningar som kan finnas, i vårt fall kring erfarenhetsutbyte i vardagspraktiken.⁴⁹

Till hjälp för att under intervjun få in allt material vi önskar valde vi att tidigt utveckla en intervjuguide⁵⁰. Denna metod är ett uppskattat sätt för att försöka rama in och konkretisera det man egentligen önskar få svar på. Intervjuguiden uppkom efter en litteraturstudie av tidigare forskning och vår valda teori och är gjord mot bakgrund av våra ovanstående forskningsfrågor och för att passa in i vår intervjusituation. Intervjuguiden är uppdelad efter det kollektiva

⁴⁷ Kvale, 1997:35

⁴⁸ Esiasson, 2007:258

⁴⁹ Esiasson, 2007:260

⁵⁰ Bilaga 1

lärandets tre villkor samt det eventuella fjärde villkoret. Då det är lärarnas uppfattningar kring hur det gemensamma intentionsskapandet utvecklas och upprätthålls vill vi åt har vi försökt att konkretisera dessa villkor till att handla om lärarnas vardagspraktik. Frågorna är gjorda för att passa både den tematiska delen, alltså den information vi vill åt samtidigt som de är gjorda för en dynamisk del, så att de passar respondenten. Det vill säga frågorna ska vara korta, lätta att förstå samt kunna motivera respondenten att svara.⁵¹

Som lärarstudenter har vi haft verksamhetsförlagd utbildning (vfu) på båda skolorna där vi genomfört våra intervjuer och på så vis har vi haft möjlighet att observera och följa lärarna. Å ena sidan kan detta ses som problematiskt då vi spenderat mycket tid på skolorna, varit studenter till lärarna och genom detta påverkats och därigenom ökat risken för att bli hemmablinda. Vi menar dock att värdet av att känna till kontexten på skolorna är större än den påverkan vår tid på skolan haft. Observationerna skapar en förförståelse för hur respondenten resonerar då vi sett respondenterna i deras vardagliga arbeten samt deltagit på arbetslagsmöten samt andra formella möten. Vi är medvetna om att vårt observationsmaterial återkallas ur våra minnen, men vi menar att detta ändå är ett bra sätt då det kan underlätta intervjusituationen på grund av den förförståelse som tidigare etablerats.

Forskningsetiska principer

Metoden för vår undersökning är, som redovisats för ovan, kvalitativa intervjuer. För att genomföra dessa intervjuer har vi tagit del av de forskningsetiska principer som finns. Det är viktigt att ta hänsyn till individskyddskravet för att undvika att de personer som är del av undersökningen känner sig obekväma eller förödmjukade såväl som under undersökningen som av resultatet. Man bör inte ställa frågor som kan uppfattas som för privata eller som inskränker på respondentens privata liv i en alltför hög utsträckning så att denne känner sig obekväma av att vara med i undersökningen. Vetenskapsrådet har gått ut med några krav inom forskningsetiken man bör ta hänsyn till. Vi har speciellt tittat på de krav som är relaterade till humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning. Dessa krav är följande: Informationskravet, (de berörda ska bli informerade om deras uppgift kring projektet, att deltagandet är frivilligt samt bli informerade kring var resultatet ska publiceras) samtyckskravet (att de berörda helt enkelt ska ge sitt samtycke till att medverka i studien), konfidentialitetskravet (uppgifterna om de personer som ingår i studien ska behandlas konfidentiellt så att utomstående inte kan

⁵¹ Kvale, 1997:122-123, Esiasson, 2007:298-301

identifiera dem) samt nyttjandekravet (uppgifterna av personerna i studien får enbart användas i det syfte som är ämnat för uppsatsen).⁵²

Våra respondenter har, antingen i intervjusituationen eller en tid innan blivit informerade om syftet med vår undersökning samt i vilken utsträckning detta ska redovisas. Mot bakgrund till de forskningsetiska kraven har vi valt att inte gå ut med kommuners eller skolors namn för att anonymisera våra respondenter. Vårt transkriberade material har vi kodat så att namn på lärare och deras närmsta kollegor inte går att urskilja.

Reliabilitet och validitet

Vi är båda medvetna om att man med en kvalitativ metod inte kan göra generaliseringar då denna metod riktar in sig på just den enskilda respondentens livsvärld men då vårt syfte inte är att generalisera tycker vi att denna metod är den bäst lämpade då det är lärarnas egna uppfattningar vi vill åt.

Våra intervjuer har vi valt att göra på liknande platser, i vårt fall små grupprum för att erbjuda våra respondenter liknande situationer. Vårt urval av respondenter har skett mot bakgrund av att de ska vara verksamma gymnasielärare. Kön, yrkeserfarenhet och ålder har inte varit av vikt då vi valt ut de personer vi vill intervjuas.

Vår intervjuguide (bilaga 1) har hjälpt oss genom att redan innan de gjorda intervjuerna gett oss ett ramverk kring vad det var vi ville ha svar på samtidigt som guiden hjälper oss att hålla oss inom ämnet.

Vid samtliga intervjuer har vi valt att spela in vårt material. Anledningen till detta var att vi ville kunna koncentrera oss på det vår respondent säger för att följa upp resonemang och slippa risken att inte kunna lyssna aktivt då man samtidigt måste anteckna. Detta poängteras även av Kvale som anser att en bandspelare är ett effektivt sätt för att kunna just koncentrera sig på ämnet och dynamiken i intervjun.⁵³ Efter gjorda intervjuer transkriberade vi dessa för att bättre kunna få en helhetssyn av vad våra respondenter sagt. Vi har valt att transkribera det skriftliga materialet på så sätt att vi tagit bort onödiga upprepningar och utfyllnadsord och

⁵² Vetenskapsrådet, www.vr.se

⁵³ Kvale, 1997:147

gjort materialet mer skriftspråksvänligt för att enklare analysera vårt material. Kvale menar att denna metod är ett möjligt sätt därför att man här gör mer rättvisa åt sina respondenter genom att översätta från talspråk till skrift.⁵⁴ Vi har på varsitt håll transkriberat vårt material. Vi är medvetna om att man vid omskrivningen av det muntliga materialet redan gör en viss tolkning, men vi menar att i det stora hela har dessa tolkningar inte påverkar vårt resultat därför att vi har ett skriftligt material som vi båda varit med och analyserat djupare. Det faktum att vi valt att spela in och skriva ut våra intervjuer anser vi påverkar reliabiliteten i positiv riktning då vi kunnat koncentrera oss på ämnet och innehållet i intervjuerna samt att helhetsbilden och funna mönster genom transkriberat material lättare gått att urskilja.

Metod för analys

Birgitta Kullberg skriver i boken *Etnografi i klassrummet* (2004), att en analys av insamlat empiriskt material ofta behöver omorganiseras för att enklare kunna finna de huvudkomponenter som eftersöks i undersökningen. Denna omorganisering innebär att det görs en systematisering av materialet där empirin delas in i en rad tankeenheter, exempelvis varianter, teman, komponenter, begrepp eller förhållanden.⁵⁵ Vi har valt att systematisera vår analys av empirin med att dela in den efter varianter av samtal och interageranden samt i teman för hur dessa olika samtal kan komma till uttryck. De varianter vi valt att dela in empirin efter bygger på de tre villkor Ohlsson sätter upp i sin teori för att ha möjlighet att nå upp till ett kollektivt lärande. Vidare har vi valt att föra in varianten ”den gemensamma handlingsarenan”, vilket enligt Döös och Wilhelmson, kan uppfattas som ytterligare ett villkor för ett kollektivt lärande. Detta villkor skall inte ses som en nivå eller ett steg för det kollektiva lärandet, utan som ett villkor som i olika sammanhang och situationer kan förekomma antingen tillsammans med de tre andra villkoren eller tillsammans med något utav dem (se figur 2). Denna fjärde variant kommer därför i vår undersökning att, beroende på undersökningens resultat, ingå i olika utsträckning i de tre andra varianterna. De teman vi valt att dela in empirin efter har vi utarbetat dels efter vad tidigare forskning pekat ut som möjliga arenor för samverkan mellan lärare, men också utifrån hur läraryrket är organiserat. Följande varianter och teman kommer vi att använda oss av i vår analys av den empirin vi har för undersökningen:

⁵⁴ Kvale, 1997:156

⁵⁵ Kullberg, 2004:183-184

Varianter

- Berättande
- Det gemensamma reflekterandet
- Det gemensamma intentionsskapandet
- Den gemensamma handlingsarenan

Teman

- Arbetslagsmöten
- Informella möten
- Personliga relationer
- Gemensamma fysiska arbetsutrymmen
- Ämnessamverkan
- Auskultation

Då lärarpraktiken diskuteras bör det påpekas att själva yrkesutövningen inte enbart sker i klassrummet, utan även till stor del i lärarens arbetsrum och till viss del utanför skolan. En lärare som undervisar i gymnasiet har vid en heltidstjänst en arbetstid på 45 timmar per vecka. Utav denna tid kan undervisningstiden variera från skola till skola, men i snitt undervisar en lärare på gymnasiet 14 timmar i veckan. Vidare har läraren en förtroendetid på 10 timmar i veckan, där läraren själv väljer var och hur den tiden ska användas. De resterande 21 timmarna av arbetsveckan spenderar läraren i skolans olika arbetsutrymmen, så som sitt arbetsrum, konferensrum och i övriga delar av skolans verksamhet⁵⁶ Vad som framgår är att en stor del av lärarens arbete sker utanför själva undervisningen, vilket kan vara intressant att beakta då vi vill undersöka var och hur det ges möjlighet för lärare att i samverkan, eventuellt utveckla ett kollektivt lärande. Vi har satt upp följande modell för att tydligare synliggöra hur lärares arbete är organiserat.

Figur 3

Undervisningstid	Arbetstid utöver undervisning, förlagd på skolan	Förtroendetid

Visar lärares arbetstid både i och utanför själva skolan.

Hur lärare kan samverka och vilka möjligheter de har för att utveckla ett kollektivt lärande, kan hänga samman med hur deras arbete är organiserat. Dessa möjligheter kan också se olika ut beroende på hur och i vilka forum deras arbete sker. Vi har därför valt att titta efter samband eller mönster mellan de olika varianterna, temana och hur lärares arbete är organiserat. Den fjärde varianten, den gemensamma handlingsarenan, behöver utifrån hur lärares arbete är organiserat, inte enbart förekomma i själva undervisningen. Det

⁵⁶ Telefonintervju med LR, 8/12-2008 kl 11.00

planeringsarbete och utvärdering av undervisning och material, som förekommer i skolan under övrig arbetstid, samt eventuellt under lärares egen förtroendetid, kan också uppfattas som gemensamma handlingsarenor för lärare i deras vardagliga arbete.

Definitioner

Nedan har vi valt att definiera de tre villkor som är centrala för den teori vi använder samt ett eventuellt fjärde villkor. Dessa definitioner har tillkommit genom inspiration från relevanta författare för den litteratur vi använt oss av för undersökningen och är viktiga för vår uppsats då det är kring dessa villkor vi analyserat vår empiri.

