

Lärares samarbete

Ulf Jederlund och Lillemor Aneer, Stockholms universitet

Inledning

I artikeln i del 1 som handlar om skolans kultur beskrivs hur rådande normer på en skola och lärares föreställningar och tankar om skolan och om det egna uppdraget formar skolans praktik. Med ett sådant perspektiv återspeglar skolors arbetssätt och undervisningspraktik de vanor, normer och värderingar – den skolidentitet – som utvecklats över tid på den egna skolan. Artikeln beskriver vidare betydelsen av att skolans personal etablerar en gemensam vision om sin skola som en inkluderande skola, för att detta ska kunna förverkligas. I organisationsforskarna Larsson och Löwstedts (2014) termer innebär det att all personal i skolan delar en utvecklad organisationsföreställning om vad det innebär att vara en inkluderande skola. Hur kan då en skola utveckla en sådan organisationsföreställning där gemensamma värden, föreställningar och tankar också leder till en gemensam praktik? Begreppet ”gemensam” omfattar på en skola dels skolans ledning och övrig personal, men framför allt skolans lärare. Lärarna är den största gruppen på skolan och det är de som arbetar med skolans kärnuppdrag att undervisa elever. Lärarna tillsammans är därför de som främst kan omforma normer och tankesätt på skolan över tid, och genom att pröva och utveckla nya arbetssätt och handlingar tillsammans med eleverna förändrar skolans undervisningspraktik. Betydelsen av lärares samarbete blir i ett sådant perspektiv uppenbar.

I internationell och svensk skolforskning poängteras betydelsen av en utvidgad lärarroll och betydelse av lärares gemensamma professionella lärande som vägar att utveckla skolan och förbättra alla elevers måloppfyllelse (Blossing, Nyen, Söderström, & Tönder, 2012; Fullan, 1998; Hargreaves, Lieberman, Hopkins, & Fullan, 2010; Hattie, 2009; Larsson & Löwstedt, 2014; Skolverket, 2013; Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2008). En utvidgad lärarroll innebär att varje lärare inte bara har ansvar för den egna dagliga undervisningen, utan också för att undervisningen utvecklas. Varje lärare har ett delansvar för hela skolans utveckling. De erfarenheter som enskilda lärare gör i klassrummen varje dag – det individuella informella lärandet – måste enligt forskningen lyftas upp till en kollektiv nivå där lärare tillsammans reflekterar över och problematiserar undervisningen och dess effekter på eleverna. Här kommer det kollegiala professionella lärandet in i bilden.

Professionellt lärande handlar i hög grad om utveckling av skolors kapacitet att bättre undervisa de elever som har sämst förutsättningar att nå utbildningens mål. Helen Timperley (Timperley, 2013), som sammanställt mycket internationell forskning om professionellt lärande, beskriver lärares gemensamma utveckling av undervisningen som en grundläggande process *som handlar om att lösa djupt rotade pedagogiska problem för lågpresterande elevpopulationer* (s. 28). Detta, menar Timperley, är något som måste ske genom kontinuerliga kollektiva läroprocesser grundade på av lärarna gemensamt genomförda kartläggningar, observationer och analyser av elevers trivsel, delaktighet och kunskapsresultat. Även inom inkluderingsforskning och specialpedagogisk forskning framhålls lärares samarbete och samverkan som framgångsfaktorer i arbetet med att utveckla såväl goda lärmiljöer och undervisning generellt (Erlandsson, 2015; Persson & Persson, 2012; Tetler, 2015), som för skolans förmåga att bemöta och undervisa de elever vars lärande innebär en extra utmaning för lärarna (Giota, Lundborg, & Emanuelsson, 2009; Hedegaard-Sørensen, Riis Jensen, & BörglumTofteng, 2017; Nilholm, 2012; Sundqvist, 2014).

I inkluderingsdiskurser betonas lärarteamets betydelse för skolans förmåga att möta och undervisa alla elever. Då elevers olikheter betraktas som resurser i en inkluderande skola blir det naturligt att med ett mångfaldsperspektiv se på lärares olikhet på samma sätt. Lärare är olika, kan hjälpa varandra och lära av varandras olikhet:

It is the configuration of a team, with its diverse representations of perspectives and multiple sources of creativity, that allows us to deal with the diversity and complexity of the needs represented in classes that include all children.
(Schattman, 1993, i Göransson, 2008, s. 68)

Styrdokumentet om lärares samarbete

Skolans styrdokument slår fast att lärare har ett gemensamt ansvar för att samarbeta och samverka kring skolans pedagogiska och didaktiska utveckling. I första kapitlet av Lgr22 om skolans värdegrund och uppdrag står det att

Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. (Lgr22, s. 10)

På liknande vis formuleras det i GY11, där det framgår att

Skolans uppdrag att förmedla kunskaper förutsätter en aktiv diskussion om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. Olika aspekter på kunskap är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion. (GY11, s. 4)

Liknande skrivningar finns även inom Lvux 12. I Lgr22 står vidare att lärare ska samarbeta med varandra och samverka med andra för att kontinuerligt utvärdera och förbättra undervisningen:

Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt. Detta kräver att verksamheten ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas. Ett sådant arbete måste ske i ett aktivt samspel mellan skolans personal och elever och i nära kontakt med såväl hemmen som med det omgivande samhället. (Lgr22, s.11)

Även för gymnasiets lärare är samarbete och samverkan centrala innehåll:

Samarbetet med de obligatoriska skolformerna och med universitet och högskolor ska utvecklas liksom samverkan mellan gymnasieskolan och gymnasiesärskolan, särskild utbildning för vuxna och kommunal vuxenutbildning. Skolan ska eftersträva ett bra samarbete med arbetslivet, vilket är viktigt för all utbildning inom gymnasieskolan men av avgörande betydelse för yrkesutbildningens kvalitet. Skolan ska även samverka med hemmen när det gäller elevernas lärande och utveckling. (GY11, s. 4)

I de delar i läroplanerna som handlar om övergripande mål och kunskaper, framgår att lärares samverkan krävs för att skapa goda lärmiljöer och för att leda eleverna mot målen:

Alla som arbetar i skolan ska samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande // ... // Läraren ska samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen ... (Gyl1, s. 6; Lgr22, s.14)

Här används begreppet samverkan, inte samarbete. Relationen mellan de två begreppen samarbete och samverkan kan förstås på olika sätt¹, men i allmän betydelse är de

¹ "Samarbete", beskrivs ibland i litteraturen som ett samlande begrepp för olika dimensioner av form och innehåll i handlingar som utförs av flera aktörer för att uppnå ett gemensamt mål. "Samverkan", utgör då det specifika utförandet av gemensamma målinriktade uppgifter, där olika aktörer bidrar med olika resurser och kunskaper (Hagström, 2010). I andra definitioner av begreppen är det tvärtom samverkan som är ett övergripande begrepp, till exempel för personers samarbete och resursers samordning (se t ex: Socialstyrelsen, 2013)

varandra näraliggande, rent av synonyma (NE, 2017). I artikeln använder vi genomgående det i vårt tycke mer praktisknära begreppet samarbete (sam-arbete).

Men är då lärares samarbete för att utveckla undervisningen och skolans lärmiljöer något som kan tas för givet? Nej, så här har det inte alltid fungerat att döma av hur skolforskare beskriver skolans utveckling. Tvärtom kännetecknas skolans historia av en autonom lärarprofession där en självständig lärare haft näst intill oinskränkt eget ansvar för eleverna i sin klass eller för en specifik del av elevernas utbildning, till exempel som ämneslärare. Vilken undervisning och hur den bedrivits av läraren i det egna klassrummet, bakom en stängd klassrumsdörr, har varit en angelägenhet för varje lärare, snarare än något som andra lärare intresserat sig för. Lärare har traditionellt förväntats att själva ha tillräcklig kompetens för att undervisa i sina ämnen, leda sina elever i skolarbetet, lösa problem runt elever och kommunicera med vårdnadshavare. Att planera, genomföra och utvärdera undervisning tillsammans i lärarlag, att dela erfarenheter och reflektera om vardagsarbetet, eller att be kollegor om hjälp i elevarbetet har traditionellt inte varit naturliga inslag i lärares arbete. Krav på att samarbeta har av lärare därför kunnat upplevas som ett hot mot egen autonomi, och ibland inneburit att tidigare osynliga konflikter kommit till ytan (Larsson & Löwstedt, 2014). Merparten av lärarna i dagens skola har dessutom själva gått i en skola där en individuell lärarkultur dominerade. Stiegler och Hiebert (2009) har i boken ”The teaching gap” redogjort för omfattande jämförelser mellan lärares matematikundervisning i Tyskland, USA och Japan. De fann att skillnader mellan hur matematiklärare undervisar var större mellan länderna, än skillnaderna var inom varje land. De menar att det finns en kulturellt skapad norm om vad undervisning är som vi alla bär med oss från vår egen skolgång och att den här kulturella föreställningen om lärares arbete är solid, och förefaller överleva också en modern lärarutbildning. Forskarnas, något provocativa, slutsats var att lärare fortfarande i hög grad undervisar sina elever på precis samma sätt som de själva blev undervisade när de själva gick i skolan.

Reformer och trender har inneburit krav på samarbete

Betoningen av lärares samarbete och samverkan i skolan har accelererat de senaste decennierna, inte minst genom flera organisatoriska och politiska reformer under 1990-talet. Kommunaliseringen av skolan innebar till exempel ett decentraliserat ansvar. Den statliga regelstyrningen av skolans verksamhet och organisation med detaljstyrda läroplaner ersattes av en mål- och resultatstyrd verksamhet där lärarna i hög grad förväntades planera undervisningens innehåll och utformning och själva beskriva hur målen skulle uppnås. En annan förändring som påverkat lärares arbete i hög grad var friskolereformen och det fria skolvalet, med marknadsiseringen av skolan som följd. Från att alla skolor tidigare förväntades vara lika, hålla likvärdig kvalitet och arbeta enligt samma statliga styrning förändrades nu kraven på varje skola till att istället profilera sig

med egna arbetssätt för att vara konkurrenskraftig och attrahera elever och vårdnadshavare. Invanda arbetssätt och rådande skolkulturer utmanades när behovet att göra den egna skolan ”unik” blev en kollektiv angelägenhet för skolans alla lärare.

