



DOI: <https://doi.org/10.58714/ul.v18i1.17917>

Kunskapsbildning för professionellt lärande genom kollegiala samtal

VETENSKAPLIG ARTIKEL

Jaana Nehez, Katina Thelin, Veronica Sülau, Eva Kane & Karin Rönnerman

ABSTRACT

Professional learning based on collegial conversations is an issue worldwide. However, there is a need for deeper knowledge about what happens in such conversations. Based on practice theories and theories of knowledge building environments, this article explores collegial conversations among teachers and school leaders. The findings show three conversation practices that can be of importance in professional learning, although not always in terms of knowledge building discourse moves: knowledge building practices, disrupted knowledge building practices and non-knowledge building practices. The latter two include significant relational aspects. The conclusion is that we need to widen the understanding of knowledge building to achieve professional learning.

Keywords: collegial conversations, discourse moves, knowledge building practices, practice architectures, professional learning

JAANA NEHEZ

Associate Professor
School of Education
Humanities and Social
Sciences
Halmstad University
E-post: jaana.nehez@hh.se
<https://orcid.org/0000-0002-9293-0445>

KATINA THELIN

Associate Professor
Department of Education
Uppsala University
E-post: katina.thelin@edu.uu.se
<https://orcid.org/0000-0002-4897-6657>

VERONICA SÜLAU

Ph D and Development
Leader
Frida Professional
E-post: veronica.sulau@fridautbildning.se

EVA KANE

Associate Professor
Department of Child and
Youth Studies
Stockholm University
E-post: eva.kane@buv.su.se
<https://orcid.org/0000-0002-7346-9382>

KARIN RÖNNERMAN

Professor Emerita Department of
Education and Special Education
University of Gothenburg
E-post: karin.ronnerman@gu.se
<https://orcid.org/0000-0002-7605-5783>

INLEDNING

Denna artikel redovisar en studie om kollegiala samtal för professionellt lärande inom skola och utbildning. Den utgår från förståelsen av professionellt lärande som en individuell eller social process som leder till att lärare och skolledare utvecklar sina professionella kunskaper, färdigheter, antaganden och handlingar (jfr Fraser et al., 2007; Muijs et al., 2014). Professionellt lärande i kollegial form baserat på kollegiala samtal är idag vanligt förekommande för att åstadkomma skol- och undervisningsutveckling både i och utanför Sverige (Harris et al., 2017; Nehez, 2023). Genom samtal med kollegor förväntas de som deltar få nya perspektiv på egna antaganden och handlingar samt på så vis också kunna utveckla desamma (jfr Blossing & Wennergren, 2019). Professionellt lärande där kollegor genom samtal förväntas lära av och med varandra bidrar dock inte nödvändigtvis till förändrade sätt att tänka och göra i praktiken (Chauraya & Brodie, 2017; Katz & Dack, 2014). Kollegiala samtal får således inte alltid förväntad bäring på samtalsdeltagares undervisningspraktiker och ledningspraktiker, det vill säga leder inte till professionellt lärande.

Studiens syfte är att fördjupa förståelsen av kollegiala samtal och hur de i olika grad och på olika sätt kan bidra till professionellt lärande. Vårt intresse är hur samtalen villkoras och hur de kan bidra till det lärande som eftersträvas. Studiens utgångspunkt är dels forskning som belyser komplexiteten kring professionellt lärande (Stoll et al., 2006; Vescio et al., 2008), dels våra erfarenheter av att organisera och leda kollegiala samtal.

Studien baseras på tre samtal med lärare och skolledare där vi som forskare har varit involverade. Utifrån frågeställningen *Vad händer här?* har varje samtal analyserats för en djupare förståelse av vad som avgör om samtalet kan bidra till professionellt lärande. För att generera sådan kunskap krävs en ökad förståelse för vad som sker i samtalet på mikronivå (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Little, 2002, 2012).

Nedan presenteras först tidigare forskning om kollegiala samtal för professionellt lärande. Därefter återges studiens teoretiska ramverk, teorin om praktikarkitekturer (Kemmis et al., 2014) som har använts som en lins för att förstå mål i samt villkor för samtalen, och teori om kunskapsbildande miljöer (Scardamalia & Bereiter, 2003) som har valts för att förstå samtalens kunskapande processer. Sedan presenteras studiens metod och resultat. Avslutningsvis diskuteras resultaten i förhållande till annan forskning och valda teorier.

TIDIGARE FORSKNING

Då studien fokuserar professionellt lärande inom ramen för kollegiala samtal presenteras här först kortfattat tidigare kunskap om professionellt lärande i kollegial form. Därefter presenteras tidigare kunskap om kollegiala samtal för professionellt lärande.

Baserat på 40 internationella studier konstaterar Vangrieken et al. (2017) att professionellt lärande där kollegor förväntas lära och utvecklas tillsammans har undersökts med utgångspunkt i teorier om professionella lärandegemenskaper (professional learning communities, Stoll et al., 2006) och praktikgemenskaper (communities of practice, Lave & Wenger, 1991). Båda dessa utgångspunkter framhåller att professionellt lärande sker av och med varandra i en gemenskap, dock med skillnaden att professionella lärandegemenskaper är mer strukturerade i sin karaktär, medan praktikgemenskaper är organiska. Vangrieken et al. (2017) har identifierat tre former av kollegiala

gemenskaper: (1) formella gemenskaper, (2) deltagarorienterade gemenskaper med struktur och (3) framväxande gemenskaper.

I Sverige har strukturerade kollegiala former av professionellt lärande även studerats i termer av kollegialt lärande (Blossing & Wennergren, 2019; Randahl & Andersson Varga, 2020). Organisering och benämning av lärares professionella lärande som kollegialt lärande är dessutom vanligt i svenska skolor (Blossing & Wennergren, 2019). Kollegialt lärande är också det begrepp som Skolverket använder för sin formaliserade modell för när lärare under ledning av en handledare ska mötas och samtala om erfarenheter av sin undervisning samt utveckla densamma i relation till ett teoretiskt innehåll (Kirsten & Carlbaum, 2020).

För att kunna beskriva begreppet professionella lärandegemenskaper har Hipp och Huffman (2010) identifierat att sådana kännetecknas av: (1) ett stödjande och delat ledarskap, (2) en gemensam värdegrund och vision, (3) ett kollektivt lärande och en kollektiv tillämpning, (4) en avprivatisering av praktiker samt (5) stödjande förutsättningar i form av relationer och strukturer. Dessa kännetecken har visat sig vara centrala förutsättningar som måste uppfyllas för lärande i gemenskaper (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Datnow, 2018; Hargreaves & O'Connor, 2019; Vangrieken et al., 2017). Datnow (2018) lyfter exempelvis fram vikten av samarbete, och Vangrieken et al. (2017) tillit och gruppdynamik. I en studie om hur skolledare, utvecklingsledare och lärare agerar i vad som kan betecknas som en väv av ledningspraktiker för att främja professionellt lärande genom kollegiala samtal har Nehez et al. (2022) sett att de olika aktörerna inom ledningspraktikerna behöver samverka och därmed ha forum för samverkan. Rektor ansvarar exempelvis för att ge strukturella förutsättningar för att kollegiala samtal ska kunna äga rum och ges legitimitet bland deltagarna. Hargreaves och O'Connor (2019) betonar att rektor har ett stort ansvar för att skapa en kunskapsfrämjande kultur som kännetecknas av förändringsvilja och tillit. Rönnerman et al. (2018) belyser hur mellanledaren (lärare i mellanledande funktion) med sin unika position mellan rektor och kollegor kan bidra till att skapa tillit och struktur i kollegialt professionellt lärande. Om förutsättningar saknas kan deltagande ge upphov till frustration och spänningar. Schaap et al. (2019) har till exempel identifierat att sådana spänningar kan vara kopplade till stress på grund av arbetsbörda, till avsaknad av en samarbetande lärandekultur och till deltagares egen kapacitetsupplevelse.