Berättande: En individ redogör för en annan individ en tidigare upplevd erfarenhet.⁵⁷

Det gemensamma reflekterandet: berättandet ifrågasätts av någon annan individ och blir till ett samtal mellan dessa individer där aktörerna ifrågasätter, utbyter, analyserar, resonerar och/eller diskuterar kring tidigare enskilda eller gemensamma erfarenheter.⁵⁸

Det gemensamma intentionsskapandet: Individerna kommer tillsammans fram till gemensamma handlingsstrategier eller intentioner kring det som tidigare reflekterats kring.⁵⁹

Den gemensamma handlingsarenan: ett fysiskt rum där individer kan observera andra individers handlingsutförande eller resultat av deras handlingsutförande eller resultat av handlingsutförandet kopplat till arbetsuppgifterna.⁶⁰

För att ytterligare kunna ta del av vårt resultat krävs det att de temana vi använder för att försöka se hur samverkan uppfattas och vilken betydelse en gemensam handlingsarena har, definieras. Vi har valt att definiera temana på följande vis:

Arbetslagsmöten: Den formella tidsbestämda mötestiden där arbetslaget träffas för att diskutera olika frågor och problem relaterade till deras arbete.

⁵⁷ Ohlsson, 2004:49-50

⁵⁸ Ohlsson, 2004:49-50

⁵⁹ Ohlsson, 2004:49-50

⁶⁰ Döös & Wilhelmson, 2005:210

Informella möten: De möten som inte är tidsbestämda utan som kan uppstå mellan lärarkollegor under eller efter arbetstid

Personliga relationer: Kollegor som har utvecklat en relation till varandra som är utöver den formella relationen man har i arbetet

Gemensamma fysiska utrymmen: Det fysiska rum där lärarna kan observera varandra i planerings- och utvärderingsarbete samt även direkt i undervisning.

Ämnessamverkan: Där ämneskollegor samarbetar kring sina gemensamma ämnen

Auskultation: Utifrån förbestämda uppgifter eller scheman observerar varandra i en undervisningssituation

UNDERSÖKNING

I följande kapitel kommer vi att redovisa analys och resultat. Kapitlet är disponerat efter de varianter och teman som är centrala för undersökningen. Berättandet, det gemensamma reflekterandet samt det gemensamma intentionsskapandet är olika delar av kapitlet. Den gemensamma handlingsarenan som variant kommer att ingå i de olika delarna av kapitlet och inte vara en egen del. Varje del är sedan indelad i de olika temana; arbetslagsmöten, informella möten, personliga relationer, gemensamma fysiska arbetsutrymmen, ämnessamverkan samt auskultation. Efter att den första varianten redovisats kommer vi i de andra två att delvis redogöra för en kombination av temana och inte redogöra för dem alla en och en. Detta beror på att dessa varianter tar sig främst i uttryck i samband med en kombination av fler temana. Den första skolan representeras av intervju 1-4 och den andra skolan representeras av intervju 5-8.

Berättandet

Berättandet är det första villkoret som tas upp av Jon Ohlsson och är utifrån hans teori en förutsättning för att ett kollektivt lärande ska ha en möjlighet att utvecklas. I våra intervjuer har det framkommit att berättandet, erfarenhetsutbytet, förekommer inom flera teman.

Arbetslagsmöten

På arbetslagsmöten sker det ett berättande. Det är ofta kring specifika elevärenden som det tas upp och berättas kring. Det kan också ske ett berättande kring klasser som flera lärare undervisar.

”Oftast rör det sig om ordningsregler. Ja, att nu är det pratigt i den här klassen och vi kör med fast bänkplacering.”⁶¹

”På arbetslagsmötena har man chansen om det är något problem med någon elev då kan man stämma av med andra”⁶²

De formella mötena kan härmed förstås som att det ges en möjlighet till att det första

⁶¹ Intervju 3, s 3

⁶² Intervju 8, s 1

villkoret, berättandet levs upp till. Lärarna uppfattar att man inom detta tema kan delge varandra erfarenheter kring klassrumssituationer samt vissa elever man har frågor eller synpunkter kring. Samtidigt som denna möjlighet finns kan det också uppstå vissa hinder som gör att det kan bli svårt att leva upp till villkoret och kanske å andra sidan istället hämma ett kollektivt lärande inom temat arbetslagsmöten.

”Annars har vi vissa bestämda tider, men då tenderar det att inte fungera, det är ju en större grupp då och då fylls mötena med annat innehåll, mer administrativ information.”⁶³

Detta citat kan vara ett uttryck för det resonemang som Ulf Blossing för. Han menar att lärare, trots att de indelats i arbetslag och numera har handledning och mentorer för att utbyta pedagogiska tankegångar och reflektera kring undervisningen med, får komma i skymundan då det i arbetslagen fokuseras mest på administrativt innehåll.⁶⁴

Då arbetslagsmötena är tidsbestämmande och fyllda av administrativ information, kan detta tema förstås som att möjligheten för att ett berättande ska komma till stånd finns, men att det även finns ett hinder, som kan förklaras med hur strukturen på mötena ser ut. Det är ofta många administrativa punkter som behöver gås igenom och det ges sällan utrymme för djupare diskussioner.

Informella möten

Lärarna uppfattar vidare de informella mötena som tillfällen då de kan delge erfarenheter till varandra, men det erfarenhetsutbyte som då sker, handlar ofta om elevspecifika ärenden. De informella mötena sker ofta spontant och uppfattas som betydelsefulla för erfarenhetsutbyten.

”... man tar tillfället i akt för att delge information, det är inte alltid man gör det på ett organiserat sätt.”⁶⁵

Här ses det, i jämförelse till teman ovan, att det även finns möjlighet att delge information av erfarenheter i de informella mötena. Man tar det tillfälle som finns och utnyttjar detta för att kunna få berätta. Man väntar inte på ett formellt möte utan söker själv upp kollegor.

⁶³ Intervju 2, s 4

⁶⁴ Blossing, 2003:39

⁶⁵ Intervju 1, s 1

”Det kan ibland fungera som en säkerhetsventil där man pyser ut frågor, eller har en diskussion, när man gör sällskap av någon på tåget där man kanske kan prata i 10 minuter. Där kan man få pysa lite”⁶⁶

Möjligheten att delge information i informella möten kan underlätta lärarnas vardag. Att kunna, som respondenten i citatet säger ”pysa” med någon annan i ett informellt sammanhang kan förstås som att pressen släpper och att man behöver sina kollegor som en ventil.

”Det är mest i korridoren eller när det hänt. När man precis haft lektion, när det är uppe, sen glömmet man bort det. Så det är mest i informella möten.”⁶⁷

Att ha möjligheten att direkt efter en händelse eller en tanke ha en möjlighet att få delge sina kollegor upplevs som viktigt för lärarna. De informella mötena ger alltså lärarna möjligheter att få berätta för varandra om tidigare erfarenheter.

Personliga relationer

I vår empiri framkommer det vidare, att personliga relationer uppfattas som ytterligare ett forum, där ett erfarenhetsutbyte kan äga rum.

”Ja, då det är i mina personliga relationer... Det är med dem jag brukar delge mina problem och diskutera fram och tillbaka med.”⁶⁸

”... men det mesta sker informellt. Ibland sker det på våran fritid, när vi umgås.”⁶⁹

De personliga relationerna hör mycket ihop med informella möten och kan i mångt och mycket liknas vid varandra. Men i de personliga relationerna kan man i allt högre grad planera att ses på fritiden och den tid som berättandet kan ske sker därför utanför arbetstid såväl som innanför. Ett par respondenter uppfattar möjligheten att delge kollegor erfarenheter genom att berätta för varandra både utanför och på arbetet som ett bra sätt att utbyta erfarenheter. I vidare utsträckning kan detta förstås som ett möjligt uttryck för Stedts

⁶⁶ Intervju 8, s 4

⁶⁷ Intervju 4, s 1

⁶⁸ Intervju 1, s 1

⁶⁹ Intervju 1, s 1

resonemang om att lärare lutar åt att söka sig till dem som tänker likasinnade och att det andra villkoret, det gemensamma reflekterandet istället kan hindras att komma upp då man inte får möjligheten att ta del av andra som har en annan syn i en viss fråga än man själv.⁷⁰ Å andra sidan kan det vara viktigt att lära känna sina kollegor på ett personligt plan då det kan underlätta kommunikationen mellan dem och att man kan få stöd för att klara av sitt arbete.⁷¹

”Nu är jag rätt lyckligt lottad med både mitt arbetslag och mina närmaste kollegor som jag kommer rätt bra överens med. Vi sitter i samma rum, där vi kan prata om det mesta.”⁷²

I just det här specifika fallet är det mer de personliga relationerna som ligger till grund för ett berättande än det faktum att de sitter i samma rum. Men som resonemanget ovan, kan detta i vidare mening förstås som även ett hinder för ett kollektivt lärande. Att använda sina kollegor som social ventil påminner om det resonemang som Ohlsson för kring arbetslagets funktion som social ventil. Han menar att detta istället kan hämma det faktum att vilja ifrågasätta och kritisera kollegor då man vill försöka behålla en god laganda eller vilja fortsätta vara på god kant med sina kollegor och vara med och umgås med dem på fritiden.⁷³ Å andra sidan verkar dessa personliga relationer vara till stöd för våra respondenter då de känner att de kan berätta och ha en form av erfarenhetsutbyten sinsemellan. De personliga relationerna kan kopplas till Döös och Wilhelmssons resonemang kring att nätverk och informella relationer är en viktig del för ett kollektivt lärande.

Gemensamma fysiska utrymmen

Vad gäller gemensamma fysiska utrymmen, framkommer det i vårt empiriska material att dessa är ett gemensamt arbetsrum eller mötesrum, där lärarna på egna initiativ gemensamt ses för att allmänt diskutera, planera eller utvärdera undervisning. Dessa gemensamma fysiska utrymmen kan också förstås som en gemensam handlingsarena, där lärare kan observera andra lärare i deras arbete med lektionsplanering, deras arbete med material och deras utvärderingar av undervisning och använt material.

⁷⁰ Stedt i Ohlsson, 2004:143

⁷¹ Stedt i Ohlsson, 2004:143, 146-147

⁷² Intervju 2, s 3

⁷³ Ohlsson, 2004:57-58

”Alltså, man diskuterar med dom man har omkring sig tycker jag och dom känner man också väl i och med att man sitter tillsammans och delar arbetsrum.”⁷⁴

Just i detta specifika fall kan det förstås som att det gemensamma fysiska utrymmet man har gemensamt med andra kollegor är det frö som krävs för att försöka nå ett berättande.

”Gör jag det [för djupare diskussioner red anm.] med x som sitter bredvid mig, som har ett likartat ämne.”⁷⁵

Den kollega man sitter bredvid och har sitt arbetsbord bredvid kan i det här fallet underlätta för att ett berättande ska komma till stånd.

”I första hand arbetslaget. Inte för att jag söker upp dem som arbetslag utan för att de är de närmsta kollegorna. Mycket för att vi sitter i samma rum.”⁷⁶

Det gemensamma fysiska arbetsutrymmet kan här förstås som ett viktigt tema för att det första villkoret för ett kollektivt lärande ska kunna uppnås. Det är för att man sitter tillsammans som ett berättande kan ske, inte för att man har personliga relationer med varandra.

Ämnessamverkan

Bland de intervjuer vi genomfört i en av våra skolor, har det framkommit att det sker en ämnessamverkan mellan ett antal lärare i ämnena matematik och idrott. Denna ämnessamverkan har satts igång och drivs utifrån lärarnas egna initiativ och vilja. Idag har denna ämnessamverkan organiserats i möten på speciella tider, vilket påminner om en formell mötesstruktur. Samtidigt upprätthålls och drivs mötena fortfarande utav de delaktiga lärarnas egen vilja och engagemang. Följande uppfattningar kring denna ämnessamverkan går att återfinna i vårt empiriska material:

”Alltså vi mattelärare har ju valt själva att, eller vi har önskat själva en sån. Vi har önskat att få en konferenstid en halvtimme varje vecka.”⁷⁷

⁷⁴ Intervju 5, s 2

⁷⁵ Intervju 6, s 3

⁷⁶ Intervju 8, s 1

I det här fallet är det lärarna själva som har drivit på att få ha formell mötestid med sitt ämne för att kunna byta erfarenheter med varandra.

