

Publicerat på *Lärarnas Nyheter* (<http://www.lararnasnyheter.se>)

[Hem](#) > Kollegorna stöttar, utvecklar – och dömer

Publicerad: 2016-02-24 13:20

Kollegorna stöttar, utvecklar – och dömer

Är kollegialt lärande alltid av godo? Och hur kan vi förstå detta samtida fokus på lärares kompetensutveckling? Lill Langelotz har studerat hur kollegialt lärande kan fungera och vilken inverkan det får på individen, kollektivet och klassrumspraktiken.



Att påstå att lärares kompetens har betydelse för elevers lärande, är att slå in öppna dörrar. Under senare tid har dock detta poängterats allt flitigare, samtidigt som vikten av lärares behov av ständig kompetensutveckling framhålls. Därtill poängteras betydelsen av att lärare utvecklar undervisningen tillsammans.

I litteratur som betonar det kollektiva och kollegiala lärandet som en framgångsfaktor för skolutveckling beskrivs olika modeller för hur lärares samarbete kan organiseras. Internationellt används begrepp som professional learning communities (PLC) och teacher learning communities (TLC) som en beteckning för hur yrkesverksamma lärare i grupp tillsammans utvecklar sin profession och praktik utifrån ett specifikt fokusområde.

När kompetensutveckling sker i form av "kollegialt lärande" visar både nationell och internationell forskning att det kan bidra till en hållbar förändring av undervisningen. Och i en svensk utbildningskontext har det kollegiala lärandet lyfts fram som viktigt av bland annat Skolverket. Men kollegialt lärande används många gånger förenklat som ett begrepp, trots att de kompetensutvecklingsmodeller som ryms under detta samlingsnamn baseras på olika epistemologiska och ideologiska antaganden om hur lärande och utveckling sker. Kollegialt lärande lyfts många gånger fram som både något nödvändigt och gott och problematiseras sällan. Men hur kommer det sig att kollegialt lärande just nu lyfts fram mer eller mindre som en universallösning på skolans problem?

Helt visst har diskurser som "ett livslångt lärande" och lärare som "reflekterande praktiker" haft en stark inverkan på lärarprofessionen. Vikten av lärares kontinuerliga lärande, gärna genom reflektion, betonas återkommande i olika policydokument och i medierna. Mer eller mindre explicit uttrycks att lärares kompetensutveckling ska bidra till att rädda den svenska skolan från sjunkande Pisa-resultat och vända elevernas, och i förlängningen Sveriges, nedåtgående kunskapsutveckling.

Aileen Kennedy, som liksom jag forskar om lärares kompetensutveckling, menar att läraryrket omgärdas av en global hypernarrativ (ungefär som en berättelse som "sprider sig som ringar på vattnet") där lärares behov av ständig kompetensutveckling betonas. Denna narrativ baseras på en grundidé om att när lärare kompetensutvecklas höjs automatiskt elevprestationerna, vilket i sin tur bidrar till ett lands ökade ekonomiska konkurrensförmåga.

Underförstått tycker jag mig här också ana ett antagande om att lärare ständigt saknar viktig kompetens och kunskap. Dessa diskurser och globala narrativ verkar också bidra till jakten på den "rätta metoden", de snabba lösningarna, vilket kan innebära att begreppet kollegialt lärande kidnappas och används som en snabb universallösning. Lärares lärande beskrivs emellanåt också som något instrumentellt, nära förknippat med den enskilda lärarens förmåga att förändra (förbättra) sig och detta utan någon kontextualisering av den undervisningspraktik som ska "förbättras". Det blir med andra ord en individfokusering utan någon djupare teoretisk förankring.

I ett praktiktäna forskningsprojekt följde jag under ett par års tid ett lärarlag som iscensatte sitt kollegiala lärande genom kollegial grupphandledning. Studien visade att kollegialt lärande är ett mycket komplext skeende. Det bidrar inte bara till utvecklande, emanciperande och demokratiserande utan också till disciplinerande och stigmatiserande processer – för såväl enskilda lärare och lärarlag som i de pedagogiska praktiker, till exempel undervisningspraktiken, som lärarna deltar i.