Angående kollegiala samtal för professionellt lärande har flera studier fokuserat på strukturella förutsättningar för just sådana samtal. Vangrieken et al. (2015) lyfter fram vikten av funktionella samtalsstrukturer, samtalsledare som ser till att alla blir delaktiga samt att samtalen återkommer över tid. I en studie om kollegahandledning utformad enligt en specifik samtalsstruktur med olika steg identifierade Langelotz (2014) att talet om samarbete, tidigare vana bland några lärare av samtalsstrukturen samt solidaritet mellan kollegor främjade samtalet i kollegahandledningen. Lärarna blev bättre på att lyssna på varandra. Samtidigt bidrog samtalsstrukturen till att deltagande lärare disciplinerade kollegor. En liknande samtalsstruktur visade sig i Jakhellns (2011) studie begränsa samtalet genom att den upplevdes som konstlad av deltagande lärare och därför frångicks.

För att få till stånd kollegiala samtal som bidrar till förändrade sätt att tänka och agera i en undervisnings- eller ledningspraktik krävs även att samtalspraktiken formas så att den främjar deltagarnas lärande. Sülau (2023) beskriver hur innehåll, form och relationer utgör olika aspekter av det kollegiala samtalet samt hur dessa på olika sätt kan möjliggöra eller begränsa lärande. Samtalsinnehållet måste utmana deltagarnas rådande förståelse av det som de förväntas lära något

om (Randahl & Andersson Varga, 2020). Samtalen bör också innefatta undersökande av samband mellan praktiker, till exempel mellan rektors ledning och lärares undervisning (Nehez et al., 2022). Hargreaves och O'Connor (2019) betonar dessutom att utgångspunkten behöver tas i professionens egna erfarenheter, frågeställningar och dilemman, men att samtalen också behöver tillföras ny kunskap genom forskning. Det ligger i linje med hur Korsgaard (2000) beskriver att lärande och utveckling sker genom interaktion och dialog som baseras på ett utbyte av erfarenheter.

Ett kollegialt samtal som syftar till ett professionellt lärande kräver dock att deltagarna inte enbart utbyter erfarenheter, utan fördjupar och utmanar sin aktuella förståelse. Randahl och Andersson Varga (2020) betonar att de behöver anta en så kallad epistemisk hållning till det som de ska lära. För en sådan krävs att de uttrycker sina respektive förståelser och ställer frågor till varandra för att utmana såväl den egna som den gemensamma förståelsen. I sin studie om vad som skedde inom Skolverkets modell för kollegialt lärande, närmare bestämt inom läsluftet, såg de tydligt hur frågor om tyckande och värderingar snarare ledde till en affektiv eller evaluerande hållning som begränsade lärande. Utfallet av samtalen blev då i stället kollegialt tyckande och värderande. För att kollegiala samtal ska bli lärande har även Popp och Goldman (2016) sett att det som sägs i kollegiala samtal behöver uppmuntra verbalisering och undersökande av olika förståelser och förslag snarare än av exempelvis instämmanden och återberättande av undervisning. Vad som sägs och hur det sägs påverkar vad samtalet resulterar i, exempelvis stärkt självkänsla alternativt ökad förståelse om den egna undervisningen (Nehez, 2023). Relationer, eller hur lärare interagerar med varandra i ett kollegialt samtal, påverkar således också möjligheten till professionellt lärande (Little, 2002; Sülau, 2023).

Sammantaget kan konstateras att det finns relativt mycket kunskap om vad som främjar professionellt lärande i kollegial form samt om kollegiala samtal för professionellt lärande. Däremot finns få studier om vad som på mikronivå sker i det kollegiala samtalet, vad som kan fördjupa förståelsen av dessa samtal och hur de i olika grad och på olika sätt kan bidra till professionellt lärande. Sådana mikroprocesser fokuseras i denna studie.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Studien utgår från ett praktikteoretiskt perspektiv. De kollegiala samtalspraktiker som studeras betraktas därmed som sociala fenomen som uppstår i ett specifikt sammanhang (jfr Kemmis et al., 2014). Människor i dessa praktiker interagerar med varandra och med den omgivande miljön. Respektive praktik formas av olika förutsättningar som omger praktiken, såsom tid, plats och diskurs. Praktiken kan också omforma den omgivande miljön. Det råder således en ständig dynamisk rörelse mellan det som sker och det som kan ske. Utifrån ett sådant perspektiv ligger fokus på att studera händelser (relationer, handlingar och aktiviteter) för att förstå vad som sker (eller inte sker) och varför, snarare än på att försöka förstå kognitiva processer inom enskilda individer.

För att studera händelser i kollegiala samtalspraktiker används här *teorin om praktikarkitekturer* (Kemmis et al., 2014), enligt vilken det är möjligt att urskilja och lokalisera en praktik genom dess *projekt* (gemensamma mål). Praktiken låter sig sedan beskrivas med hänvisning till det som sägs (säganden) och görs (göranden), och genom det sätt på vilket deltagarna relaterar till varandra och till olika resurser (relateranden) inom praktiken (Kemmis et al., 2014; Langelotz et al., 2019). Enligt teorin är en praktik alltid sammansatt av kulturella-diskursiva, materiella-ekonomiska och sociala-

politiska arrangemang (Kemmis et al., 2014; Langelotz et al., 2019). Dessa arrangemang påverkar det som är möjligt att ske i praktiken, det vill säga det som sägs, görs och relateras. Arrangemangen är dock inte statiska, utan kan omformas beroende på hur deltagarna väljer att agera inom praktiken. En viktig del av teorins syfte handlar just om att skapa handlingskapacitet för förändring; genom att förstå vad som sker och varför kan vi också värdera detta i relation till det gemensamma målet, projektet, och hitta vägar till nya ageranden som i högre grad kan verka för att nå detta mål.