Formella arbetslag och genuina lärlag

Från början av 1980-talet dominerades organisationsteoretisk forskning alltmer av intresse för arbetsgruppers möjligheter. Mycket av organisationsutvecklingen inom såväl industriföretag som samhällsinstitutioner handlade om hur tidigare individbaserade sätt att organisera arbetet kunde förändras så att ansvar för produktion och genomförande av arbetsuppgifter istället förlades till arbetsgrupper med samverkande medarbetare. Organisationstrenden med gruppbaserat arbete nådde tidigt även skolan. Begrepp som arbetsenheter, lärarlag och arbetslag omskrevs i utredningen Skolans inre arbete, SIA, (SOU 1974:53) och började användas allmänt inom skolan (Högberg, 2012). I Lgr 80 slogs fast att skolan skulle organiseras i arbetsenheter. Det obligatoriet togs bort i Lpo 94 – som en naturlig följd av decentraliseringen av skolans styrning – men sedan 1990-talets andra hälft och 2000-talets början är ändå flertalet skolor idag i Sverige formellt organiserade i arbetslag. En bidragande drivkraft bakom den snabba utvecklingen menar forskare ha varit kraven på att skolan skulle effektiviseras. 1990-talet kännetecknades förutom de stora reformerna, också av nedskärningar och besparingar på skolans område.

Med ökad måluppfyllelse i sikte samtidigt som många kommuner fick svårare att finansiera skolornas verksamhet, sågs det som nödvändigt att lärare samarbetade i arbetslag för att bättre kunna möta skolans utmaningar. Men hur detta skulle ske och på vilket sätt lärare skulle vara behjälpta av att planera, genomföra och utvärdera skolors dagliga arbete var för många lärare en obesvarad fråga. (Högberg, 2012, s. 231)

Förändringen av skolan mot en gruppbaserad arbetsorganisation har alltså inte varit självklar, och förändringen har genomförts på olika sätt, i olika utsträckning och med skiftande framgång fram till idag. Organisationsinriktade skolforskare ställde sig inledningsvis frågan om en gruppbaserad arbetsorganisation över huvud taget skulle kunna fungera i skolan. Gunnar Berg skrev till exempel 1987 *att eftersom samarbetsstödjande principer saknas i flera skolkoder, torde detta vara en indikator på att lärares individualism är en generell, och således icke kontextbunden, faktor* (i Larsson & Löwstedt, 2014, s.50). Även om skolor idag formellt är organiserade i arbetslag är det inte givet att det för den skull inneburit att lärares samarbete förändrats i grunden *Arbetslag som huvudsakligen fokuserar på att lösa och hantera frågor som ligger vid sidan om själva undervisningen löser en del praktiska problem och kan ge lärarna ett socialt stöd i ett utsatt arbete, men skapar inte de nödvändiga förutsättningarna för det egna lärandet.* (ibid, s.209)

Ohlson (2013) menar att arbetslag tenderar att lägga tonvikten vid psykologisk trygghet och samförstånd, snarare än vid kritisk argumentation och utmanande idéer. Men om ett kollektivt lärande ska komma till stånd krävs att arbetslag också är forum för fördjupande pedagogiska diskussioner om kunskapsutveckling, undervisningens innehåll och genomförande, och om samarbetet runt och med arbetslagets alla elever. När så sker, har arbetslag utvecklats till genuina lärlag där lärare lär av och med varandra – och samarbetar i handling. Arbetslag där lärare samarbetar, stöttar, inspirerar och utmanar varandra är en av de sex ”förutsättningar för skolutveckling” som Larsson och Löwstedt (2014) identifierat i sin forskning. När lärare arbetar bredvid varandra – direkt i undervisningen och tillsammans med elever – blir deras handlingar synliggjorda, och tillgängliga för kollegial reflektion och feedback. Då möts även två andra av Larsson och Löwstedts förutsättningar för skolutveckling, nämligen att *lärares arbete synliggörs* och att det finns en rymd för *kollektiv disciplinering* bland professionella på skolan. Kollektiv disciplinering innebär att lärare kan ge och ta emot också korrigerande feedback och att alla medarbetare i organisationen gemensamt tar ansvar för att uppsätta visioner och mål eftersträvas av alla på skolan såväl i ord som i handling.