”Framförallt i idrotten och där är vi en relativt stor grupp och sitter på skolan som enda ämneslag. Det enda ämnet som har ett eget rum med skrivbord och arbetsplatser”⁷⁸

I det här specifika fallet handlar ämnessamverkan om idrotten. Detta är det enda ämneslaget på skolan som sitter och arbetar i gemensamma fysiska utrymmen, vilket kan förklaras med att mycket av lärarnas planeringstid på skolan hamnar fysiskt kring idrottshallen och att därmed, på grund av det fysiska gemensamma arbetsrummet även har en möjlighet till att delge varandra erfarenheter inom ämnet.

”... även så har vi en halvtimmes konferens i veckan då det är mer ordningsfrågor som diskuteras, men även pedagogiska frågor.”⁷⁹

Att lärarna här får en möjlighet att i sina ämnen även berätta kring pedagogiska frågor och ha en möjlighet att dela erfarenheter inte bara kring ordningsfrågor utan även kring pedagogiska frågor, kan bero på just att idrottslärarna och mattelärarna har aktivt drivit frågan att få sitta med sina ämnen.

Auskultation

På en av de skolor där vi genomfört våra intervjuer, har ett par respondenter berättat att de har börjat auskultera hos varandra. Denna auskultering innebär att de i förhand sätter upp ett schema med punkter som de sedan går in och har som en mall då de observerar varandra under deras undervisning. Här sker på så vis ett erfarenhetsutbyte både verbalt och visuellt i samband med undervisningen. De ser varandra i handling här men berättar inte för varandra om dessa erfarenheter efter auskultationen utan går då direkt in på ett gemensamt reflekterande. Detta arbetssätt kan då underlätta mot ett kollektivt lärande då det första villkoret kan skippas och att man direkt går in på villkor nummer två.

⁷⁷ Intervju 5, s 2

⁷⁸ Intervju 7, s 1

⁷⁹ Intervju 7, s 1

Hinder för att ett berättande inte utvecklas mot ett gemensamt reflekterande

Vårt empiriska material visar att berättandet inte vidare utvecklas alls eller i lika stor grad, i alla teman mot det andra villkoret, det gemensamma reflekterandet. Våra respondenter ger uttryck för hinder, eller brott, som kan finnas och som kan hindra möjligheten att berättandet övergår till ett gemensamt reflekterande i de olika temana som ovan nämnts. Ett hinder som våra respondenter ger uttryck för är tiden.

”Tiden verkar ju inte räcka till för att träffas.”⁸⁰

”Vi hade ju ambitionen att ha pedagogiska diskussioner i arbetslaget, men det har ju fallit på att det aldrig funnits någon tid”⁸¹

Tiden som brott eller hinder för att ha en möjlighet att upp nå ett gemensamt reflekterande finns som uppfattning hos fler av våra respondenter. På förtroendetiden som lärarna har utanför arbetsplatsförlagd tid ska lärarna använda en del av denna till att hålla sig uppdaterad kring vad ny forskning säger om skolan men även läsa sådan litteratur som ska utveckla lärarna i yrket och sitt ämne. Citatet ovan kan förstås som att de pedagogiska diskussionerna som man önskar ha i sitt arbetslag, med sina kollegor försvinner helt enkelt på grund av tidsbrist och att annat prioriteras. Att ensam sitta och läsa om ny forskning och inte få tiden att kunna berätta om vad man läst för sina kollegor hämmar det faktum att ett berättande kan ske.

”Så fort det blir påbud ovanifrån går alla dit med tunga steg och känner att det är någon extra uppgift som man inte har tid för under den riktiga verksamheten.”⁸²

Citatet ovan kan ses som ett uttryck för Ohlssons resonemang kring explicita (uttalade) och implicita (outtalade) organiserandeaktiviteter. För att ett kollektivt lärande ska kunna ha en möjlighet att få utvecklas krävs det att det lärande som sker hos den enskilda individen kommer fram till kollektivet, i det här fallet de andra lärarkollegorna. Men, samtidigt påpekar Ohlsson att om kollektivet drivs för hårt fram genom att ett organiserande kan anses som ett tvång, kan man istället gå miste om värdefull kompetens. På grund av detta påtvingande

⁸⁰ Intervju 2, s 4

⁸¹ Intervju 6, s 4

⁸² Intervju 8, s 3

arbetet kan lärarna, utifrån Ohlssons resonemang, bara ägna sig åt vad han kallar ”läpparnas beaktelse” vilket är ett uttryck för att man som lärare ändå gör som man vill i slutändan.⁸³

En annan vanlig förekommen uppfattning bland våra respondenter handlar om möjligheten att kunna ifrågasätta eller undra över andras kollegors vardagliga arbete.

”Att ta upp sådana frågor officiellt leder bara till problem för alla. Det är för mycket prestige och man måste tassa på tår för att ta upp sådana frågor i ett formellt forum. Lärarna är ett känsligt släkte.”⁸⁴

” ... jag tror att vi är rätt snälla mot varandra eller vad jag ska säga. Man vill väldigt gärna inte kritisera.”⁸⁵

Dessa citat kan ses som uttryck för att lärares arbete kan vara väldigt personligt. Lärare utarbetar lektionsmaterial på ett sådant sätt att det kan bli privat. Det är utefter dig själv och din syn på din lärargärning som du utarbetar elevernas arbetsmaterial. Att då som kollega ifrågasätta och undra över en annan kollegas arbete kan förstås som ett ifrågasättande mot kollegans syn på sin gärning som lärare. Man undviker att stöta sig med andra kollegor kring deras syn på arbetet. Detta kan förstås som att lärarna undviker detta av samma anledning som beskrivits ovan kring kollegorna som social ventil. Att undgå att stöta sig med någon för att ha kvar den goda relationen till andra kollegor eller undvika att förstöra en god laganda.

Sammanfattning av den första varianten: berättandet

Vårt empiriska material visar att den första varianten, eller villkoret för ett kollektivt lärande levs upp till i samtliga av de uppsatta temana. Dock visar det empiriska materialet att det främst är i de forumen där den arbetsplatsförlagda arbetstiden finns, och inte i lika stor grad i undervisningstiden och den förtroende tid som en lärare har i sin tjänst.

Vi har även sett att det finns vissa hinder för att ett berättande ska komma till uttryck. De hinderna kan vara: för stor grupp, brist på tid, personliga relationer eller att man gemensamt fysiskt inte sitter tillsammans med andra kollegor.

⁸³ Ohlsson, 2004:166

⁸⁴ Intervju 2, s 2

⁸⁵ Intervju 6, s 3

Förutom ovanstående hinder finns det också de som istället handlar om att berättandet inte utvecklas mot ett gemensamt reflekterande, utan att berättandet stannar vid att vara ett berättande. De hindren kan vara: brist på tid, oviljan att ifrågasätta och våga kritisera eller att det finns påbud ovanifrån.

Det gemensamma reflekterandet

Det gemensamma reflekterandet, då lärarna i grupp om två eller fler individer resonerar, analyserar och ifrågasätter de erfarenheter som utbyts, ges det uttryck för i det empiriska material vi inhämtat genom våra intervjuer. Vad som framkommer av empirin är dock att det gemensamma reflekterandet inte alltid sker inom ett enskilt tema, utan ofta i kombination med två eller flera teman. Vi har i vår empiri funnit följande uppfattningar kring det gemensamma reflekterandet.

Arbetslagsmöten

En av respondenterna pekar på att det på arbetslagsmöten går att resonera, ifrågasätta och diskutera kring varandras erfarenheter. Hon pekar dock på att de erfarenheter som i dessa fall tas upp, är relaterade till specifika elev- och klassituationer. Hon uttrycker följande uppfattningar kring det gemensamma reflekterandet i samband med en diskussion kring arbetslagsmöten:

”Alltså, vi försöker problematisera, när vi har en jobbig klass, hur gör du för att lyckas?, Har du något knep?, Hur ska vi lyckas med den här klassen? Vi hade ju problem med en klass och då samlades alla lärare för att diskutera det.”⁸⁶

”Det är alltid diskussion innan. Det har aldrig hänt att någon bara säger att: Nu gör vi på det här sättet, och alla bara: Jaha. Utan det är alltid så här: Nej, men vadå? Kan vi inte göra så eller så? Så stöts det och blöts det, men där kan vi komma överens, för där känns det viktigare att man fattat gemensamma beslut kring eleverna”⁸⁷

Lite längre fram i intervjun uppfattar dock respondenten det gemensamma reflekterandet under arbetslagsmötena på ett lite annorlunda vis:

”Det är tips och idéer som kommer fram, men man kommer ofta inte vidare i de lite djupare diskussionerna.”⁸⁸

⁸⁶ Intervju 4, s 3

⁸⁷ Intervju 4, s 4

⁸⁸ Intervju 4, s 4

Respondenten ger här uttryck för att ett gemensamt reflekterande kan äga rum under arbetslagsmötena men att detta reflekterande handlar om specifika klass- och elevärenden där en lösning måste till. Respondenten uppfattar vidare att det kring andra delar av det vardagliga arbetet sällan sker djupare diskussioner, vilket kan ses som ett uttryck för att ett gemensamt reflekterande sällan uppstår kring dessa delar.

En annan respondent uppfattar att det är svårt att föra djupare diskussioner och resonemang under arbetslagsmötena:

*”Tiden verkar ju inte räcka till för att träffas./.../ det är ju en större grupp då och då fylls mötena med annat innehåll, mer administrativ information. Det är sällan allmänpedagogiska diskussioner uppstår då.”*⁸⁹

Här uppfattar respondenten att det på arbetslagsmötena är svårt att gemensamt reflektera kring de erfarenheter lärarna delger varandra. Båda respondenterna uppfattar arbetslagsmötena som ett delvis eller helt hindrande tema att gemensamt reflektera i. Dessa uppfattningar kan förstås utifrån det resonemang Stedt för kring formella och informella möten, där hon pekar på att det i de formella mötena ofta finns en avsaknad av djupare diskussioner.⁹⁰

Gemensamma fysiska utrymmen, informella möten och personliga relationer

Det finns flera respondenter som uppfattar att det sker ett gemensamt reflekterande med dem som de gemensamt delar arbetsrum med. I den ena skolan sitter ett helt arbetslag i ett gemensamt arbetsrum. I empirin framkommer det att det sker gemensamma diskussioner och reflektioner mellan lärarna i arbetsrummet. Följande uppfattningar kring ett gemensamt reflekterande, framkommer utifrån empirin:

*”Jomen det kan jag säkert göra, men det är sällan att man har så mycket tid. Men i så fall gör jag nog det med X, som sitter bredvid mig...”*⁹¹

⁸⁹ Intervju 2, s 4

⁹⁰ Stedt i Ohlsson, 2004:141-142

⁹¹ Intervju 6, s 3

”Alltså, man ska inte underskatta bara de här små samtalen vi har eftersom vi sitter tillsammans. Det kanske inte behöver ta mer än fem minuter att man diskuterar, det är fördelen med arbetslagen, det tycker jag har lyft min arbetssituation otroligt.”⁹²

I båda dessa ovanstående citat ges det uttryck för uppfattningar om att lärarna gemensamt reflekterar med dem de delar arbetsrum med. Detta reflekterande sker också under informella mötesformer, då det ges tid eller då något specifikt tas upp till diskussion. Det ges inte uttryck för några uppfattningar om att man diskuterar och reflekterar med dem i sitt arbetsrum på grund av att man har personliga relationer med dem (även ifall detta är mycket möjligt), utan i första hand för att man sitter tillsammans.