För att kunna bidra till fördjupad förståelse av kollegiala samtal tar studien också utgångspunkt i teorier om *kunskapsbildande miljöer* (*knowledge building environments*, Scardamalia & Bereiter, 2003). Scardamalia och Bereiter (2003, s. 2) definierar sådana miljöer som "Any environment (virtual or otherwise) that enhances collaborative efforts to create and continually improve ideas". Med utgångspunkt i teorier om kunskapsbildande miljöer kan lärande mellan individer betraktas som en del av och en förutsättning för en utvecklings- och förbättringsprocess. Popp och Goldman (2016) utgår ifrån denna definition av kunskapsbildande miljöer för att urskilja tre egenskaper som kännetecknar en god professionell lärandegemenskap. Den första egenskapen handlar om att kunskapsbildande måste vara en *kollaborativ* ansträngning. Det innebär att samtliga deltagare är viktiga för att bidra till lärandeprocessen, och att alla också bär ett gemensamt ansvar för att bidra till gruppens gemensamma lärande. Den andra egenskapen handlar om att tankar och idéer inom en kollegial lärandemiljö alltid är *förbättringsbara*. Utgångspunkten i kollegiala samtal bör sålunda vara att ingen ännu har den bästa lösningen eller svaret, men att gruppen genom att kritiskt granska de idéer som finns kan bidra till en ökad gemensam förståelse. Den tredje egenskapen handlar om att de idéer som gruppen arbetar för att förbättra upplevs *värdefulla*. Det innebär att deltagarna behöver arbeta med ett innehåll kopplat till autentiska frågor eller dilemman.

För att ovan nämnda tre egenskaper ska kunna komma till stånd i professionellt lärande i kollegial form krävs att deltagarna också agerar på särskilda sätt. Popp och Goldman (2016) definierar i sin studie olika *kommunikativa drag* (*discourse moves*) som möjliggör respektive begränsar att kunskapsbildande sker (Tabell 1). Till de möjliggörande dragen hör att *ställa frågor* för ökad information om det som står i fokus för lärandet, att *ge förslag* som gör det möjligt att utforska andra eller nya idéer, att *utveckla förslag* eller att bygga vidare på redan befintliga förslag, att *förhandla* i termer av att utmana och kompromissa, samt att *förklara* de tankar som aktualiserats och delats i samtalet. Till de begränsande dragen hör att *instämna* eller hålla med genom att upprepa, bekräfta eller förstärka det som redan har sagts, och att *beskriva* i bemärkelsen återberätta och relatera.

Tabell 1. Kategorier och underliggande kategorier av kommunikativa drag som främjar respektive begränsar kunskapsbildande baserat på Popp och Goldman (2016).

Kommunikativa drag som främjar kunskapsbildande	Kommunikativa drag som begränsar kunskapsbildande
Ställa frågor (söka information) <ul style="list-style-type: none"> • Uppmanande • Utforskande • Klargörande 	Instämma <ul style="list-style-type: none"> • Hålla med • Hålla med genom att upprepa • Bekräfta • Förstärka
Ge förslag (lägga fram idéer) <ul style="list-style-type: none"> • Initierande förslag • Motförslag 	Beskriva <ul style="list-style-type: none"> • Återberätta • Relatera
Utveckla förslag (bygga på framlagda förslag) <ul style="list-style-type: none"> • Omformulera • Förfina • Ge exempel 	
Förhandla (utmana och kompromissa med förslag) <ul style="list-style-type: none"> • Misstycka • Utmana • Motsäga • Efterfråga samförstånd 	
Förklara tankar <ul style="list-style-type: none"> • Förklara resonemang • Erkänna osäkerhet 	

METOD

Studiens empiriska material

I studien analyseras tre ljudinspelade och transkriberade samtal (samtal 1–3) från olika kontexter. Samtal 1 ägde rum inom Matematiklyftet 2014. I samtalet deltog fem lärare och en handledare. Lärarna arbetade i olika årskurser på en grundskola och hade alla ansvar för matematikundervisning. Samtalet, som handlade om taluppfattning och tals användning, hade förberetts genom att handledaren hade skickat ut instruktioner för samtalet samt reflektionsfrågor för deltagarna att skriftligt besvara i förhållande till specifika teoretiska inslag, filmer och artiklar på Skolverkets lärmödel (Skolverket, 2024). I samtalets första del behandlades dessa reflektioner. I samtalets andra del delades lärarna upp i sina arbetslag för att planera en lektion kopplat till det aktuella innehållet. Samtalet varade i 37 minuter.

Samtal 2 ägde rum inom ett aktionsforskningsprojekt 2018–2019. I samtalet deltog tre grundskolelärare och en forskare. Lärarna arbetade på olika stadier och undervisade i olika ämnen. Samtalet leddes av forskaren och hade förberetts genom att en av lärarna hade blivit observerad i sin undervisning av de båda andra lärarna. De observerande lärarna använde ett digitalt observationsverktyg som möjliggjorde kommentarer i form av fotografier, korta filmsekvenser och skriftliga kommentarer, vilka delades synkront med observerad lärare och utgjorde utgångspunkt för samtalet. Den observerade läraren valde konkreta observationer att fokusera på under samtalet med syfte att tillsammans med sina observerande kollegor och forskaren lära sig mer om sina undervisningshandlingar för att senare kunna utveckla desamma. Samtalets struktur var beprövad sedan tidigare (Wennergren & Nehez, 2020) och känd i förväg för alla. Samtalet ägde rum dagen efter själva observationen och pågick i 45 minuter.

Samtal 3 ägde rum inom en forskningscirkel som var aktiv under perioden 2018–2019. I samtalet deltog fem skolledare och en forskare som agerade forskningscirkelledare. Skolledarna arbetade alla i samma kommun och hade övergripande ansvar för olika delar av sina respektive skolors verksamhet. Skolledarna hade förberett sig inför samtalet genom att välja ut, dokumentera och reflektera över en situation i vilken de agerade som pedagogiska ledare (jfr Thelin & Liljekvist, 2020). Med dessa underlag som utgångspunkt hade var och en uppmanats att formulera en fråga som de skulle vilja utforska tillsammans med gruppen. Samtalet följde i huvudsak den grundstruktur som kommit att förknippas med den dialogiska reflektionsmodellen (Åberg, 2014) enligt vilken *frågandet* har en framskjuten position i samtalet. Utöver de frågor som deltagarna tar med sig in i samtalet, bygger modellen på turtagning i så kallade rundor där deltagarna ges möjlighet att ställa frågor till den vars situation står i fokus. Samtalet pågick under 80 minuter.

Urvalet av kollegiala samtal baserades på att de alla hade vad som kunde tolkas som goda strukturella förutsättningar för delaktighet och lärande (jfr Vangrieken et al., 2015). Respektive samtal var knutet till autentiska dilemman, strukturerades enligt någon form av prövad eller beprövad samtalsmetod samt leddes av samtalsledare som hade genomgått någon form av förberedande utbildning för att leda kollegiala samtal för lärande alternativt hade gedigen erfarenhet av att leda sådana samtal. Dessutom utgjorde respektive samtal ett av flera kontinuerliga samtal under en längre tidsperiod.

Analys

Lärares och skolledares kollegiala samtalspraktiker analyserades med utgångspunkt i Popp och Goldmans (2016) kommunikativa drag och teorin om praktikarkitekturer. De kommunikativa dragen gjorde det möjligt att på mikronivå analysera vad som händer i kollegiala samtal som syftar till professionellt lärande. Teorin om praktikarkitekturer gav möjlighet att förstå mål för olika kommunikativa drag och förutsättningar för att olika kommunikativa drag sker eller inte sker i det kollegiala samtalet.