Samspelet i arbetslaget

Det Ohlson (2013) kallar psykologisk trygghet är en grundförutsättning för att lärare verkligen ska kunna bli synliga för varandra i handling, och för att en fördjupad kollegial reflektion och ett fördjupat samarbete ska komma till stånd. Att lärare upplever personlig trygghet och känner tillit till sina kollegor och upplever sitt arbetslag som en inkluderande gemenskap är lika viktigt för enskilda lärares lärande och utveckling, som tilliten till lärare och kamrater är för elevers lärande. Gíslason och Löwenborg (2003) talar om arbetslagets ”gruppklimat” som de menar kan fångas i svar på frågor om hur det känns att vara i gruppen och om vilken atmosfär som där råder. Upplevs atmosfären som konkurrensinriktad, reserverad, tillåtande eller lekfull? Finns det outtalade krav på att vara duktig, råder det avundsjuka eller misstänksamhet i gruppen eller präglas arbetslaget av en god laganda? Gruppdynamiken² har också betydelse för lärarnas tillit till arbetslagets effektivitet. Två viktiga aspekter av detta är lärares tillit till arbetslagets

² Gruppdynamik handlar om hur samspel och (makt-)relationer utvecklas i grupper över tid. En gruppens utvecklingsfaser och de olika roller som gruppens medlemmar kommer att inta är några viktiga delar i teorier om arbetsgruppers dynamik. En trygg, fungerande och målorienterad arbetsgrupp benämns i litteraturen exempelvis som just en ”arbetsgrupp” eller ett ”team”. För en fördjupning rekommenderas t ex ”Arbetsgruppens psykologi” av Lennéer-Axelsson & Thylefors (1991), eller ”Förändring av roller och arbetsrelationer” av Granström (2003), i Berg & Scherp ”Skolutvecklingens många ansikten”.

förmåga till kollektivt lärande, och till förmågan att tillsammans utveckla undervisningen. En stark tillit till det egna arbetslagets kollektiva kapacitet utgör ett stöd för enskilda lärare, medan låg tillit till arbetslaget istället lämnar lärare i en känsla av isolering, något som triggar fortsatt ensamarbete (Goddard, Goddard, Kim, & Miller, 2015).

Lagbaserat lärararbete internationell trend

Också internationellt sker en utveckling mot ett mer lagbaserat arbete i skolan (Larsson & Löwstedt, 2014). Det finns olika drivkrafter och motiv för att utveckla en lagbaserad skolorganisation. Några återkommande argument för arbetslag är i litteraturen

- möjligheten att ersätta traditionellt ensamarbete med samarbete
- skapa goda samarbetsförhållanden
- delat elevansvar
- möjliggöra organisatoriskt lärande
- ta vara på lärares mångfald och olikhet
- underlätta skolors långsiktiga förändringsarbete
- ge lärare professionellt stöd, minska osäkerhet och isolering
- skapa nätverk för lärare som delar gemensamma elever, intressen och mål
- lärare lär känna sina elever bättre genom att få flera lärares perspektiv
- stärka arbetstillfredsställelse och motivation och utvidga lärares ansvar och upplevelse av att vara delaktig i hela skolans utveckling.

Finns det då inga nackdelar med fokuseringen på arbetslag? Forskare har sett att betoningen på att organisera skolan i arbetslag ibland inverkar hämmande på strävan att utveckla en skolövergripande vision och en organisationsföreställning där alla lärare ser till hela skolans mål och alla elevers bästa, mer än till en viss elevgrupp hörande till det egna arbetslaget (Larsson & Löwstedt, 2014). En annan fråga att beakta i en lagbaserad organisation är som nämnts gruppens dynamik. När arbetslag är tillitsfulla arbetsgemenskaper där medlemmar upplever delaktighet och möjlighet att göra sin mening hörd och kan påverka arbetet innebär arbetsgruppen som sådan en resurs. Men om arbetslags dynamik präglas av låg tillit, otydlig kommunikation och konkurrens mellan gruppmedlemmar, och om lärarna sinsemellan har en (alltför) olik syn på uppdrag och mål för det gemensamma arbetet, kan gruppen istället upplevas som en tidsslukande energibov, hämmande eller destruktiv av enskilda lärare. Den sociala dimensionen av skolledarskapet (se del 1) är därför viktigt. Skolledare har ett ansvar för att kontinuerligt säkerställa att skolans arbetslag utgör väl fungerande arbetsgemenskaper, och om så inte är fallet att vidta åtgärder. Som framgått av

läroplanstexterna har också varje lärare ett eget ansvar att samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande, något som gäller också för det egna arbetslaget.

Lärares samarbete påverkar måluppfyllelse

Förutom fördelarna för lärarna själva med en lagbaserad skolorganisation där samarbete kan utvecklas har forskare också funnit samband mellan utvecklat lärarsamarbete och elevers skolresultat (Johnson, 2013). Goddard och kollegor (2015) har utvecklat en modell för att utforska komplexa samband mellan skolledarskap, lärares samarbete och arbetslags kollektiva tillit³ i förmåga att utveckla undervisningen och höja elevers måluppfyllelse. Baserat på studier i australiensiska skolor fann forskarna att elevernas tillit till sina möjligheter att lyckas i skolan⁴ och måluppfyllelse i hög grad påverkades av kvaliteten i lärarnas samarbete runt undervisningen, något som i sin tur var beroende av ett tydligt pedagogiskt skolledarskap:

... academic optimism was predicted strongly by the degree to which staff reported collaborating on instructional improvement. In addition, the degree to which staff reported collaborating on instructional improvement was strongly predicted by the strength of their school leadership team's instructional leadership (ibid, s. 4)

Genom att etablera en skolkultur som gynnar lärares samarbete i planering, genomförande och utvärdering av undervisningen menar forskarna att skolledare kan bidra till höjd kollektiv tillit bland lärarna i uppgiften att tillsammans undervisa alla elever, och att detta bidrar till att elevers förväntningar på sin egen skolgång stärks, något som i sin tur kan leda till höjd måluppfyllelse (Goddard et al., 2015).