I min studie har jag velat undvika det individbaserade synsätt som beskrivs ovan och utgått från en teoribildning om praktikteorier kallad practice architectures. Kemmis och Grootenboer introducerade teorin för snart tio år sedan. Enligt dem utgörs en praktik av deltagarnas tal, handlingar och relationer (sayings, doings and relatings). Praktiken formas av, och formar i sin tur, de strukturer som omger den. Dessa strukturer kallar Kemmis och Grootenboer för kulturellt-diskursiva, sociala-politiska respektive materiellt-ekonomiska arrangemang. Arrangemangen utgör tillsammans en praktiks arkitektur, vilken kan främja eller försvåra den aktuella praktiken. En praktik gestaltar sig dessutom alltid i ett komplext samspel med andra, omgivande praktiker. Viktigt är att deltagarna inte är låsta av praktiken utan alltid har möjlighet att göra vissa förskjutningar och förändringar i den. Individen framstår med andra ord som ett aktivt subjekt, som präglas av och präglar sin kontext och praktik.

Här förstås alltså kollegialt lärande som en historiskt, socialt, diskursivt, kulturellt, ekonomiskt och politiskt konstituerad praktik, vilket möjliggör att kollegialt lärande lyfts från enskilda individer och studeras utifrån sitt kontextuella sammanhang. För att fördjupa analysnivån har jag kombinerat teorin om praktikarkitekturer med begrepp hämtade från Michel Foucaults teorier om makt och subjekts-konstruktioner när jag analyserat handledningspraktiken.

I den empiriska delen av forskningsprojektet följde jag alltså ett lärarlag under ett par års tid i deras kompetensutvecklingspraktik. Antalet lärare varierade över åren, men en kärngrupp om sex lärare deltog regelbundet under minst två år. Laget genomförde grupphandledningen på avsatt mötestid, en till en och en halv timme i månaden. Handledningen genomfördes strikt och systematiskt enligt en niostegsmodell (se rutan nedan). Jag deltog i egenskap av forskare aktivt i det nionde steget, reflektion.

Foucault beskriver att makt opererar genom olika tekniker, vilka i sin tur opererar i olika samhälleliga och mellanmänskliga praktiker. En sådan maktteknik är den han kallar den pastorala, där människan bekänner sina handlingar. Denna bekännelsediskurs (kulturellt-diskursivt arrangemang) är numera så internaliserad i vår kultur att vi inte känner igen den som ett maktövande, menar han. Den praktiserade handledningsmodellen gjorde att diskursen om "lärare som (kollegialt) reflekterande praktiker" tillsammans med en bekännelsediskurs framträdde. Deltagarna förväntades ju dela med sig av sina erfarenheter från (och bekänna) tillkortakommanden i undervisningen för att därigenom kunna utveckla en "gemensam yrkeskunskap".

Den kunskap som verkade vara av vikt att utveckla i den här studien var samarbetsförmåga, något som också framhävs som betydelsefullt i olika policydokument och som kommit att utgöra en del av en global (västerländsk) hyper-narrativ, vilket bland annat Andy Hargreaves har belyst och problematiserat. Lärarna i min undersökning betonade att relationerna i arbetslaget stärktes och att samarbetsförmågan utvecklades genom grupphandledningen. De uttryckte att de blev "bättre på att samarbeta kring pedagogiska frågor" och "blivit mer ödmjuka mot kollegor". Lärarna uttryckte att "alla kommer till tals" och att "vi lyssnar på ett bättre vis", vilket de också visade både genom tal och handling. De utvecklade alltså en kommunikativ förmåga som pångoterades som betydelsefull.

Tillsammans med den fördjupade samarbetsförmågan ledde det till att lärarna agerade enligt gemensamt fattade beslut, vilket enligt dem själva skapade bättre förutsättningar för elevernas lärande i klassrummet. Även om enskilda individer därigenom disciplinerades, främjades i hög grad demokratiska handlingar och sätt att förhålla sig, där kollegor, föräldrar och elever gavs inflytande i klassrumspraktiken på nya vis. Med andra ord utvecklades nya möjligheter till demokratiska situationer i de olika pedagogiska praktikerna.

Samtidigt blev en del problematiska aspekter i denna process tydliga. Till exempel framgick det att enskilda individer tvingades infoga sig i detta kollegiala lärande mot sin vilja. Två lärare gav vid flera tillfällen uttryck för att de inte ville delta, men då majoriteten genom omröstning fick styra genomfördes handledningen. Disciplinering och demokratisering verkade alltså i ett komplext samspel under själva handledningen, men också i de andra pedagogiska praktiker som lärarna var involverade i. Enskilda individer korrigerades och normerades i handledningspraktiken. En av lärarna uppmuntrades oftare än de andra att berätta om (bekänna) sina problem och tillkortakommanden. De andra ställde då korrigerande frågor snarare än öppet undersökande, vilket modellen påbjuder, och gav normerande råd, vilket bidrog till positioneringar som skickliga visavi oskickliga lärare (stigmatisering).