För att kunna besvara frågan *Vad händer här?* genomfördes analysen i två steg. I det första steget delades det transkriberade datamaterialet in i sekvenser utifrån samtalens innehåll, exempelvis 'kommunikation i klassrummet – olika strategier för att göra elever delaktiga' eller 'hur skolledare arrangerar möten som främjar kommunikation med och mellan medarbetare'. I dessa sekvenser identifierades och kodades kommunikativa drag (Popp & Goldman, 2016). Kodningen omfattade både huvudkategorier av kommunikativa drag, till exempel *Instämna*, och underliggande kategorier av kommunikativa drag, till exempel *Hålla med* och *Hålla med genom att upprepa*. För exempel på kodning se Tabell 2.

Tabell 2. Exempel på analys av kommunikativa drag i ett av de analyserade samtalen.

Deltagare	Utsaga	Kommunikativt drag
Skolledare 4:	Jag tänker ungefär samma. Att det är ju ett lojalitetsdilemma. Han väljer att ta den här ledningsgruppens sida, och så lämnar han över någonting. Läger det i ditt knä, som du sa: "så här har du att lösa, här".	Instämna Hålla med
Skolledare 1:	Jag är inne på samma tankar. Lojalitet. Balans. Maktbalansen. Och, ett aktivt val som jag uppfattar det. [Rektor] väljer att stärka sin ledningsgrupp genom att ge dom sitt stöd [...] Ännu en boll över i verksamhetschefens knä.	Instämna Hålla med genom att upprepa

Analysens andra steg guidades av teorin om praktikarkitekturer (Kemmis et al., 2014). Utifrån ovan nämnda kodning tematiserades samtalssekvenserna (Braun & Clark, 2006) för att finna underliggande projekt som enligt teorin definierar en praktik. Denna del av analysen resulterade i tre olika projekt här benämnda som samtalspraktiker (jfr Nehez & Blossing, 2022). Olika samtalspraktiker kan således äga rum i ett och samma samtal.

Metodologiska och etiska överväganden

Urvalet av kollegiala samtal möjliggjorde att vid analys komma djupare än till de förutsättningar inom kollegiala samtal som vi redan har tidigare kunskap om, det vill säga att komma ner på mikronivå snarare än att fastna vid valt innehåll för samtalet, samtalsstruktur och samtalsledare. Analysen kan på så sätt synliggöra vad som händer när funktionella förutsättningar finns inom samtalen. Samtidigt bör det betonas att de analyserade samtalen också skiljer sig från varandra, till exempel gällande deltagande professioner, behandlat innehåll, anammad samtalsstruktur, samtalslängd och från vilken fas i en kontinuerligt pågående process som de ägde rum. Hur nära deltagarnas autentiska dilemman det valda samtalsinnehållet faktiskt var kan exempelvis ha varierat något, vilket i sin tur också kan tänkas ha påverkat vad som sägs och hur det sägs, det vill säga mikroprocesserna i samtalet. Analysen har dock synliggjort samtalspraktiker som återkommer i de tre samtalen oavsett skillnader och därmed kunnat bidra med kunskap om vad som händer på mikronivå.

De tre analyserade samtalen härrör från tre olika forsknings- och utvecklingsprojekt inom vilka det fanns samtycken för medverkande forskare att använda insamlad empiri för fortsatt analys och utveckling av kunskap om kollegiala samtal. Studiens empiriska material har lagrats på för ändamålet avsedda lagringsytor; ljudinspelningar på lagringsytor för respektive ursprungligt forsknings- och utvecklingsprojekt och transkriberade samtal på lagringsytor för denna specifika studie. Transkriberingarna har gjorts av respektive forskare inom vardera ursprungligt projekt och för konfidentialitet har samtalsdeltagarna i respektive samtal pseudonymiserats redan vid transkribering. Utifrån valda teoretiska utgångspunkter, främst teorin om praktikarkitekturer, har det heller inte varit av intresse att fokusera på enskilda individer utan snarare på praktikerna och dess villkor.

RESULTAT

Analyserna synliggör tre olika typer av samtalspraktiker: *Kunskapsbildande praktiker*, *Avbrutna kunskapsbildande praktiker* och *Icke kunskapsbildande praktiker*. Dessa beskrivs och illustreras nedan.

Kunskapsbildande praktiker

De *kunskapsbildande praktikerna* har som gemensamt projekt att bygga kunskap om och utveckla det som står i fokus för samtalet. Det handlar om att förstå något på ett nytt eller fördjupat sätt som kan bidra till förändring i tanke och handling. Dessa praktiker är rika på kommunikativa drag av det slag som Popp och Goldman (2016) associerar med kunskapsbildande. De är även kopplade till det innehåll som står i fokus för deltagarnas lärande.

Ett exempel på en kunskapsbildande praktik återfinns i en sekvens i samtalet inom Matematiklyftet (samtal 1). I sekvensen pågår ett samtal om innehållet i två filmklipp som samtliga lärare tagit del av

som förberedelse inför det kollegiala samtalet. Filmerna visar två olika klassrumssituationer där lärare på olika sätt arbetar med att göra elever delaktiga i undervisningen. I det kollegiala samtalet används filmerna som utgångspunkt för den fortsatta dialogen.

Lärare 1 [berättar vad hen noterat på en av filmerna]: Det var ju ingen som fick tänka, det var ju ingen som fick chansen. Kunde man inte svaret direkt så fick man ju inte chansen att tänka. [...] så som vi pratade förra året, så pratade vi ju på det att liksom, att alla ska få chansen *först*.

Lärare 2: Alltså, det är lite så som man själv kommer på sig själv att man lätt gör. Att det är en [elev som får ordet], för att han såg man.

Handledaren: Då får man det drivet man vill ha på lektionen. Han svarar rätt, då kommer jag vidare.

Lärare 1: Men så måste man göra, annars så flippar det ur kanske...

Lärare 4 [relaterar till det andra filmklippet]: Det känns som det var längesen jag såg den här filmen, men i 7-9... gjorde inte han så att han... att dom skulle skriva ner sina tankar? [...] Och sen fick alla liksom, "Ja, vad har ni skrivit?", och då hade dom liksom skrivit ner allting, och då blir det lite mer...

Lärare 1: Ja, så det tyckte jag var skillnad. Och då så... först så gjorde dom själv, och sen gjorde dom två och två, och sen tog dom upp det i stora gruppen. Då har ju alla fått chansen att tänka och så sett att "Jaha, men du gjorde så". Då behöver man ju inte känna sig så dum om man inte kan, heller. Då kanske det är någon som inte kunde från början som bara "Ja, men *jag* kan nu", liksom.