”I första hand arbetslaget. Inte för att jag söker upp dem som arbetslag, utan för att de är de närmaste kollegorna./.../ vi tänker och känner och kan stöta och blöta idéer med varandra.”⁹³

Den här respondenten uppfattar också att ett gemensamt reflekterande sker med dem som respondenten delar gemensamt fysiskt arbetsutrymme med. Här framgår vidare att respondenten uppfattar att de i arbetslaget känner varandra väl och det kan förstås som att det utvecklats personliga relationer mellan arbetslagsmedlemmarna.

Gemensamt för de två respondenterna är att temat det gemensamma fysiska utrymmet kan förstås som en förutsättning för ett gemensamt reflekterande. Detta reflekterande kan vidare ske i informella möten och i personliga relationer som uppstår som en följd av att lärarna delar arbetsrum. Vi har tidigare nämnt att gemensamma fysiska arbetsutrymmen kan ses som en gemensam handlingsarena där lärarna har möjlighet att observera varandras arbete kring planering av lektioner och material, samt utvärdering av undervisning, metoder och material. En möjlig tolkning för det här specifika fallet är utifrån detta att en gemensam handlingsarena förutsätts för det gemensamma reflekterandet mellan dessa lärare. Detta resonemang kan förstås som ett uttryck för det Döös och Wilhelmson diskuterar, att en gemensam handlingsarena kan ses som en viktig del för ett kollektivt lärande.⁹⁴

⁹² Intervju 6, s 4

⁹³ Intervju 8, s 1

⁹⁴ Döös & Wilhelmson, 2005:209

I den andra skolan sitter inte arbetslaget i gemensamma arbetsrum, utan de är utspridda i olika lärarrum. Bland respondenterna i denna skola uppfattas det ändå som att det sker ett gemensamt reflekterande med de kollegor som det delas arbetsrum med. Bland respondenterna framkommer det dock att det gemensamma reflekterandet i de här sammanhangen påverkas av vilka relationer lärarna i arbetsrummen har. Det är med de kollegor som de har nära, personliga relationer med, som det sker ett gemensamt reflekterande. En av respondenterna uppfattar det som att det går att gemensamt reflektera kring tidigare erfarenheter med två av sina kollegor. Med dessa två kollegor delar han gemensamt arbetsrum och har många diskussioner med på tu man hand och umgås även privat med. Det forum som respondenten uppfattar som möjligt att gemensamt kunna reflektera i, bygger på en kombination av temana personliga relationer, informella möten samt ett gemensamt fysiskt arbetsutrymme.

”Sen har x, jag och y ett annat forum, vi brukar träffas ibland privat. Och då blir det automatiskt att man hamnar på den här utvecklande kognitiva nivån. / __ /... men det blir ju att man pratar med varandra, ibland åker vi bil in till stan tillsammans, då blir det lite samtal. Det är mycket sådana här mikrosamtal, som byggs till en helhet och en relation, som gör att man känner varandra.”⁹⁵

I den här skolan uppfattar respondenterna de personliga relationerna som ett viktigt tema för det gemensamma reflekterandet. Samtidigt delar kollegorna även arbetsrum. Vad som skiljer sig här i jämförelse med den andra skolan är att inte alla i det gemensamma fysiska arbetsutrymmet har möjlighet eller en vilja till att delta i det gemensamma reflekterandet. Så som det gemensamma reflekterandet sker i de här respondenternas arbetsrum, finns risken som Stedt pekar på i sitt resonemang om informella relationer, att en ojämlik kompetensförsörjning kan uppstå.⁹⁶ En annan skillnad är att den gemensamma handlingsarenan, deras arbetsrum, inte uppfattas som en förutsättning för att ett gemensamt reflekterande kan äga rum. Reflekterandet är mer knutet till de personliga relationerna än till de gemensamma fysiska utrymmena och kan även ske utanför skolans fysiska utrymmen. Dessa uppfattningar kan förstås som att personliga relationer och nätverk både i och utanför

⁹⁵ Intervju 1, s 4

⁹⁶ Stedt i Ohlsson, 2004:150-151

organisationen är viktiga delar för att ett kollektivt lärande skall kunna utvecklas, vilket Döös och Wilhelmson, samt även Granberg tar upp och diskuterar.⁹⁷

Gemensamma fysiska utrymmen och ämnessamverkan

Två av respondenterna uppfattar att ett gemensamt reflekterande kan ske i den ämnessamverkan som de medverkar i. Denna samverkan är, som vi tidigare nämnt, ett tema som dessa lärare själva tagit initiativ till och aktivt väljer att delta i. Följande uppfattningar kring ett gemensamt reflekterande framkommer i samband med att denna ämnessamverkan diskuteras i empirin:

”Då brukar vi göra så att två stycken gör ett första provförslag och sen så tittar alla de andra och så kommer vi med egna synpunkter och så omarbetas förslaget...”⁹⁸

”Vi kommer med olika infallsvinklar och tankar och så. Och funderar över om inte eleverna tolkar den här uppgiften på det här sättet egentligen och kan man inte missförstå det här.”⁹⁹

De uppfattningar som framkommer i de två citaten ovan kan tolkas på så sätt att ett gemensamt reflekterande uppstår i samband med att lärarna gemensamt utarbetar prov och lektionsmaterial. Lärarna diskuterar, för in egna synpunkter och omarbetar de tidigare framtagna förslagen.

”Jag kan säga att på idrotten har vi jobbat mycket med att ha en likvärdig bedömning och ha en samsyn.”¹⁰⁰

Respondenten berättar vidare lite senare i intervjun kring samma resonemang:

”Först hade vi en allmän diskussion om vad syftet med ämnet är, vilka kriterier det är som vi ska uppnå.”¹⁰¹

⁹⁷ Döös & Wilhelmson, 2005:213,223,Granberg,2004:135-139

⁹⁸ Intervju 5, s 3

⁹⁹ Intervju 5, s 6

¹⁰⁰ Intervju 7, s 2

¹⁰¹ Intervju 7, s 3

Respondenten uppfattar utifrån de två citaten ovan att ett gemensamt reflekterande sker mellan ämneslärarna då de ska utarbeta en likvärdig bedömning och sätta upp gemensamma kriterier för undervisningen. Det förs diskussioner och i dessa görs försök till att finna en samsyn kring det som tas upp till diskussion.

Gemensamt för båda dessa respondenter är att det gemensamma reflekterandet sker i ett gemensamt fysiskt utrymme. Eftersom lärarna tillsammans i det här gemensamma fysiska utrymmet observerar och deltar i varandras aktiva planerings- och utvärderingsarbete med deras undervisning, kan det tolkas som att de har en gemensam handlingsarena där det gemensamma reflekterandet kan ske. Det kan vidare förstås som att denna gemensamma handlingsarena är en förutsättning för det gemensamma reflekterandet och på sikt en viktig del för det kollektiva lärandet, vilket kan kopplas samman med Döös och Wilhelmsons resonemang kring den gemensamma handlingsarenans betydelse för det kollektiva lärandet.

Auskultation och gemensamma fysiska utrymmen

Två respondenter uppfattar att de får bra möjligheter till att gemensamt reflektera kring erfarenheter de delgett varandra, genom de auskultationer de haft hos varandra. Efter auskultationen sitter de tillsammans och reflekterar kring det de observerat i respektive lärares undervisning.

”Det är väldigt djuplodande diskussioner kring det som förekommer i klassrummet.”¹⁰²

”Så att titta och sedan diskutera och på ett konstruktivt sätt då förstås.”¹⁰³

”Många saker som vi diskuterat efter våra auskulteringstillfällen, är ju saker som, jag tror, aldrig hade kommit upp till diskussion om vi inte hade besökt varandra.”¹⁰⁴

Auskultation som arbetsätt kan tolkas som att det underlättar för ett gemensamt reflekterande. Det ges tillfälle att kunna utföra djupare diskussioner med sina kollegor samt att i dessa diskussioner vara konstruktiv och konkret förankra dem i det vardagliga arbetet och då främst utefter vad som hänt då man observerat sin kollega i handling.

¹⁰² Intervju 2, s 3

¹⁰³ Intervju 2, s 4

¹⁰⁴ Intervju 3, s 4

”Vissa grejer glömmes man bort helt och hållet och då är det jättebra att ha någon utifrån som säger; X, har du tänkt på att du kanske ska göra så här? saker som man själv inte ser.”¹⁰⁵

Auskultationen visar att en kollega kan komma in med öppna ögon och se saker som en själv inte kan se och därmed synliggöra eller lyfta ett skeende i en gemensam reflektion.

Möjligheterna att gemensamt reflektera kring sin undervisning uppfattas utav respondenterna som stora då de observerar varandra i undervisningen. Genom auskultationerna omvandlar de klassrumsundervisningen till en gemensam handlingsarena där de medverkande lärarna kan se varandra i handling. De reflektioner de gemensamt gör bygger på så vis att de haft en gemensam handlingsarena där de haft möjlighet att ta del av varandras handlingsutförande. Detta arbetssätt kan ses som innehållandes de delar Döös och Wilhelmson lyfter fram som viktiga delar för att nå ett kollektivt lärande.

Sammanfattning av den andra varianten: det gemensamma reflekterandet

Vad som framgår av vår redogörelse av hur lärarna uppfattar den andra varianten, det gemensamma reflekterandet, är att det kan ske i arbetslaget, i de gemensamma arbetsutrymmena, vid ämnessamverkan samt vid auskultationer. I arbetslagen framgår det dock att det gemensamma reflekterandet främst berör ordningsregler samt klass- och elevvärenden där en gemensam lösning måste nås, medan gemensamma reflektioner kring övriga delar av det vardagliga arbetet uppfattas som sällan förekommande på grund av att mötena innehåller mer administrativ information och att det saknas tid för att ta upp dessa delar under arbetslagsmötena. I de tre andra kombinationer av temana där ett gemensamt reflekterande förekommer, så kan det förstås som att en gemensam handlingsarena förutsätts. Undantaget är den ena skolan där de personliga relationerna och nätverken uppfattas som det tema som möjliggör ett gemensamt reflekterande. I dessa relationer sitter lärarna med varandra då de arbetar i skolan, men de kan också gemensamt reflektera kring sitt arbete utanför skolans fysiska gränser.

¹⁰⁵ Intervju 3, s 4

Det gemensamma intentionsskapandet

Förutsatt att de två tidigare villkoren, berättandet och det gemensamma reflekterandet, ägt rum, finns möjligheten för ett gemensamt intentionsskapande, att lärarna gemensamt skapar gemensamma handlingsstrategier och intentioner kring hela eller delar av sitt vardagliga arbete. Utifrån det gemensamma reflekterandet, har vi fått lite olika uppfattningar kring huruvida ett gemensamt intentionsskapande har ägt rum eller inte. Dessa uppfattningar skiljer sig också delvis åt beroende på de olika temana. Vi kommer nedan att redogöra för de uppfattningar som framkommit i vår empiri.