När resursfrågan (materiellt-ekonomiskt arrangemang) vid handledningsträffarna togs upp, och direkt relaterades till kostnader för skolans elever, föreföll de demokratiska processer som kompetensutvecklingspraktiken bidragit med hotade: Elever med behov av särskilt stöd och/eller i behov av språkutvecklande insatser, som modersmålsundervisning, blev plötsligt uppmärksammade som kostsamma. Några lärare uttryckte farhågor om att skolan skulle komma att "dräneras" på elever från en socioekonomiskt stark grupp och i stället fyllas av "elever från förorten", vilket skulle innebära en risk för ytterligare ekonomiska neddragningar. Man kan tolka detta som att de demokratiseringsprocesser som kompetensutvecklingspraktiken bidragit till utmanades av en nyliberal diskurs där elever ses som (kostsamma) kunder och skolan som en marknad.

Värdet av kollegialt lärande beror givetvis på vad man vill uppnå; "vad som bedöms som utbildningsmässigt önskvärt", som Gert Biesta uttrycker det. Den praktik som utvecklades i den här studien bidrog bland annat till att lärarna utvecklade demokratiska situationer i sina pedagogiska praktiker. Samtidigt riskerade enskilda individer och grupper att stigmatiseras i den emellanåt mycket normativa och korrigerande praktiken.

Lill Langelotz



Lill Langelotz är fil dr i pedagogiskt arbete och verksam inom forsknings-programmet Research and Capability in Inclusion and Welfare (RCIW) vid Högskolan i Borås. Hennes forskning är praktisknära och rör främst lärares professionella utveckling (kompetensutveckling), utbildnings-praktiker och inkludering. Hennes avhandling *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik* från 2014 fokuserar på kollegialt lärande. Under 2016 kommer hennes bok *Kollegialt lärande i praktiken — kompetensutveckling eller kollektiv korrigerering?*

9 steg till Kollegialt lärande

I sitt forskningsprojekt använde Lill Langelotz denna niostegsmodell tillsammans med lärarlaget. Modellen baseras på en betydligt mer omfattande handledningsmodell beskriven i *Kollegahandledning i skolan* av Lauvås med flera.

1. Varvet (»rundan«): varje deltagare presenterar sitt problem.
2. Gruppdeltagarna väljer ett problem att fördjupa sig i, en moderator och en protokollförare utses.
3. Problemägaren berättar närmare om problemet. Inga frågor tillåts.
4. Varvet: en fråga vardera tills alla frågor är ställda, eventuellt flera kompletterande frågor från deltagarna.

5. Var och en formulerar sin syn på vad som är problemet, antecknar först sin synpunkt och berättar sedan.
6. Runda med råd från kollegor, ett råd per person varje varv.
7. Problemägaren redogör för vad hen kan tänkas göra åt problemet, reflekterar över de råd som givits.
8. Summering (moderatorsn).
9. Reflektion kring vad som behövs för att nästa gång ska bli mer givande.

Litteratur

- Biesta, G** (2007): Why »what works« won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57 (1).
- Foucault, M** (2000): The subject and power (orig 1980), i J D Faucion (red) *Michel Foucault Power. Essential works of Foucault 1954—1984*. The New Press.
- Hargreaves, A** (1998): *Läraren i det postmoderna samhället*. Studentlitteratur.
- Kemmis, S, & Grootenboer, P** (2008): Situating practice in praxis, i S Kemmis & T J Smith (red) *Enabling Praxis. Challenges for Education*. Sense Publishers.
- Kennedy, A** (2014): Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice, *Professional Development in Education*, 40 (5).
- Langelotz, L** (2013): Teachers' peer group mentoring — nine steps to heaven? *Education Inquiry*, 4 (2).
- Langelotz, L** (2013): Så görs en (o)skicklig lärare. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3—4).
- Langelotz, L** (2014): *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Acta Universitatis Gothoburgensis
- Lauvås, P, Hofgaard Lycke, K & Handal, G** (1997): *Kollegahandledning i skolan*. Studentlitteratur.

Temat:

- Kollegor emellan