Senare i samtalet återkommer lärarna till detta innehåll. Inspirerade av filmklippet resonerar de om olika strategier som kan göra elever delaktiga. Samtalet skapar en gemensam förståelse av hur metoden "tänka *enskilt*, prata i *par*, prata *alla* tillsammans" (EPA-metoden) både ger möjlighet för fler elever att våga prata och skapar en vi-känsla snarare än ett utpekande klimat i klassrummet. Denna kunskap bildas utifrån de olika förslag som presenteras i filmerna. Lärarna förhandlar om och utvecklar dessa förslag, ställer frågor och ger exempel från sin egen erfarenhet och undervisning.

Ett annat exempel på en kunskapsbildande praktik återfinns i en sekvens i samtalet som tar utgångspunkt i en observation av en lektion (samtal 2). I sekvensen samtalar de deltagande lärarna om möjligheten att i en observation få syn på elevers lärande. När de reflekterar över det som skett under observationen blir det tydligt för dem att det inte går att dra några slutsatser om elevers lärande, eftersom lärandet inte syns i elevernas anteckningar.

Observerande kollega: Så det är ju lite svårt att svara på lärandet. Att dom bara antecknar det du skrev, sen kanske dom bara kastar pappret. Eller vad händer med det sedan? [...] Ja, för det var ju just där i slutet när ni gick igenom, det var ju heller inte alla som var med och gav exempel. Det var ju få, mest tjejerna var aktiva [...]

Observerad lärare: Ja, dom som är säkra på att dom svarar rätt, ja.

Observerande kollega: Men dom andra, det satt ju några killar där, dom som, om vi satt här så var det den gruppen som satt där, det var ju några killar, dom var ju inte alls aktiva varken i början eller slutet att säga något själv liksom.

Observerad lärare: Precis. [...]

Observerande kollega: Har det skett något hos dom under den här lektionen? Eller dom har mer hängt på nån annan i gruppen?

Upptäckten att elevernas lärande inte syns genererar flera utmanande frågor som leder lärarna in i en dialog om didaktiska val. I den analyserade sekvensen framträder flera kommunikativa drag och samtalet formas på ett liknande sätt som i ovan beskrivna sekvens från samtal 1. Förslag förfinas, specificeras och konkretiseras. Resonemanget i sekvensen mynnar, i ett senare skede, ut i ett nytt förslag om hur undervisningen kan förbättras genom att läraren tar ett steg tillbaka och ger mer utrymme till eleverna att exempelvis knyta ihop lektionen.

Avbrutna kunskapsbildande praktiker

De *avbrutna kunskapsbildande praktikernas* gemensamma projekt är i likhet med de kunskapsbildande praktikerna att bilda kunskap om och utveckla den praktik som står i fokus för samtalet, men med skillnaden att projektet inte fullföljs. Dessa praktiker är initialt rika på kommunikativa drag associerade med kunskapsbildande. Sedan sker något som gör att kunskapsbildandet inte fullföljs genom att samtalet övergår till att vara berättande och beskrivande. Även om förutsättningarna för gemensamt kunskapsbildande finns även i dessa praktiker uteblir den nya gemensamma kunskapen eftersom de kunskapsbildande aktiviteterna kommer av sig. Det kan handla om att samtalet plötsligt byter fokus eller att deltagare ”backar ur” pågående aktiviteter genom att ta tillbaka eller tona ner betydelsen av något innan gemensamma upptäckter eller slutsatser kommuniceras. Det kan också handla om att samtalsledaren eller deltagarna missar möjligheter att följa upp viktiga kommunikativa drag.

Ett exempel på en avbruten kunskapsbildande praktik återfinns i skolledarnas samtal om pedagogiskt ledarskap (samtal 3). Som tidigare nämnts följer samtalet en specifik modell som bygger på att deltagarna ställer frågor till den vars situation och fråga valts som utgångspunkt för det gemensamma lärandet. I den samtalssekvens från vilken exemplet är hämtat kretsar samtalet kring ett möte som inte utvecklades som situationsägaren önskat. Inledningsvis sker en mängd kommunikativa drag i form av frågor som kan bidra till ett kunskapsbildande om det pedagogiska ledarskapet. Uppmärksamheten riktas mot olika aspekter av den aktuella mötespraktiken. Val av plats och tidpunkt samt förberedelser görs relevanta i den kritiska reflektion som deltagarna ägnar sig åt. Efter ett tag blir frågorna alltmer kritiska i förhållande till situationsägarens agerande och samtalet når till slut en brytpunkt. Problemet i situationsägarens valda situation flyttas då från det som denne hade möjlighet att påverka till sådant som ligger utanför dennes påverkanssfär.

Skolledare 1: Jag har massor av frågor men jag vet inte vilka frågor jag kan ta här och nu. Men jag... prövar... Ägde ert samtal rum vid ett bord, där du tror att deltagarna kunde prata fritt om det dom behövde prata om? Satt ni så pass avskilt? Var det möjligt?

Skolledare 5 [situationsägare]: Ja, vi satt själva i ett hörn. Jag tror inte att det var någon annan. Alltså det var ingen annan runt bordet.

Skolledare 1: Mm. Så ni kunde ha det samtal som behövdes?

Skolledare 5 [situationsägare]: Ja, både och alltså. Vi kunde ju ha det samtal jag trodde att vi skulle ha, men vi... Alltså, den bedömningen hade väl jag gjort, att vi satt så...

Alltså det var inte jätteväl planerat. Det kunde jag väl ha tänkt igenom. Men, vet jag inte [...]

Skolledare 1: Får jag ställa en fråga till? På vems initiativ ägde mötet rum, där och då?

Skolledare 5 [situationsägare]: Ja, det var nog [en medarbetare som inte deltar i samtalet].

Det dröjer inte länge innan gruppen har enats om att ansvaret nog egentligen var någon annans. Problemflyttningen slår undan grunden för påbörjat kunskapsbildande då det identifierade problemet inte längre är kopplat till någon praktik utan till en individ.

Ytterligare ett exempel på en avbruten kunskapsbildande praktik återfinns i en sekvens från samtalet där en lärares undervisning undersöks baserat på ett digitalt observationsunderlag (samtal 2). I sekvensen tar deltagarna utgångspunkt i observationsunderlaget, i vilket en av deltagarna ställer en fråga till den observerade läraren om hur hon vet att eleverna har tagit till sig specifika begrepp med relevans för det lärandeobjekt som stod i fokus för undervisningen. Lärares fråga, som är undersökande och på samma gång utmanande, bjuder in till kritisk reflektion över undervisningen. Den observerade läraren gör ett försök att svara men blir avbruten av sin kollega. I sekvensen nedan framkommer hur kollegan ångrar sin fråga genom att hänvisa till sin begränsade kunskap om elevgruppen och om hur den observerade lektionen förhåller sig till den undervisning som tidigare genomförts i gruppen.

Observerande kollega: Nu är jag ju inte van vid så gamla elever ju, så att det var ju väldigt så att dom flesta bara satt och det gör man säkert.

Observerad lärare: Ja, det gör man.

Observerande kollega: Och så är man trött första lektionen och så, men så tänkte jag att du ställde ingen sån här fråga, att vad betyder nu det här? [...]

Observerad lärare: Nej, just det. [...]

Observerande kollega: Eller att det pratade ni [om] gången innan, så kollade du upp kanske dom orden och så.