Arbetslagsmöten

Respondenten som uppfattade att det sker ett gemensamt reflekterande i arbetslaget, nämnde även i samband med det gemensamma reflekterandet att hon uppfattade att beslut kunde tas då det var klass- och elevärenden som diskuterades. Hon nämnde vidare att det var svårare att föra djupare diskussioner i arbetslaget, vilket vi tolkar som ett hinder för ett gemensamt reflekterande. Hon berättar vidare om följande uppfattning då vi frågar henne om att komma fram till gemensamma lösningar och förhållningssätt på arbetslagsmötena:

*”Ibland kan man diskutera, så blir det ändå; men jag gör så och du gör så. Jag kommer ändå alltid fortsätta göra på det här sättet.”*¹⁰⁶

*”Men när det gäller elever, så kan vi komma överens om hur vi ska förhålla oss till den eleven eller att vi ska arbeta på ett visst sätt med den.”*¹⁰⁷

Dessa två citat, från en och samma respondent kan uppfattas som att de i arbetslagsmötena kommer fram till gemensamma intentioner och att det då kan tolkas som att ett kollektivt lärande ägt rum. Det respondenten dock inte ger uttryck för är om de själva diskuterar vidare denna intention som det beslutats om. Om det utvärderas eller utvecklas till att eventuellt handla om djupare insikter eller resonemang som utvecklas mot vidare intentioner sinsemellan tas inte upp. Ohlsson redogör för att de tre sätten att samtala, de tre villkoren för ett kollektivt lärande, bör ses som en process. Det kan förstås som att lärarna utifrån respondenternas uppfattningar har uppnått ett kollektivt lärande tillsammans på

¹⁰⁶ Intervju 4, s 4

¹⁰⁷ Intervju 4, s 4

arbetslagsmötena, men att detta lärande inte upprätthålls i en process. Den förståelse och det mervärde som kan uppkomma i samband med att det beslutas kring ett visst elevärende upprätthålls och utvecklas inte ifall lärarna inte fortsätter att diskutera och reflektera kring de handlingsstrategier som det beslutats om. Det kan tolkas som att det lärande som sker på arbetslagsmötena handlar om här och nu, och är ingenting som vidare utvecklas. Här kan processen som anses vara viktig för det kollektiva lärandet utebli.

En annan respondent pekar på att lärarna på arbetslagsmötena sällan kommer fram till gemensamma lösningar eller förhållningssätt, utan att det ytterst är mentorerna som beslutar kring de elevärenden som diskuteras under mötena. Vid sidan av elevdiskussioner uppfattar respondenten att tid för gemensam reflektion saknas. Respondenten ger uttryck för följande uppfattningar kring ett gemensamt intentionsskapande:

”... men ifall vi talar om enskilda elever då, då är det ju alltid den enskilda mentorn som är den drivande kraften.”¹⁰⁸

”... talar vi om elevärenden, då en elev gjort något dumt eller så, då gagnar det absolut inte med en allt för demokratisk process, för att då fattas inga beslut.”¹⁰⁹

Det respondenten här säger kan tolkas som att det i yttersta laget handlar om mentorns ansvar för eleven och att de gemensamma lösningar man tillsammans kommer fram till i laget inte behöver följas, då mentorn har den yttersta beslutsrätten. Man gör helt enkelt som man vill ändå. Detta påminner om det resonemang som Ohlsson gör kring det som han själv kallas för ”läpparnas bekännelse”.¹¹⁰ Att man helt enkelt låtsas gå med på det som sägs, men att man ändå gör som man vill. Detta kan tolkas som ett hinder för att nå gemensamt intentionsskapande i temat arbetslagsmöten.

Gemensamma fysiska utrymmen, informella möten och personliga relationer

De respondenter som ingår i det arbetslag som också delar arbetsrum, vilket kan förstås som en gemensam handlingsarena, uppfattar att de har möjlighet till gemensamma reflektioner med varandra i både formella och informella sammanhang. I vår empiri framkommer det att

¹⁰⁸ Intervju 2, s 5

¹⁰⁹ Intervju 2, s 5

¹¹⁰ Ohlsson, 2004:166

de uppfattar att de genom dessa gemensamma reflektioner kan komma fram till gemensamma förhållningssätt och lösningar kring ordningsregler och kring specifika elevärenden. I övriga diskussioner kring det vardagliga arbetet sker det utifrån lärarnas uppfattningar inget gemensamt intentionsskapande. Det gemensamma reflekterandet finns där, men lärarna ger inte uttryck i deras uppfattningar kring dessa reflektioner, att de utvecklar gemensamma handlingsstrategier eller intentioner.

Hos de respondenter som delar gemensamt arbetsrum och har personliga och informella relationer med varandra, råder det delade uppfattningar kring huruvida de uppnår ett gemensamt intentionsskapande. En av respondenterna uttrycker det på följande sätt:

”Vi lärare är som vi är, mitt rike mitt klassrum”¹¹¹

Citatet ovan kan ses som ett uttryck för att det är läraren själv som egentligen bestämmer hur klassrumssituationen ska se ut och vad eleverna ska lära sig. Den individuella friheten kan vara ett hinder för ett gemensamt intentionsskapande och därmed också ett hinder för att ha ett kollektivt lärande. Detta påminner om Hargreaves resonemang kring lärarnas individuella kultur som Blossing diskuterar i boken *Skolförbättring i praktiken* (2003). Med den individuella kulturen menar Hargreaves att lärare tenderar att väldigt sällan diskutera pedagogiska frågor med sina kollegor då man bakom stängda dörrar är i sin lärosal och att varje lärare ansvarar för sin egen undervisning. Han pekar vidare på att lärare istället för att diskutera pedagogiska frågor försöker skapa en solidaritet mellan kollegor och delar bara med sig av tips och material än att diskutera djupare frågor.¹¹²

”Jag och X har en väldigt bra relation till varandra, likaså jag och Y. Vi försöker anpassa oss till varandra, sen, det som sker på lektionerna, det sker. Går jag in på någon av deras lektioner så anpassar jag mig efter dem.”¹¹³

Respondentens uppfattningar ger inte uttryck för att han tillsammans med sina nära kollegor har ett gemensamt intentionsskapande, utan snarare ger han uttryck för att han tillsammans

¹¹¹ Intervju 1, s 5

¹¹² Blossing, 2003:35

¹¹³ Intervju 1, s 6

med sina kollegor istället försöker anpassa sig till respektive kollegas handlingsstrategier och förhållningssätt än att ifrågasätta och tillsammans diskutera fram gemensamma syften.

En av respondenterna uttrycker följande uppfattningar kring hur det gemensamma intentionsskapandet kan ta sig i uttryck i den samverkan som är uppbyggd utifrån de personliga relationerna:

”Jag och X samarbetar ju mycket inom svenskan och samhällskunskapen då. Då hjälper man ju varandra och man läser texter tillsammans. Elevtexter får olika feedback från oss och så där, jag ser någonting och X ser någonting.”¹¹⁴

I de personliga relationer som två av respondenterna har, har det utvecklats ett ämnesintegrerat samarbete. De utarbetar gemensamt material för den ämnesintegrerade undervisningen och utvärderar också gemensamt elevernas prestationer, samt det gemensamma undervisningsmaterialet. I citatet ovan ges det uttryck för att de gemensamt utarbetar gemensamma förhållningssätt och intentioner kring hur de ska bedöma elevernas prestationer.

Ämnessamverkan

”Vi jobbar på med uppgifterna tills alla känner att de kan ställa upp på det provet. Det måste vara vårt mål att alla känner att de kan stå bakom ett prov./ __ __ /Sen kan man bli efterklok och resonera efter ett prov att, nej, det blev trots allt för långt eller en uppgift blev inte så bra som vi tänkte. Då får man ju utvärdera det och tänka på det tills nästa gång./ __ __ /Och då har det skett ett väldigt långt resonemang innan vi gjort det här provförslaget mellan dem som först lägger första förslaget.”¹¹⁵

Citatet ovan ses här som ett uttryck för ett kollektivt lärande. I citatet kan det tolkas som att lärarna reflekterar och diskuterar tillsammans, väger för och nackdelar och tar del av kollegors synpunkter, samt skapar gemensamma förhållningssätt och intentioner kring det material lärarna gemensamt utarbetar. Det som också redogörs för i citatet är den process som är central för det kollektiva lärandet. Proven utvärderas och utvecklas. En förklaring kan vara

¹¹⁴ Intervju 4, s 1

¹¹⁵ Intervju 5, s 7

att de har någonting konkret att tillsammans arbeta kring och därmed också lättare kan arbeta utefter och vidareutveckla sina tankar.

”Och vi arbetar ut ett gemensamt material eftersom vi inte har någon lärobok i idrott och hälsa. Gemensamma texthäften som vi skrev själva och då även lokala betygskriterier för att hitta en minsta gemensamma nämnare i undervisningen. Även om man kan ha väldigt olika metoder för att nå målen i idrott.”¹¹⁶

Respondenten uppfattar att de i sin ämnessamverkan utefter diskussion och resonering utvecklar gemensamma handlingsstrategier kring sin undervisning och kring undervisningsmaterial. Här kan det förstås som att ämnet i sig kräver att lärarna samarbetar och har gemensamma handlingsstrategier och intentioner då läroböcker inte är centralt för ämnet. Det kan även vara så att behovet av gemensamma handlingsstrategier därmed har ökat. Det framgår också att lärarna uppfattar att de har möjlighet till individuella förhållningssätt vid sidan av de gemensamma intentionerna de tillsammans arbetat fram.

Vidare kan den ämnessamverkan som leder fram gemensamma intentioner kopplas samman med temat gemensam handlingsarena. Lärarna ser här varandra i handling under planeringsarbetet och där alla deltar aktivt i arbetet. Utvärderingsarbetet sker tillsammans i ett gemensamt fysiskt rum vilket kan underlätta ett gemensamt intentionsskapande.

Auskultation

De två respondenter som aktivt arbetar med auskultationer pekar på att detta är ett relativt nytt arbetssätt för dem. De uppfattar att de kan föra djupare diskussioner kring de observationer de gjort hos varandra, men de ger inga konkreta uttryck för att det sker ett gemensamt intentionsskapande. Samtidigt uppfattar de att auskultationer är utvecklande för dem själva som lärare.

”Alltså, det öppnar ju upp på ett helt otroligt sätt alltså. Om man väl öppnar klassrummet för kollegor så finns det otroliga möjligheter att utvecklas som lärare.”¹¹⁷

¹¹⁶ Intervju 7, s 2

¹¹⁷ Intervju 2, s 4

”Det är ju lite nervöst innan, men det är ju jätteroligt faktiskt. Man lär sig jättemycket av att besöka varandra.”¹¹⁸

”Alltså, hade vi suttit på arbetslagsträff och pratat kring det här, alltså det hade aldrig kommit upp om vi inte hade varit hos varandra, så det finns en stor vinst där.”¹¹⁹

Det framgår av respondenternas uppfattningar att de ser auskultationerna som utvecklande för deras arbete som lärare. En möjlig tolkning kan vara att om auskultationen inte hade funnits som arbetssätt hos dessa lärare hade många diskussioner inte heller blivit av. Lärarna ser saker hos varandra när de auskulterar och kan då direkt undra eller ifrågasätta ett visst skeende. Det kan också öka objektiviteten i en viss situation om en annan lärare även får ta del av det som händer just här och nu, och inte höra kollegans subjektiva tolkning av situationen ett tag efteråt.