Former för lärares samarbete

Var äger då lärares samarbete rum och hur organiseras det på olika skolor? Att lärares samarbete har utvecklats på olika sätt och i olika grad i olika skolororganisationer har

³ Benämns av forskarna som lärarlags "Collective Self-Efficacy". "Self-efficacy" är ett begrepp inom social-kognitiv teori (Bandura) som beskriver en persons, eller grupp, tillit till den egna förmågan att lyckas inom ett specifikt område eller med en uppgift. "Student Self-Efficacy" handlar således om elevers tankar om sina egna möjligheter att lyckas väl i skolarbetet, och "Teacher Self-Efficacy" handlar om lärares tankar om hur väl de kommer att lyckas med att undervisa eleverna så att de uppnår målen. Elevers "self-efficacy beliefs" är enligt omfattande internationell skolforskning en mycket stark predikator för elevers skolresultat.

framgått av forskningen (Högberg, 2012; Ohlsson, 2013) och någon enhetlig bild går inte att ge. Lärares vardagssamarbete handlar ändå på de allra flesta skolor om

- skolgemensamma händelser
- arbetslagsgemensamma händelser
- praktiska ting
- terminsvisa och årsvisa uppföljningar av skolans verksamhet och av elevers utveckling och resultat.

På många skolor samarbetar lärare regelbundet också i arbetet med till exempel

- ämnesdidaktisk utveckling
- programinriktat samarbete
- programöverskridande samarbete
- värdegrund och skolans sociala klimat
- elevgrupper och enskilda elever som utmanar extra i lärandet
- aktuell skolutveckling och i nationella satsningar med kollegialt lärande (exempelvis Matematiklyftet, Läslyftet och Specialpedagogik för lärande).

För att en skola fullt ut ska leva upp till epitetet att vara en inkluderande skola tillkommer att lärare också behöver samarbeta kontinuerligt i och kring

- planering, genomförande och uppföljning av undervisningen.

Ett sådant samarbete innebär att lärare undervisar elever i klassrummen tillsammans med en eller flera kollegor, i olika konstellationer, i olika utsträckning och vid olika tidpunkter. Lärare och skolledare identifierar kontinuerligt elevers lärandebehov och fördelar eller omfördelar de tillgängliga lärarresurserna i enlighet med elevernas behov⁴. Vanliga exempel på lärarkonstellationer som genomför undervisning tillsammans, som ”samundervisar” (*co-teaching*) i en inkluderande skola (Sundqvist, 2014), kan vara två ämneslärare, en ämneslärare och en specialpedagog/speciallärare (Hedegaard-Sörensen

⁴ En sådan flexibilitet var ett av de utmärkande tecknen för en inkluderande skolorganisation som presenterades i artikeln och filmen i del 1.

et al., 2017) eller en ämneslärare och en eller flera studiehandledare på modersmål (Skolverket 2015). En förutsättning för att samundervisning ska fungera, som betonats av samtliga refererade forskare, är att tid avsätts för lärarnas gemensamma planering och uppföljning av undervisningen.

Listans sista punkt är inte självklar och utgör ett centralt utvecklingsområde för lärarprofessionen i dag, i Sverige och internationellt. Assarson (2015) menar att lärares kollegiala lärande och gemensamma arbete för att utveckla undervisningen behöver ske i en medveten kontinuerlig *kollektiv process av prövande och omprövande* (ibid, s. 107). Det innebär att det behöver finnas inslag av *samhandling*, av att utforska och av att *göra tillsammans*. Det finns annars en risk att kollegiala samtal om undervisningen blir normativa och kommer att handla om vad som är ”bra” respektive ”dålig” undervisning, och att kollegiala klassrumsbesök snarare uppfattas som underlag för bedömning av enskilda lärare, än som underlag för fördjupande didaktiska diskussioner. I projektet ”Kollegialt lärande för goda lärmiljöer”, en av delstudierna i FoU-programmet ”Inkluderande lärmiljöer”, beskriver Assarson (2015) hur lärargrupperna över tid ändrade fokus.