Observerad lärare: Precis.

Observerande kollega: Men sen är det ju också svårt när man inte har varit med innan, för jag vet ju inte alls hur mycket ni har jobbat med dom här orden tidigare.

När läraren som observerat lektionen drar tillbaka sin fråga och sina förslag ställs inga nya frågor, och den kritiska reflektionen uteblir. Ordväxlingen resulterar i att läraren i stället bekräftar den observerade praktiken.

Gemensamt för de båda exemplen i denna del är att varken samtalsledaren eller de övriga deltagarna bygger vidare på de kunskapsbildande kommunikativa drag som gjorts. Det får till följd att den kunskapsbildande praktiken avbryts.

Icke kunskapsbildande praktiker

I de *icke kunskapsbildande praktikerna* saknas ett gemensamt kunskapsbildande projekt kopplat till det innehåll som står i fokus för samtalet. Dessa praktiker rymmer därmed också få eller inga kommunikativa drag som är associerade med kunskapsbildande.

Ett exempel på en icke kunskapsbildande praktik återfinns i samtalet inom Matematiklyftet (samtal 1). I en av sekvenserna har lärarna påbörjat en dialog utifrån handledarens fråga om på vilket sätt konkret material kan bidra i en undervisningssituation. Lärarna förväntas reflektera kring denna fråga utifrån den undervisning som de tagit del av på filmerna, men de fokuserar i stället på helt andra aspekter i undervisningssituationerna.

Lärare 4: Det där är nånting som jag har lagt märke till, i nästan alla filmer som man har sett så tänker man på "Shit, vilken bra klass dom har". [...] Eller hur? Dom har ju aldrig "den där dagen", liksom.

Lärare 2: [refererar till "lågstadie"-filmen] Tvåorna satt på sina stolar jättelänge, det var väl nån liksom som satt så här till slut [visar med gest att hen hänger på bordet]. Jag kunde ju se liksom, några [elever] som jag hade haft, som låg där under [bänken] [...]

Handledaren: Men det är ju faktiskt sant. Det är ju faktiskt en bra reflektion. Det är väldigt trevliga klasser som är med på filmerna. Ja, så är det.

Lärarnas beskrivningar av vad de ser på filmerna leder till att dialogen blir ovidkommande för deras gemensamma kunskapsbildande i relation till den givna frågeställningen. Då lärarna inte kan identifiera sig med de filmade undervisningssituationerna kan de heller inte problematisera vad de ser eller fördjupa förståelsen om detsamma.

Ett annat exempel finns i samtalet med skolledarna (samtal 3). Samtalsstrukturen, som bygger på deltagarnas frågor kopplade till en situation som upplevts problematisk, förutsätter att deltagarna i förväg har kännedom om den situation som ska diskuteras. Av sekvensen nedan framgår att alla i gruppen inte haft tillgång till situationsägarens protokoll över den valda situationen, vilket medför att de inte kunnat förbereda sig som planerat. För att hantera det kommer gruppen överens om att låta situationsägaren läsa sin text högt.

Samtalsledaren: Då är frågan... Nu är det lite synd att alla inte har texten framför sig. Det är ju någonting med att förbereda sig. För har man suttit och läst och skrivit frågor i texten, då har man lättare att välja vilka frågor man ska ställa. Det är lättare. Jag vet inte hur man ska tänka nu när vi inte har texten, men kan det finnas en poäng med att få en liten minut att fundera över vilka frågor det skulle vara intressant att ställa? Att var och en tänker lite grann först?

Skolledare 5 [situationsägaren]: Jag kunde ju ha läst upp det.

Samtalsledaren: Men vill du göra det då? Ska vi göra så att du läser och så har vi penna och papper och kan anteckna lite. Och så tar vi ett par minuter sen och lutar oss tillbaka och funderar över vad som är intressant att utforska. Vilka frågor kan vi ställa, eller vore det intressant att ställa?

Beslutet att låta situationsägaren läsa högt ur sitt protokoll grundar sig i problem med att dela dokument med varandra inför samtalet. Att under samtalet låta deltagarna ta del av innehållet i protokollet gör att de får en klarare bild av situationen. Även om läsningen är en förutsättning för att gruppen ska kunna bygga kunskap, så är den i sig inte kunskapsbildande eftersom den inte innehåller några sådana kommunikativa drag. När läsningen sker som en aktivitet i samtalet begränsar den följaktligen möjligheten för kunskapsbildande.

Ytterligare ett exempel på en icke kunskapsbildande samtalspraktik återfinns i en annan sekvens i samma samtal. Där skrattar deltagarna åt de egna svårigheterna att hålla sig till samtalsmodellen som stundtals upplevs påtvingad och begränsande. Modellen medger nämligen bara en fråga åt gången per deltagare, vilket för dessa innebär en utmaning.

Skolledare 1: [viskar] Nu behöver jag hantera min vilja att fråga mer.

Flera deltagare: [skratt]

Samtalsledaren: Ska vi låta [Skolledare 1] börja nu?

Skolledare 1: Ja, jag kan väl bara... Du sa... Eller, det jag ville fråga, det blev redan klart.

Samtalsledaren: Ja, du ser!

Flera deltagare: [skratt]

Sekvensen föregås av att en av deltagarna återkommande har bett om att få ställa frågor, men hejdat av samtalsledaren med hänvisning till samtalsmodellens struktur. Dessa ordväxlingar utvecklas till vad som möjligen skulle kunna beskrivas i termer av ett internt skämt. Exemplet visar humorns betydelse för de känslor som utvecklas i gruppen under samtalets gång. Med humorn tonas allvaret i samtalet ner. Humorn fungerar som en livboj, eller möjligen en ventil när frågorna blir alltför utmanande. När sekvensen betraktas i ljuset av samtalet som helhet framstår humorn som en motkraft till de ansträngningar och den frustration som ett kunskapsbildande kan innebära.

Gemensamt för de exempel som lyfts fram i detta avsnitt är att de inte bidrar till kunskapsbildning. Det behöver emellertid inte betyda att de saknar betydelse för det lärande som eftersträvas i denna typ av samtal. Till detta återkommer vi i den diskussion som förs nedan.

DISKUSSION OCH SLUTSATS

Syftet med denna studie var att fördjupa förståelsen av hur kollegiala samtal i olika grad och på olika sätt kan bidra till ett professionellt lärande. Utifrån resultaten kan konstateras att långt ifrån allt det som sker inom ramen för ett kollegialt samtal, trots vad som kan betecknas som goda strukturella förutsättningar för lärande, låter sig beskrivas i termer av kommunikativa drag som bidrar till kunskapsbildande. Med utgångspunkt i teorin om praktikarkitekturer (Kemmis et al., 2014) och i Popp och Goldmans (2016) indikatorer för kunskapsbildande i kollegiala samtal visar studien hur de *kunskapsbildande praktiker* som tar form i ett kollegialt samtal ibland kommer av sig (*avbrutna kunskapsbildande praktiker*). Studien visar också hur de kunskapsbildande praktiker som tar form i ett kollegialt samtal ofta tvingas stå tillbaka för praktiker som inte överhuvudtaget är kunskapsbildande (*icke kunskapsbildande praktiker*), men som ändå kan ha betydelse för det professionella lärandet. Till skillnad från exempelvis Randahl och Andersson Vargas (2020) samt

Popp och Goldmans (2016) forskning indikerar studiens resultat att även aktiviteter och kommunikativa drag (Popp & Goldman, 2016) som varken är utforskande eller utmanande kan utgöra viktiga inslag i dessa samtal. De kan fylla behov som indirekt är av betydelse för den kunskapsbildande praktiken. Studien kompletterar således tidigare studiers beskrivningar av utforskande och utmanande samtal. Samtidigt visar den på kunskapsbildningens komplexitet; för att förstå kunskapsbildning räcker det inte att ensidigt fokusera på de kommunikativa drag som enligt Popp och Goldman (2016) är associerade med kunskapsbildning.