Sammanfattning av den tredje varianten: det gemensamma intentionsskapandet

Denna tredje variant, det gemensamma intentionsskapande som sker mellan lärarna tar sig i uttryck under den arbetstid då lärarna arbetar i skolan, men då de inte undervisar. Det sker inom temat arbetslagsmöten, i kombinationen gemensamma fysiska arbetsutrymmen och ämnessamverkan, samt i kombinationen gemensamma fysiska arbetsutrymmen, personliga relationer och informella möten.

I temat arbetslagsmöten finns ett kollektivt lärande då det handlar om elevspecifika ärenden, men den process som Ohlsson påpekar bör finnas i ett kollektivt lärande är svår att urskilja. Man kan i de formella mötena komma fram till gemensamma beslut, men dessa beslut utvärderas sällan eller används för ett vidare resonemang.

Ett intentionsskapande kan även finnas inom kombinationen av temana gemensamma fysiska arbetsplatsutrymmen och informella möten. I den skola där arbetslaget delar arbetsrum, är den gemensamma handlingsarenan en förutsättning för att gemensamma intentioner ska infinna sig. Detta kan förstås som ett uttryck för Wilhelmsson och Döös resonemang där de pekar på att den gemensamma handlingsarenan är viktig för ett kollektivt lärande. De gemensamma intentionerna uppstår främst då lärarna talar om specifika elever eller om de måste bestämma

¹¹⁸ Intervju 3, s 2

¹¹⁹ Intervju 3, s 4

kring vissa ordningsregler. I de situationer där inte formella beslut måste tas, vilket sällan är fallet i informella sammanhang, framgår det inte av lärarnas uppfattningar att ett gemensamt intentionsskapande sker.

I den skolan där lärarna inte delar arbetsrum utefter arbetslagen, uppfattas det utav ett par av lärarna att de i de personliga relationerna kan utveckla ett gemensamt intentionsskapande. Det är hos de lärare som gemensamt utifrån de personliga relationerna har en ämnesintegrerad samverkan som det gemensamma intentionsskapandet sker. Det finns även en respondent från den här skolan som ger uttryck för uppfattningen att det saknas ett gemensamt intentionsskapande, att lärarna gör som de vill i sitt eget klassrum och att kollegorna anpassar sig efter varandra istället för att ifrågasätta och resonera kring varandras undervisning.

I den ämnessamverkan som pågår på en av gymnasieskolorna finns det ett kollektivt lärande. De skapar material tillsammans, resonerar kring det, utvärderar det och utvecklar gemensamma intentioner. Den process som ett kollektivt lärande utgör finns, till skillnad från arbetslagsmötena, i denna ämnessamverkan. En förklaring till varför detta sker i ämnessamverkan kan vara att lärarna har gemensamma nämnare, då de undervisar i samma ämne. En anledning till att ett gemensamt intentionsskapande inom ämnessamverkan kan ske lättare kan förklaras med att lärarna i ett av ämnena inte har några läroböcker, utan att de istället har ett behov av att utveckla gemensamma handlingsstrategier. Den gemensamma handlingsarenan kan här förstås som en förutsättning för att ett gemensamt intentionsskapande ska kunna utvecklas, då mycket av den planering och det material som utarbetas i ämnessamverkan sker i denna gemensamma handlingsarena.

Det finns inga konkreta uppfattningar om att ett gemensamt intentionsskapande sker utifrån auskultationen, men lärarna uppfattar att de utifrån det gemensamma reflekterandet utvecklas som lärare. Auskultationen kan vid det gemensamma reflekterandet förstås som en ökad möjlighet att diskutera händelserna mer objektivt, då klassrummet öppnats upp till en gemensam handlingsarena för de aktörer som deltar i auskultationen. Detta kan förstås som att möjligheterna till ett gemensamt intentionsskapande ökar eftersom lärarna får möjlighet att själva observera varandra och på så vis genom gemensamt reflekterande nå fram till gemensamma handlingsstrategier. Samtidigt finns möjligheterna då kollegorna diskuterar händelserna mer objektivt, att de framför olika subjektiva uppfattningar kring hur de bör handla i dessa situationer, vilket kan innebära att ett gemensamt intentionsskapande försvåras.

De hinder som framkommer för att kunna nå ett gemensamt intentionsskapande i vårt empiriska material, utöver att de två första villkoren har uppnåtts, är mentorns roll som den yttersta beslutsfattaren, att man som lärare på grund av den individuella friheten ändå kan göra som man vill eller att man väljer att anpassa sig till sina kollegors arbetssätt. Vad som vidare kan uppfattas som ett hinder är att lärarna i flera av temana verkar stanna av i processen mot ett kollektivt lärande efter att gemensamt reflekterat kring tidigare erfarenheter. Det finns i den empiri vi fått fram, i flera av dessa fall inga uppfattade hinder för varför det stannar av efter det gemensamma reflekterandet. En möjlig orsak kan vara att lärarna inte har några krav eller något tvång kring att utveckla gemensamma intentioner kring dessa händelser och situationer som de gemensamt reflekterat över. Anledningen till att vi ser denna möjliga orsak som extra påtaglig hänger samman med att då lärarna skapat gemensamma intentioner inom arbetslagen och delvis i de gemensamma fysiska arbetsutrymmena, har de gjort detta eftersom de varit tvungna att besluta kring ordningsregler, eller klass- och elevärenden, alternativt haft en vilja till ämnessamverkan eller ämnesintegrerande samverkan. Detta resonemang kan vidare kopplas till Granbergs resonemang om det kollektiva lärandet, där han pekar på att ett kollektivt lärande förutsätter att de inblandade aktörerna har satt upp gemensamma mål och har en vilja och ett engagemang till att utveckla ett kollektivt lärande.

DISKUSSION

Här nedan kommer vi att diskutera de resultat vi funnit samt resonera kring hur dessa förhåller sig till teorin om det kollektiva lärandet och vad vårt resultat betyder för forskningen. Först kommer syfte och frågeställningar att tas upp igen och sedan besvarar vi vår första frågeställning. Efter detta kommer andra frågeställningen att besvaras och som fjärde rubrik presenteras vårt resultat i förhållande till vår valda teori. Senare belyses vårt resultat i förhållande till tidigare forskning och som avslutning kommer förslag till vidare forskning inom området.

Vårt syfte med denna studie har varit att öka kunskapen om betydelsen av lärares möjligheter av att se varandra i handling. De forskningsfrågor som vi ställt oss och ämnar besvara i denna undersökning är:

Hur formas, upprätthålls och utvecklas samverkan mellan lärare?

Vilken betydelse utgör en gemensam handlingsarena för lärares samverkansstrategier?

Lärares samverkan

Vår första frågeställning kommer vi nedan att besvara genom en kortare redogörelse av de teman och varianter som varit centrala för vår undersökning och som även presenterats i vår resultat- och analysdel.

Berättande

Samtliga av lärarnas uppfattningar i studien visade att de hade möjligheten att kunna delge kollegor tidigare erfarenheter. Denna möjlighet fanns inom samtliga teman.

I *arbetslagsmöten* handlar mycket av berättandet om specifika elevärenden och klasser som lärarna har gemensamt. Uttryck för att dessa formella möten kan hindra ett berättande finns och då handlar dessa uttryck om tidsbrist och för mycket administrativ information.

Framträdande för de *informella mötena* var att lärare uppfattade att de kunde delge erfarenheter gällande elevspecifika ärenden men också användas som en ventil. Mötena sker spontant när man stöter på varandra och anses vara ett tillfälle som man utnyttjar och lärarna

väntar inte på att ta del av andra kollegors erfarenheter vid ett formellt möte. Dessa möten ses även som betydelsefulla för lärarna i vår studie.

De *personliga relationerna* kan liknas vid tidigare tema, de informella mötena, men våra respondenter ger uttryck för att man i detta tema har möjligheten att delge varandra erfarenheter även utanför arbetstid och arbetsrum.

I de *gemensamma fysiska utrymmena* som i vår studie är de gemensamma arbetsrum eller mötesrum där lärarna på eget initiativ ses för att diskutera, planera och utvärdera undervisning, ger lärarna uttryck för att detta tema tycks vara flitigt förekommande då ett berättande mellan lärarna sker. Det tycks vara den man sitter bredvid som man vänder sig till, eller de kollegor som befinner sig i samma rum som en själv när man önskar delge en erfarenhet kring någonting.

I den *ämnessamverkan* som finns på en av de två gymnasieskolor vi gjort vår studie i kan påminna om en formell mötesstruktur som satts igång på lärarnas egna initiativ. Men här uppfattar lärarna att de får möjlighet att i större grad kunna berätta kring pedagogiska frågor i sina ämnen som de undervisar i och inte bara ordningsfrågor som var fallet på arbetslagsmötena.

I den *auskultation* som fanns på en av de två gymnasieskolor som ingår i denna studie var lärarnas uppfattningar att det inte gavs upphov till ett berättande då man istället hoppade över denna variant och istället gick direkt på ett gemensamt reflekterande. Det här första villkoret skippades.

Det gemensamma reflekterandet

Lärarnas uppfattningar visar att det här inte alltid uppstår ett gemensamt reflekterande inom ett enskilt tema, utan ofta sker det i kombination med två eller flera teman. I vårt material framkommer det uppfattningar att det på *arbetslagsmötena* går att gemensamt reflektera, men att dessa är inriktade på specifika elev- och klassituationer. Samtidigt finns det uppfattningar som visar att det är svårt att uppnå ett gemensamt reflekterande på arbetslagsmötena, på grund av brist på tid.

Det finns flera respondenter vars uppfattningar visar att det inom kombinationen av temana *gemensamma fysiska utrymmen*, *informella möten* och *personliga relationer* går att

gemensamt reflektera. Man reflekterar ofta gemensamt med dem man sitter i samma rum med och då i informella sammanhang. Gemensamt för de respondenter där ett helt arbetslag delar arbetsrum är att temat det gemensamma fysiska utrymmet kan förstås som en förutsättning för att ett gemensamt reflekterande ska kunna komma till uttryck. Reflekterandet kan vidare ske vid informella möten och i personliga relationer som kan uppstå som följd av att lärarna delar samma arbetsrum. Det gemensamma fysiska utrymmet kan även ses som en gemensam handlingsarena där lärare har möjlighet att observera varandras arbete. En tolkning kan då vara att denna gemensamma handlingsarena kan vara en förutsättning för att ett gemensamt reflekterande bland lärarna skulle kunna ske. Några av respondenterna på den andra gymnasieskolan ger uttryck för att det är i relationerna bland de i arbetsrummen som påverkar huruvida ett gemensamt reflekterande sker eller inte sker. Bland de respondenter som uttrycker att det är de personliga relationerna som är viktigare visar att den gemensamma handlingsarenan inte enbart kan anses vara en förutsättning för ett gemensamt reflekterande, utan här är det snarare det nätverk som finns bland lärarna på skolan som är en förutsättning.

I den skola där en *ämnessamverkan* tar sig till uttryck sker detta också inom temat *gemensamma fysiska utrymmen*. Lärarna utarbetar prov och lektionsmaterial tillsammans. De diskuterar, kommer med egna synpunkter och efter genomförda prov utvärderar man och omarbetar till nästa gång. Lärarnas ämnessamverkan sker dock mestadels i olika gemensamma fysiska utrymmen och en gemensam handlingsarena kan i dessa fall ses som en förutsättning.