Lärarkretsen som ett ensamarbete har av de medverkande skolorna under programmets gång ifrågasatts och som en del i det kollegiala lärandet har mer tid ägnats åt gemensam planering av lektioner. Det har på en del skolor lett till att ämneslagen blivit viktigare för att utifrån läroplanens centrala innehåll se möjligheter att förstå hur elever tänker olika omkring ett fenomen och därmed kunna variera undervisningen så att den når alla elever. (ibid, s.108)

Det individuella och informella lärande som sker varje dag när lärare undervisar – och iakttar effekter av sin undervisning hos eleverna – har då lyfts till en kollektiv nivå och blir föremål för kollegial reflektion, möjliggör kollektivt lärande och i förlängningen ett organisatoriskt lärande – som även innefattar nya handlingsstrukturer. Larsson och Löwstedt (2010) poängterar att organisatoriskt lärande i skolan kräver att det informella lärandet värdesätts i skolan och ges utrymme. Lärares gemensamma reflektion och samarbete är två ”*fundamentala betingelser*” (s. 180) för att ett organisatoriskt lärande ska komma till stånd. I ett avslutande avsnitt beskrivs några aspekter av lärares gemensamma reflektion, i form av kvalificerade kollegiala samtal i lärargrupper och lärare emellan.

Kvalificerade samtal för fördjupad reflektion

Människan har fått två öron och en mun, för att hon ska kunna lyssna dubbelt så mycket som hon talar (Zenon, grekisk filosof, 400-talet f.kr.)

I ett kollegialt kvalificerat samtal⁵ är det viktigt att alla får komma till tals och att deltagarna styrs av en uppriktig önskan att förstå varandra och att sätta sig in i varandras tankevärld. En fördjupande kollektiv reflektion kan komma till stånd när det finns ett genuint intresse hos alla samtalsdeltagare att lyssna till olika perspektiv och att låta egna erfarenheter, värderingar och tankar stå tillbaka en stund, i uppmärksamt lyssnande till kollegor. Ett lyssnande som innebär att avstå från att direkt bemöta andras tankar med egen ”given kunskap” (Mollberger Hedqvist, 2006). Mollberger Hedqvist betonar att ett prestigelöst lyssnande, i samspel med andra, skapar det reflektionsutrymme där en utvidgad förståelse av egna och andras erfarenheter möjliggörs – och professionell kunskap kan utvecklas.

Ett kvalificerat samtal byggt på genuint lyssnande är inte vilket samtal som helst. Här kan man fördjupa sina egna tankar och ta del av andras och här kan man tänka fritt och utan tidspress. Man kan söka roten till problem och tillsammans fundera över lösningar och förebyggande insatser som kan verka på sikt. I ett sådant samtal kan lärare visa varandra både svagheter och styrkor och vara kreativa tillsammans. Här *undersöker, utvecklar och lär* deltagarna av sin egen och av varandras praktik (Handal & Lauvås, i Løw, 2011, s.101). Reflektionen sker enligt Løw i ett sådant samspel både i det yttre samtalet i rummet och i det ”inre samtalet”, som äger rum inom varje lärare (ibid).

Det snabba utbytet av tankar i en korridor eller i ett personalrum kan inte betraktas som ett kvalificerat samtal. Kvalificerade samtal kräver avsatt tid och koncentration och utgör även en vilopunkt i lärarvardagens höga tempo. Eftertanke och reflektion kräver lugn och ro. Ett kvalificerat samtal skiljer sig även ifrån ett vardagssamtal genom att det är en persons fråga, eller ett ärende i taget, som fokuseras av alla, man växlar inte över till andras behov innan samtalet gjorts klart. Lärare får på så vis göra en kollegas frågeställning eller utmaning till sin egen och sätta sig in i hur man själv skulle ha agerat i en motsvarande situation.

⁵ ”Kvalificerade samtal” och ”handledning” används ofta synonymt i specialpedagogiska sammanhang. I dagens examensordning för specialpedagoger och speciallärare används till exempel uttrycket ”kvalificerad samtalspartner”, tidigare användes även uttrycket ”handledare”. I skolverksamheter används olika uttryck som handledning, reflekterande samtal eller kollegial reflektion, men sällan termen kvalificerade samtal. Att reflekterande samtal i skolan ges olika namn kan bland annat förstås i ljuset av att det är ett relativt nytt verksamhets- och kunskapsområde (Bladini & Naeser, 2012).

Samtalsdeltagarnas mentaliseringsförmåga utmanas då de behöver sträva efter att kunna ”se in i” såväl andras klassrum som i deras tankevärld (Normell, 2012).

Det finns olika typer av kvalificerade kollegiala lärarsamtal i skolan, och olika sätt att genomföra dessa. Gemensamt är dock betydelsen av tydliga ramar. Syftet med samtalet måste vara överenskommet. Deltagarna ska veta varför samtalet äger rum, och om det är ett samtal med ett särskilt mål ska detta göras känt och vara accepterat. Ramar handlar också om strukturer som rum, tid, deltagare och vem som leder samtalet (Normell, 2002). Platsen, deltagarna och ledaren ska gärna vara desamma vid varje samtal, om man har en serie samtal. Detta skapar trygghet så att deltagarna kan ägna sig åt det väsentliga, nämligen åt att samtala. Till ramarna hör också att man är ense om vad som bör stanna i rummet och vad som kan samtalas om utanför.