Till de aktiviteter som är av indirekt betydelse för den kunskapsbildande praktiken hör det relationsarbete och det emotionella arbete (jfr Wilkinson, 2021) som blir synligt i de analyserade samtalen. Flera av de sekvenser som har använts för att illustrera de identifierade praktikerna visar hur uppmärksamma deltagarna är på varandras reaktioner på det som sägs i samtalen, hur lyhörda de är för de känslor som olika kommunikativa drag ger upphov till samt hur skickligt de hanterar dessa genom att exempelvis ta tillbaka en alltför utmanande fråga eller genom att lägga ansvaret hos någon annan. Detsamma gäller de exempel som visar på humorns betydelse för att avvärja ett inlägg eller lätta upp ett samtal som börjar bli alltför krävande. Ytterst handlar det om hur deltagarna i samtalet ser på sig själva och varandra, inte bara som professionella lärare eller skolledare utan också som människor. Det mellanmänniska ges utrymme och blir viktigt i de analyserade samtalen, även om det huvudsakligen sker inom det som ovan beskrivits i termer av icke kunskapsbildande praktiker. Att backa ur kunskapsbildande kan vara betydelsefullt för möjligheten att komma vidare, förutsatt att deltagarna tar hand om de känslor som utmaningen ger upphov till så att de orkar fortsätta. Skulle de inte backa skulle samtalet kanske riskera att bli fostrande på det negativa sätt som Langelotz (2014) identifierade i de samtal hon studerade eller leda till spänningar likt de som Schaap et al. (2019) fann kopplat till kulturen mellan de som förväntades lära i en gemenskap.

Till de aktiviteter som är av indirekt betydelse för den kunskapsbildande praktiken hör även de som riktar deltagarnas uppmärksamhet mot ett gemensamt fokus, till exempel den fråga eller problematiska situation som står i fokus för samtalet, eller mot det underlag som är tänkt att bilda utgångspunkt för detsamma. Om inte alla har haft möjlighet att ta del av material innan samtalet inleds kan det vara nödvändigt att ägna tid åt återberättande innan det är möjligt att ställa klagörande, utforskande och utmanande frågor till varandra, eller att formulera förslag och motförslag (Popp & Goldman, 2016).

Studiens slutsats är följaktligen att flera av dessa icke kunskapsbildande praktiker utgör en förutsättning för det professionella lärandet. Även om de konkurrerar om utrymmet i, och ibland breder ut sig på bekostnad av, de kunskapsbildande praktikerna framstår de som oundgängliga i kollegiala samtal.

Utöver ovanstående ger de mikroprocesser, i form av olika praktiker, som har identifierats i de analyserade samtalen, också insikt om nyanserade skillnader i vad som ofta benämns som goda förutsättningar för kollegiala samtal för professionellt lärande. Mer specifikt synliggör studiens resultat hur nyanserade skillnader i samtalsstrukturer samt samtalsledaren och dennes roll möjliggör och begränsar kommunikativa drag för lärande på olika sätt. Samtalsstrukturer framstår i likhet med tidigare studier vara viktiga för det som sker i kollegiala samtal (jfr Langelotz, 2014; Vangrieken et al., 2015). Som framgått av resultatredovisningen var de analyserade samtalen strukturerade på olika sätt gällande samtalsförberedelser, utgångspunkt i samtalet och turtagning inom vald samtalsstruktur. Ett samtal (samtal 2) baserades exempelvis på i förväg delade observationsunderlag

från undervisning och krävde inget återberättande. Ett annat (samtal 3) utgick från enskilda deltagares i förväg förberedda men inte delade reflektioner kring situationer som valts ut och dokumenterats och krävde återberättande. I ett par av samtalen (samtal 1 och 2) böljade samtalen fram och tillbaka utan någon styrning utöver den som samtalsledaren eventuellt bidrog med genom att fördela ordet, följa upp och kommentera det som sades, medan frågandet och turtagning genom rundor gav en tydlig ram åt kommunikationen i det tredje samtalet (samtal 3). Det sistnämnda samtalet "tvingade" fram kommunikativa drag som klargörande, fördjupande och utmanande frågor, men gav samtidigt upphov till avbrutna och icke-kunskapsbildande praktiker. En samtalsstruktur kan således bestå av olika delar vilka i sin tur kan vara funktionella i olika grad i förhållande till att åstadkomma kunskapsbildande praktiker. Utifrån identifierade avbrutna kunskapsbildande praktiker i ett av samtalen (samtal 1) framkom till och med att vissa delar av den förberedande delen av en samtalsstruktur, nämligen att läsa en text, kan vara funktionella medan andra inte är det beroende på huruvida de kan utmana deltagarnas förståelse eller inte (jfr Randahl & Andersson Varga, 2020). Samtalsstrukturen som helhet kan sålunda på olika sätt möjliggöra eller begränsa utrymmet för det som Scardamalia och Bereiter (2003) hävdar kännetecknar kunskapsbildande miljöer, nämligen gemensamma försök att skapa och förbättra idéer. Strukturen har ofrånkomligen betydelse för vad som blir möjligt att säga och göra i ett samtal samt för om och i vilken utsträckning praktiken blir kunskapsbildande. Det är inte självklart att strukturer som tvingar fram kommunikativa drag av det slag som är associerat med kunskapsbildning är mer ändamålsenliga eller "effektiva" än sådana som inte gör det. Sådana samtal kan snabbt få karaktären av en kunskapsbildande praktik, men kan också upplevas krävande av deltagarna, vilket kan öka risken för avbrott eller flykt till mindre eller icke kunskapsbildande praktiker.