Inom *auskultationen* finns det även här respondenter som ger uttryck för att ett gemensamt reflekterande sker, men precis som tidigare sker detta i ett *gemensamt fysiskt utrymme* och kan ses som en gemensam handlingsarena.

Det gemensamma intentionsskapandet

På *arbetslagsmötena* finns det tillfällen då man kommer fram till gemensamma beslut, men då i de elev- och klassärenden som diskuteras på mötena. Dock verkar det som om dessa beslut inte diskuteras vidare eller utvecklas mot vidare intentioner, och den process som bör finnas i ett kollektivt lärande finns inte. Det lärande som här uttrycks handlar mycket om här och nu och är ingenting som vidare utvecklas. Denna processtanke finns även hos Karin Rönnerman som menar att processen är viktig för att kunna gå vidare i sitt lärande och att processen även är viktigt för skolans lokala utvecklingsarbete.

Hos de lärare som delar *gemensamma fysiskt utrymme* och som har detta tema som en förutsättning för ett gemensamt reflekterande uppfattar att gemensamma intentioner och förhållningssätt kan skapas i kombination med *informella möten* och *personliga relationer*. Men i mångt mycket visar deras uppfattningar att det handlar om ordningsregler och specifika elevärenden och den process som talades om tidigare finns även inte här. I den gymnasieskola där de *personliga relationerna* finns i högre grad arbetar lärarna tillsammans och ämnesövergripande då de gemensamt utvärderar elevers prestationer, även om de inte just för tillfället samarbetar ämnesövergripande. Detta kan ses som ett kollektivt lärande då man diskuterar med varandra och kommer fram till gemensamma handlingar och att detta sker kontinuerligt men huruvida det finns en process eller hur mycket lärarna egentligen lär av varandra framkommer inte i vårt resultat.

I den *ämnessamverkan* som finns på en av gymnasieskolorna sker det ett gemensamt intentionsskapande. Lärarna reflekterar och diskuterar tillsammans, väger för och nackdelar med beslut. Man tar del av kollegors synpunkter och man skapar gemensamma förhållningssätt och intentioner kring det material man gemensamt samarbetar kring. Här finns även den process som är viktigt för ett kollektivt lärande. Man utvärderar och omarbetar materialet hela tiden. Samtidigt finns den gemensamma handlingsarenan alltid närvarande.

I *auskultationen* ger lärarna uttryck för att det är väldigt givande för dem, men samtidigt ger de inget konkret uttryck för att det sker ett gemensamt intentionsskapande, och en möjlig tolkning kan vara att detta arbetssätt inte pågått så vidare länge så det är svårt att se dess konsekvenser ännu.

Den gemensamma handlingsarenan

I nedanstående del av diskussionen kommer vår andra frågeställning att besvaras som var att se vilken betydelse en gemensam handlingsarena har för lärare i deras samverkan med varandra.

Lärarnas uppfattningar ger uttryck för att den gemensamma handlingsarenan för att nå gemensamma intentioner och därmed ett kollektivt lärande är väldigt påtaglig för dem i deras samverkande med varandra. Berättandet och det gemensamma reflekterandet finns i större grad om lärarna har den gemensamma handlingsarena som Wilhelmsson och Döös talar om. Denna handlingsarena var hos den ena gymnasieskolan nästintill en förutsättning för att lärare

skulle samverka eller vara på väg mot att nå gemensamma reflektioner och intentioner. En förklaring till detta kan vara att i den ena gymnasieskolan är arbetslagen strukturerade på sådant sätt att alla i varje lag delar ett gemensamt fysiskt arbetsrum och därmed ökas möjligheten till att kunna samtala och samverka med varandra samt att alla lärare i arbetsgruppen hade gemensamma uppgifter att samlas kring, i det här fallet tre klasser som de delade mentorskapet mellan sig.

I den andra gymnasieskolan gav lärarna uppfattningar om att det inte var en gemensam handlingsarena som var det mest centrala för lärarnas samverkan och reflekterande, utan där var det snarare nätverken som var av stor vikt då man istället gick på personliga relationer när det gällde att samverka.

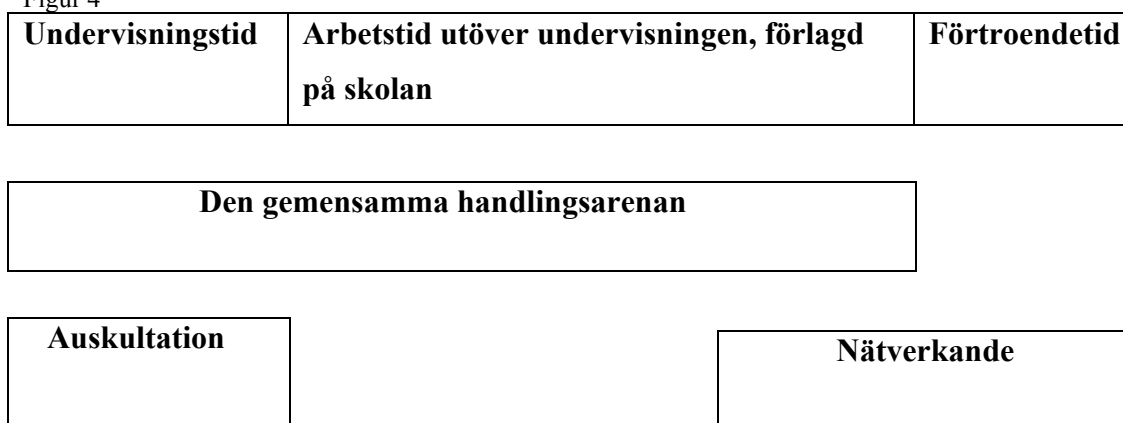
Vår studie visar att lärarna ger uttryck för att en gemensam handlingsarena och/eller ett nätverkande måste finnas med då det uppfattas vara av stor vikt för lärare i deras strategier mot samverkan. Detta kan ses som att en gemensam handlingsarena och/eller ett nätverkande är en förutsättning för att nå upp till ett kollektivt lärande. Det kan dock vara problematiskt att mena att något av dessa skulle anses vara ett villkor till ett kollektivt lärande generellt sätt. Det kan vara att en gemensam handlingsarena och/eller ett nätverkande bara är viktigt i just de kontexterna hos de skolorna vi studerat medan andra skolors kontexter kanske visar annat eller liknande resultat. Men i vårt fall kan en gemensam handlingsarena och/eller ett nätverkande ses som ett fjärde villkor.

Lärarna ger uttryck för att en stor del av deras samverkan sker under den tid då de befinner sig på arbetsplatsen. En tolkning kan vara att den gemensamma handlingsarenan är av stor vikt för samverkan mot ett kollektivt lärande. Uppfattningarna hos lärare visar att den förtroendetid de har utnyttjas om man har ett gott nätverk med sina kollegor. Under den arbetstid som är förlagd på skolan ger de uttryck för att nätverkande ofta finns i kombination med gemensamma fysiska utrymmen då detta underlättar en samverkan.

Att se varandra i handling under undervisningen i form av auskultation verkar i vårt fall och i vår studie inte vara av så vidare betydelse för att kunna uppnå ett kollektivt lärande då lärarna inte visar några sådana tydliga uppfattningar. Å andra sidan kan det vara att de gymnasieskolor vi genomförde vår studie i inte arbetat på detta sätt någon vidare längre tid och att den andra skolan inte alls arbetade med att auskultera hos varandra och att det då blir

svårt att avgöra huruvida detta kan påverka eller leda lärare mot bättre samverkan mot lärande. Vi vill dock mena att detta arbetssätt kan underlätta då några av våra respondenters uppfattningar visat att man genom att auskultera hos varandra skippar ett berättande och går direkt på ett gemensamt reflekterande samt att de menar att man får någonting konkret att utgå efter i sina diskussioner. Man utgår från den vardagliga praktiken, här och nu och försöker tillsammans skapa förståelse och nå fram till ett gemensamt reflekterande utan att behöva berätta för varandra först. Det konkreta kan göra det lättare för lärarna att diskutera fram vad som egentligen hände och varför just detta hände och hur detta skulle kunna utvecklas vidare.

Figur 4



Denna figur visar på vikten av att ta tillvara på den gemensamma handlingsarenan och lärarnas gemensamma fysiska utrymmen samt deras nätverkande för att underlätta lärares samverkansstrategier mot ett gemensamt lärande. Auskultation kan även den bidra till att öka lärares samverkan.

Det kollektiva lärandet

Lärarnas uppfattningar om sin samverkan pekar mot att ett kollektivt lärande, såsom Ohlsson menar, kan finnas i den ämnessamverkan som uppstått på en av gymnasieskolorna. En orsak till detta kan vara just att de har ett behov av att samarbeta. Ämnets och skolans struktur med olika grupper, svårighetsgrad och lokaler kan spela in. Å andra sidan kan en annan förklaring vara att de gemensamma uppgifter som Ohlsson skriver om, precis som Granberg menar är av stor vikt. Har man redan gemensamma uppgifter att utgå från är det även lättare att samverka med varandra samt att kunna uppnå den synergieffekt som det kollektiva lärandet kan ge upphov till. I lärarnas ämnessamverkan har de någonting konkret att samverka och diskutera kring, som exempelvis lektionsmaterial eller undervisningsscenario som kan bidra till att

man tydligare ser att det finns ett kollektivt lärande. Här når lärares samverkan med varandra fram till ett såväl individuellt som ett kollektivt lärande.

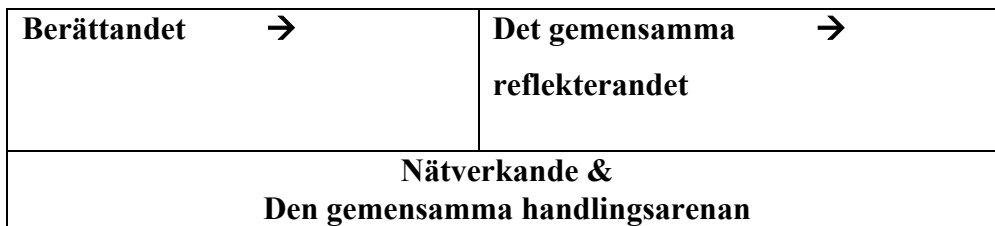
Huruvida det förekommer ett kollektivt lärande eller inte då elev- och klassärenden tas upp för diskussion är svårt att uttala sig om. Samtliga villkor finns med för att det kollektiva lärandet ska kunna uppnås men den process som bör finnas med i det kollektiva lärandet är svår att urskilja eller finna uttryck för. En förklaring kan vara att det är svårt att även själv uppfatta ifall ett tidigare uppnått gemensamt intentionsskapande kring ett tidigare elev- eller klassärende följer med som grund vid nästa liknande diskussion. Ofta kan man ha känslan av att en diskussion börjar om och man ser inte själv sin egen kompetensförsörjning i detta avseende. Det handlar kanske snarare om lärares lärande som sociala varelser som i och för sig kan kopplas samman med ens kompetensutveckling för läraryrket och som då kan och kanske borde ses som ett kollektivt lärande. Men våra lärare ger inga uttryck eller visar på uppfattningar kring att det sker ett kollektivt lärande inom dessa områden, men vi menar att man inte kan utesluta det faktum att det faktiskt kan ske.

I de informella mötena kanske man inte kommer fram till gemensamma beslut då kraven på att ta beslut inte är det som är målet med ett gemensamt reflekterande och att ett kollektivt lärande inte därför går att urskilja.