Det finns olika modeller för kvalificerade samtal att välja mellan. Lärare kan föra samtal under ledning av en handledare som fördelar ordet, stannar upp och förtydligar, sammanfattar och ställer utforskande frågor. Samtalen utgår då ifrån pedagogiska frågeställningar, dilemman eller utmaningar som lärare ställts inför i arbetet med eleverna. Deltagarna formulerar och väljer samtalsämne. Handledaren kan vara extern, eller intern. En fördel med en extern handledare är att denne kan utmana gruppens tänkande också genom att ställa frågor som bygger på helt andra perspektiv och erfarenheter än de förgivettagna i organisationen. Kvalificerade samtal runt elever som utmanar leds i många skolor internt, av specialpedagog. Sådana samtal tar olika form, bland annat beroende på hur den samarbetsrelation som lärare och specialpedagog har till varandra ser ut. Sundqvist (2014) beskriver tre olika former av ”handledningssamtal” mellan specialpedagog och lärare. Det första, det ”konsultativa samtalet” innebär en process med en problembeskrivning och en analys som utmynnar i ett åtgärdsförslag vilket prövas av lärarna och senare utvärderas i uppföljande samtal. Det är en process som liknar andra och utbredda specialpedagogiska samtals- och problemlösningssmodeller, till exempel ”lösningssamtal” (Måhlberg & Sjöblom, 2004). I ett ”reflekterande samtal” använder specialpedagogen istället en *tankestimulerande samtalsteknik* (s.98) med öppna frågor och följdfrågor för att utvidga den handledes perspektiv och ge utrymme för nya tankar och förhållningssätt till frågan eller problem som lyfts upp. I den tredje formen av samtal, det ”samarbetande samtalet” är det snarast frågan om ett ömsesidigt professionellt utbyte där lärare, speciallärare och specialpedagoger handleder varandra och utvecklar tankar och ny kunskap tillsammans. Samarbetande samtal kan med fördel vara kopplade till samundervisning av elever (Sundqvist, 2014). De tre beskrivna formerna av handledningssamtal mellan specialpedagog och lärare kan användas också i andra samtalskonstellationer, exempelvis i kvalificerade samtal mellan två eller flera lärare.

Lärare kan också enas om en kollega-handledningsmodell⁶, där man arbetar med turordningsrundor och där gruppen gemensamt bestämmer vilka ämnen som ska diskuteras och fördjupas. Utan styrning fungerar inte ett reflekterande samtal, eftersom människor är olika talföra och någon tenderar att ta över samtalsarenan och andra att dra sig undan. Styrningen kan alltså antingen vara en person eller en metod, bara man följer det som överenskommits. Innan samtalen startar kan man vara ense om att alla ska fundera över ett tema eller en fråga till varje tillfälle, eller om bara en i taget ska få den uppgiften (Normell, 2002). En annan väg att gå är att man bara bestämmer grupp, tid och plats och att deltagarna kommer oförberedda till mötet. På plats använder man sig sen av en ”runda” och hör efter vad var och en önskar samtala om (Gjems, 1997). Därefter väljer gruppen det tema som uppfattats som viktigast. Finns utrymme kan fler än ett tema hinnas med.

Lärares professionella reflekterande samtal med varandra, byggda på gjorda erfarenheter i undervisningen och i arbetet med eleverna, har blivit en allt mer uppskattad och efterfrågad form av kompetensutveckling i skolan. Grupphandledning, pedagogisk handledning, kollegahandledning, kollaborativ handledning, reflekterande samtal, kunskapsmöten, forskningscirklar eller pedagogiska/didaktiska samtal är alla olika benämningar och former för lärares kvalificerade reflekterande samtal (Andersson, 2012; Lauvås & Handal, 2015; Løw, 2011; Olsson, 2016; Stacey & Griffin, 2005). När den kollegiala reflektionen kopplas till aktuell pedagogisk forskning och till lärares gemensamma förändringsarbete och nya handlingar, är den också, enligt omfattande internationell forskning, den kompetensutvecklingsform i skolan som ger störst avtryck för elevers lärande (Goddard et al., 2015; Hargreaves et al., 2010; Hattie, 2009; Timperley et al., 2008; Timperley, 2013).

Att utveckla det kollegiala samarbetet lärare emellan tycks vara mödan värd. Lärares samarbete förefaller att gynna så vitt skilda, men alla viktiga, aspekter av skolans verksamhet som elevers trivsel och måluppfyllelse, och lärares professionella lärande, kollegiala gemenskap och kollektiva tillit i arbetet.