Efter denna undersökning ställer vi oss frågande till Ohlssons tredje villkor, hans gemensamma intentionsskapande, i förhållande till läraryrket. Målet för lärare är kanske inte att nå gemensamma handlingar eller komma till gemensamma strategier eller intentioner kring alla delar av det vardagliga arbetet, utan det kanske är att gemensamt reflektera över vissa frågor. Lärare kanske inte behöver komma till gemensamma beslut i alla frågor, då läraryrket fortfarande är så beroende av vem du är som person. I vissa sammanhang är det kanske inte ett gemensamt intentionsskapande som behöver uppnås, utan det kanske snarare är en diskussion och ett gemensamt reflekterande kring delar av det vardagliga arbetet som är givande och utvecklande för lärarens kompetensförsörjning. Lärarna i vår studie ger uttryck för att deras utvecklande av professionen kan underlättas av att man organiserar skolan på ett sådant sätt så att lärare får en tydligare gemensam handlingsarena där även lärares nätverkande tillsammans kan utvecklas. Detta stämmer överens med Wilhelmsson och Döös resonemang kring att en gemensam handlingsarena och nätverkande bör tas i akt när man talar om lärares lärande kollektivt. En möjlig teori skulle kunna vara där gemensamma uppgifter

inte är målet utan där lärares gemensamma reflekterande får utvecklas mot bakgrund av en gemensam handlingsarena och där ett nätverkande bör vara i fokus för lärares lärande mot ett utvecklande av sin profession. Med ett sådant resonemang kan de gemensamma reflektioner som sker i de informella mötena ses som värdefulla för lärares kompetensförsörjning, trots att lärarna i dessa fall inte utvecklar några gemensamma intentioner och uppgifter.

Figur 5



Denna figur visar att det gemensamma intentionsskapandet kanske inte bör vara målet för lärare utan det gemensamma reflekterandet kanske istället bör vara målet i jakten mot lärarnas kollektiva lärande. Den gemensamma handlingsarenan och nätverkande finns med som en hjälp för att kunna underlätta att uppnå de två villkoren mot ett kollektivt lärande, berättandet och det gemensamma reflekterandet.

Resultat i relation till tidigare forskning

Som tidigare nämnts i studiens inledningskapitel finns det forskning som publicerats kring vikten av att lärare bör lära tillsammans, kollektivt, för att kunna utveckla sin yrkesprofession och i det längre loppet även skolan. Uppfattningarna bland de lärare i vårt material visar att samverkan sker inom den arbetstid som lärarna har på skolan, bortsett från undervisningstiden, och att det är den gemensamma handlingsarenan och de nätverk lärarna har som är av stor vikt för deras samverkan. Detta visar att om man har ett gemensamt fysiskt utrymme har man också lättare att ställa frågor och diskutera med sina kollegor och att detta underlättar samverkan. Lärare har mycket frihet och kan i princip bakom stängda dörrar bedriva sin undervisning själv och som Colnerud och Granström menar bara prata om lektionsplaneringar och inte diskutera med varandra hur man ska lösa ett visst scenario. Vårt material visar att lärare använder varandra, antingen efter personliga relationer eller helt enkelt efter de kollegor man delar rum med i informella möten för att ta hjälp av varandra med vissa skeenden i deras vardagliga praktik. Hade man suttit helt själv instängd på ett kontor hade med stor sannolikhet en sådan samverkan helt enkelt uteslutits. Att läraryrket fortfarande är individuellt finns det fortfarande spår av i de lärares uppfattningar som medverkar i denna studie och att detta hämmar samverkan. Men å andra sidan kan lärares

samverkan utvecklas och förbättras om skolan kunde organiseras där nätverkande och en gemensam handlingsarena får mer utrymme.

De lärare som bedrivit auskultationer hos varandra har uppfattat att de i dessa observationer kunnat ta del av den andres handlingsutövande utan att de behövt berätta för varandra om deras handlingar. Denna typ av kunskap eller kompetens kan kopplas samman med Björk och Johanssons resonemang om den så kallade tysta kunskapen. I det gemensamma reflekterandet som skett i samband med såväl auskultationer som i andra teman finns uppfattningar om att det är utvecklande och bra för lärarna. Dessa uppfattningar kan kopplas samman med Björks och Johanssons resonemang där de menar att individer kan öka sin självinsikt i samband med självreflektion. I gemensamma reflektioner samt då lärare observerar varandra i handling finns möjlighet till att föra en självreflektion. Huruvida reflektionerna som görs vid observationerna och även kanske i vissa fall i grupp, är självreflektioner eller gemensamma reflektioner kan inte vi besvara med denna studie. De reflektioner som uttalat sker gemensamt har vi dock kunnat tolka som gemensamma reflektioner.

Det lärande i vardagen som Dimenäs och Sträng skriver om visar vårt resultat att den gemensamma handlingsarenan underlättar. Lärarnas uppfattningar ger uttryck för att de utnyttjar de vardagliga och informella mötena för att få hjälp med ett skeende eller bara få pusa av sig i gruppen. I lärares samverkan med varandra underlättar den gemensamma handlingsarenan lärare att utgå från den vardagliga praktiken i och med att man ser varandra i den konkreta vardagliga handlingen, som att planerat och utvärderandet ens arbete.

Vidare forskning

Då vår studie inte visat hur stor roll auskultationen egentligen kan spela för lärares gemensamma lärande, skulle det vara intressant att forska vidare om detta då det skulle kunna öka kunskapsområdet om hur lärare bättre ska utvecklas mot att vara professionella i sitt arbete. Vi har snuddat och resonerat kring möjliga hinder för att lärare skulle kunna lära sig kollektivt, men djupare studier kring dessa hinder skulle också vara intressanta för vidare forskning för att eventuellt öka kunskapen av hur lärare kan kompetensutvecklas i sin egen vardag.

KÄLLFÖRTECKNING

Litteratur

Alexandersson, Mikael (red) (1999) *Styrning på villovägar* Lund. Studentlitteratur

Björk & Johansson i Lendahls, Birgit & Runesson, Ulla (red) (1996) *Vägar till lärares lärande* Lund. Studentlitteratur

Blossing, Ulf (2003) *Skolförbättring i praktiken* Lund. Studentlitteratur

Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (1999) *Respekt för lärare. Om lärares professionella verktyg – yrkesspråk och yrkesetik* Hls-förlag. Stockholm

Döös, Marianne och Wilhelmson, Lena (2005) *Kollektivt lärande: om betydelsen av interaktion i handling och gemensam handlingsarena*. Pedagogisk forskning i Sverige, Årgång 10, nr 3-4.

Egidius, Henry (2001) *Skola och utbildning i historiskt och internationellt perspektiv* (2001) Stockholm. Natur och Kultur

Esiasson, Peter (2007) *Metodpraktikan* Vällingby Norstedts förlag.

Folkesson, Lena med flera (2004) *Perspektiv på skolutveckling* Lund. Studentlitteratur

Granberg, Otto (2000) i *Pedagogiska grunder* Stockholm. Försvarsmakten.

Granberg, Otto (2004) *Lära eller läras – om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet* Lund. Studentlitteratur

Kvale, Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun* Lund. Studentlitteratur

Kullberg, Birgitta (2004) *Etnografi i klassrummet* Lund. Studentlitteratur

Lendahls, Birgit & Runesson, Ulla (red) (1996) *Vägar till lärares lärande* Lund. Studentlitteratur

Läraryrket (2004) *Lärares handbok* Solna

Ohlsson, Jon (red) (2004) *Arbetslag och lärande – Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning* Lund. Studentlitteratur

Rönnerman, Karin (1998) *Utvecklingsarbete* Lund. Studentlitteratur

Stedt, Lisbeth i Ohlsson, Jon (2004) *Arbetslag och lärande – Lärares organiserande av samarbete o organisationspedagogisk belysning*. Lund. Studentlitteratur

Sträng, Monica & Dimenäs, Jörgen (2000) *Det lärande mötet – ett bidrag till reflekterande utvärdering* Lund. Studentlitteratur

Tebelius, Ulla & Claesson, Silwa (red) (2000) *Skolan i centrum* Lund. Studentlitteratur

Elektroniska källor

Nationalencyklopedin www.ne.se 19 december 2008

Vetenskapsrådet www.vr.se 11 december 2008

Muntliga källor

Lärarnas Riksförbund, 8/12-2008, kl 11.00, telefonintervju

Ohlsson, Jon, 29/9-2008, Föreläsning: *Arbetslag och lärande?* Södertörns högskola

Bilaga 1

Intervjuguide

Berättande

Känner du att det finns möjlighet för dig att:

a) delge information om

a1) problem du har?

a2) lektionsplanering/material?

a3) om en idé du har?

a4) händelser i undervisningen?

När och hur sker dessa möjligheter?

b) utbyta erfarenheter med andra lärare kring det vardagliga arbetet?

b1) material?

b2) idéer?

Hur och på vilket sätt sker dessa möjligheter och med vilka?

Händer det att du utarbetar material tillsammans med andra lärare? Med vilka i så fall? Vilket material? När? Vems initiativ? Hur? Vem gör vad?

Hur tycker du att dessa informations och erfarenhetsutbyten med andra lärare fungerar?

- Saknas det någonting i er kommunikation?
- Varför tror du att det ser ut som det gör?
- Hur skulle du vilja att det såg ut?

Reflekterande

Händer det att du ifrågasätter/undrar kring/gemensamt analyserar andra lärares arbete? Val av metod, material, tillvägagångssätt, bedömningstyp.

Händer det att någon gör detta mot dig?

A1) konstruktiv kritik eller inte?

A2) Var och när?

Upplever du att du kan föra djupare diskussioner om det arbete du utför i vardagen?

A1) med vem?

A2) i vilka sammanhang?

A3) När?

A4) Kring vad?

Vad samtalar ni om?

a1) jobb (planeringar, idéspåning, materialhämtning, utvecklande av gamla uppgifter)

a2) fritid

Upplever du att ni diskuterar handlingar som du eller en kollega utfört i förhållande till sitt arbete?

Tycker du att det finns något/några bra forum att ifrågasätta/diskutera kring andras vardagsarbete? Saknar du möjligheter till att ifrågasätta, diskutera och analysera varandras arbete. Varför tror du att det ser ut som det gör? Hur skulle du vilja att det såg ut?

Gemensamt intentionsskapande

Kommer du tillsammans med dina kollegor fram till gemensamma lösningar/uppgifter? När?

Och i vilka sammanhang? Hur? **Exempel**, vad är det för gemensamma uppgifter/lösningar.

Varför just dem? Hade du velat diskutera/föra fram andra gemensamma uppgifter?

Har du varit med och påverkat de regler ni lärare arbetar efter?

De regler/värderingar/handlingsstrategier som finns? Hur?

Har det skett att du, tillsammans med andra lärare varit tvungna att diskutera fram en lösning för att inte kunnat lösa det själv.

Hur gick det till?

Har det uppstått händelser som du varit tvungen att diskutera med andra lärare för att få bukt på? Hur gick det till?

Hur känner du i dessa situationer?

Är alla lika aktivt deltagande? Vilka är mer aktiva än andra? Vad beror det på?

Gemensamt handlingsutrymme med möjlighet till observation

Observerar ni varandra i det vardagliga arbetet?

A1) Varför/varför inte?

A2) Vad tycker du om ett sådant arbetssätt?

A3) Ser du några fördelar/nackdelar med ett sådant arbetssätt? Vilka? Tror du det skulle kunna leda till en bättre samverkan mellan er lärare?