⁶ Se till exempel (Lauvås & Handal, 2015)

Referenser

- Andersson, F. (2012). Att leda specialpedagogiska insatser. I Berg, G., Sundh, F. & Wede, C. (Eds.). *Lärare som ledare - i och utanför klassrummet* (pp.191-208). Studentlitteratur.
- Assarson, I. (2015). *Goda lärmiljöer genom kollegialt lärande. Från idé till praxis. Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner.* (Ifous rapport 2015:2 ed., pp. 99-110) Malmö Högskola. doi:Ifous rapport 2015:2
- Bladini, K., & Naeser, M. (Eds.). (2012). *Det handlar om samtal : En essäsamling om ett kvalificerat samtalsupdrag.* doi:<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-12249>
- Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å, & Tönder, A. H. (2012). *Att kartlägga och förbättra skolor. Sex typskolor.* Lund: Studentlitteratur.
- Erlandsson, M. (2015). Normer och strukturer i skolutveckling. Strategier hos förvaltningschefer och skolledare i implementering av inkluderande lärmiljöer. *Från idé till praxis. Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner.* (Ifous rapport 2015:2 ed., pp. 17-30) Malmö högskola.
- Fullan, M. (Ed.). (1998). *The challenge of school change: A collection of articles.* Illinois: SkuLight.
- Giota, J., Lundborg, O., & Emanuelsson, I. (2009). Special education in comprehensive schools: Extent, forms and effects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 557-578. doi:10.1080/00313830903302083
- Gíslason, B., & Löwenborg, L. (2003). *Lärares arbete.* Stockholm: Liber.
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper. Ett systemteoretiskt perspektiv på handledning.* (1st ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E. S., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121, pp. 501-530.
- Göransson, K. (2008). Olikhetens plats i den inkluderande skolan. I Andersson, B. & Thorsson, I. (Ed.), *Därför inkludering.* Stockholm: Specialpedagogiska Institutet.
- Hagström, B. (2010). *Kompletterande anknytningsperson på förskola* (Diss.). Malmö Studies in Educational Sciences No. 48, Malmö högskola.

- Hargreaves, A., Lieberman, A., Hopkins, D., & Fullan, M. (Eds.). (2010). *Second international handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning – a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge. Lärares samarbete Juni 2020
<https://larportalen.skolverket.se> 14 (15)
- Hedegaard-Sørensen, L., Riis Jensen, C., & Börglum Tofteng, D. M. (2017). Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. doi:10.1080/08856257.2017.1314113
- Högberg, S. (2012). Lärares gemensamma ledarskap. I Berg, G., Sundh, F. & Wede, C. (Eds.), *Lärare som ledare- i och utanför klassrummet*. pp. 229-247. Studentlitteratur.
- Johnson, F. (2013). *Advantages and disadvantages of cross grade level collaboration to improve collegial interactions*. Diss. Walden University.
- Larsson, P., & Löwstedt, J. (2010). *Strategier och förändringsmyter: Ett organisationsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, P., & Löwstedt, J. (2014). *Strategier och förändringsmyter: Ett organiseringsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete*. (andra omarbetade upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2015). *Handledning och praktisk yrkesteori* (4:th ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Løw, O. (2011). *Pedagogisk handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Mollberger Hedqvist, G. (2006). *Samtal för förståelse. hur utvecklas yrkeskunnande genom samtal?* Diss. Hämtad 201702:
http://www.skolporten.se/app/uploads/2012/03/mollberger_gun_avhandling2006.pdf
- Måhlberg, K., & Sjöblom, M. (2004). *Lösningssinriktad pedagogik* (3rd ed.). Stockholm: Mareld.
- NE (2017) Nationalencyklopedin. <http://www.ne.se>
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter - en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd – vad betyder det och vad vet vi?* (Forskning i fokus No. 28). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid - om grupphandledning och relationer i skolan* (1st ed.). Lund: Studentlitteratur.

Normell, M. (2012). *Kunskap, fantasi och föreställning. Om mentalisering i lärarprofessionen*. Lund: Studentlitteratur.

Ohlsson, J. (2013). Team learning: Collective reflection processes in teacher teams. *Journal of Workplace Learning*, 25(5), 296-309.

Olsson, M. (2016). *Lärares ledarskap som möjliggörande och begränsande i mötet med 'alla' barn. En deltagarorienterad studie*. (Diss). DIVA.

Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: Att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber. Lärares samarbete Juni 2020
<https://larportalen.skolverket.se> 15 (15)

Skolverket. (2013). *Forskning för klassrummet - vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm, Skolverket.

Skolverket. (2011). *Gy 11 Läroplan för gymnasieskolan 2011, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2022). *Lgr 22 Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2017). *Lvux 12 Läroplan för vuxentubildningen (reviderad 2017)*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2015). *Studiehandledning på modersmålet – att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. Hämtad på www.skolverket.se 20170515

Socialstyrelsen. (2013). *Samverka för barns bästa – en vägledning om barns behov av insatser från flera aktörer*. Stockholm, Socialstyrelsen.

Stacey, R., & Griffin, D. (Eds.). (2005). *A complexity perspective on researching organizations. Taking experience seriously*. London: Routledge.

Stiegler, J. W., & Hiebert, J. (2009). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers to improving education in the classroom*. (2nd ed.). New York: Free Press.

Sundqvist, C. (2014). *Den samarbetande läraren. Lärarhandledning och samundervisning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Tetler, S. (Ed.). (2015). *Från idé till praxis. Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner*. (2nd ed.). Stockholm: Ifous.

Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Studentlitteratur.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2008). *Best evidence synthesis on professional learning and development*. Wellington: New Zealand Ministry of Education.