Vad som också framstår som viktigt för kollegiala samtalspraktiker är hur samtalsledaren agerar i relation till de erfarenheter och kommunikativa drag som deltagarna bidrar med (jfr Randahl & Andersson Varga, 2020). I de analyserade samtalen blir det tydligt hur samtalsledarens agerande blir avgörande för om den eftersträvarsvärda kunskapsbildningen överhuvudtaget kommer till stånd och hur stort utrymmet för den blir. I de samtal (samtal 1 och 2) som böljade fram och tillbaka utan styrning av speciella frågor eller turtagning i form av rundor framkom tydligt att samtalsledarna ibland lyckades hörsamma att pågående kunskapsbildande avbröts och föra tillbaka samtalet till kunskapsbildande, men ibland inte. Beroende på vad samtalsledaren säger och gör uppstår därmed olika möjligheter för lärande. Till det som har betydelse för lärandet hör samtalsledarens förmåga att uppmuntra till, och själv bidra med, frågor och förslag av det slag som är associerade med kunskapsbildning. Även samtalsledarens förmåga att lyssna aktivt och uppmärksamma enskilda deltagares behov och hur dessa förändras under samtalets gång framstår som centralt. Det handlar om att "läsa" samtalet och att i någon mening bedöma när den kunskapsbildande praktiken behöver lämna plats, eller stå tillbaka, för andra mindre eller icke kunskapsbildande praktiker. Det handlar också om att plocka upp de trådar som går förlorade när en potentiellt kunskapsbildande praktik avbryts.

Samtalsstrukturen och samtalsledarrollen är exempel på arrangemang (Kemmis et al., 2014) som på olika sätt möjliggör och begränsar den övergripande samtalspraktiken. Även andra arrangemang kan ha påverkat vad som var möjligt att säga och hur, men kunde inte framträda i studiens empiriska material. Det relationsarbete och det emotionella arbete som identifierades som viktiga inslag i kollegiala samtal, hämtade från olika faser i en räkka av samtal, kan exempelvis tänkas ta olika stort utrymme i olika faser. Någon form av tidsaspekt och vana att medverka i utforskande dialoger är då

arrangemang som kan ha påverkat de relationella och emotionella inslagen. Baserat på vikten av tillit och gruppdynamik (jfr Vangrieken et al., 2017) kan relationella och emotionella aspekter tänkas bli mindre viktiga efter hand. Om så är fallet går inte att uttala sig om utifrån studiens empiriska underlag. Det är en fråga att fortsatt undersöka för fördjupad kunskap om relationsarbete och emotionellt arbete som viktiga inslag i kollegiala samtal. Det kan exempelvis göras genom analyser av samtliga samtal inom de ursprungliga tre forsknings- och utvecklingsprojekt som denna studies empiriska underlag härrör från.

Studiens resultat och ovanstående resonemang om möjliggörande och begränsande arrangemang ger viktiga implikationer till alla som organiserar och leder kollegiala samtal för professionellt lärande. En implikation är att inte forcera det lärande som står i fokus för det kollegiala samtalet. En annan är att avstå från frestelsen att renodla och effektivisera praktiken genom att maximera antalet kommunikativa drag associerade med kunskapsbildning. Popp och Goldmans (2016) bidrag till kunskapen om vilka kommunikativa drag som faktiskt ”driver” lärandet i ett samtal är viktigt, men det är en kunskap som behöver hanteras med viss varsamhet. Detsamma gäller de modeller med specifika strukturer och samtalsledarroller som idag sprids till skolan via Skolverket och olika typer av fortbildningssatsningar. Det förhållningssätt som möjliggör kunskapsbildning baseras på lyhördhet och tillit, vilket inte kan garanteras av strukturer som forcerar utmaningar och premierar vissa kommunikativa drag.

REFERENSER

- Blossing, U. & Wennergren, A.-C. (2019). *Kollegialt lärande: Resan mot framtidens skola*. Studentlitteratur.
- Braun, V. & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chauraya, M. & Brodie, K. (2017). Learning in professional learning communities: Shifts in mathematic teachers' practices. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 21(3), 223–233. <https://doi.org/10.1080/0035919X.2017.1350531>
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Research Review/Teacher Learning: What Matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46–53.
- Datnow, A. (2018). Time for change? The emotions of teacher collaboration and reform. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(3), 157–172. <https://doi.org/10.1108/JPC-12-2017-0028>
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L. & McKinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models. *Journal of In-service Education*, 33(2), 153–169. <https://doi.org/10.1080/13674580701292913>
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2019). *Professionell kollegialitet: Om att utveckla lärarens samarbete*. Studentlitteratur.
- Harris, A., Jones, M. & Huffman, J. (2017). *Teachers leading educational reform: The power of professional learning communities*. Routledge.
- Hipp, K. K. & Huffman, J. B. (2010). Demystifying the concept of professional learning communities. I K. K. Hipp & J. B. Huffman (Red.), *Demystifying professional learning communities: School leadership as its best* (s. 11–22). Rowman & Littlefield Education.
- Jakhelln, R. (2011). *Alene – sammen: Nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling*. Doktorsavhandling. Universitetet i Tromsø.
- Katz, S. & Dack, L. A. (2014). Towards a culture of inquiry for data use in schools: Breaking down professional learning barriers through intentional interruption. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 35–40. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.006>
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Bristol, L. & Grootenboer, P. (2014). *Changing practices: Changing education*. Springer.
- Kirsten, N. & Carlbaum, S. (2020). Kompetensutveckling för professionella lärare? Introduktion av kollegialt lärande i svensk skola. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 7–34. <https://doi.org/10.15626/pfs25.01.01>
- Korsgaard, O. (2000). Learning and the changing concept of enlightenment: Danish adult education over five centuries. *International Review of Education*, 46(3–4), 305–325.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Langelotz, L., Rönnerman, K. & Mahon, K. (2019). Praktikteorier i allmänhet och teorin om praktikarkitekturer i synnerhet. I I. Henning Loeb, L. Langelotz & K. Rönnerman (Red.), *Att utveckla utbildningspraktiker: Analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer* (s. 27–43). Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Little, J. W. (2002) Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917–946.
- Little, J. W. (2012). Understanding data use practice among teachers: The contribution of micro-process studies. *American Journal of Education*, 118, 143–166. <https://doi.org/10.1086/663271>

- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. & Earl, L. (2014). State of the art: Teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231–256. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>
- Nehez, J. (2023). How to identify actions to improve in the practices of a professional learning community: A study of an action research project. *Educational Action Research*. <https://doi.org/10.1080/09650792.2023.2298424>
- Nehez, J. & Blossing, U. (2022). Practices in different school cultures and principals' improvement work. *International Journal of Leadership in Education*, 25(2), 310–330. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1759828t>
- Nehez, J., Sülau, V. & Olin, A. (2022). A web of leading for professional learning: Leadership from a decentring perspective. *Journal of Educational Administration and History*, 55(1), 23–38. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2114433>
- Popp, J. S. & Goldman, S. R. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education*, 59, 347–359. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.007>
- Randahl, A-C. & Andersson Varga, P. (2020). Kollegiala samtal som kontext för utveckling av lärares literacyförståelse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(2), 18–38. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2031>
- Rönnerman, K., Edwards-Groves, C. & Grootenboer, P. (2018). *Att leda från mitten: Lärare som driver professionell utveckling*. Lärarförlaget.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2003). Knowledge building environments: Extending the limits of the possible in education and knowledge work. I A. DiStefano, K. E. Rudestam, & R. Silverman (Red.), *Encyclopedia of distributed learning* (s. 269–272). Sage Publications.
- Schaap, H., Louws, M., Meirink, J., Oolbekkink-Marchand, H., Van Der Want, A., Zuiker, I., Zwart, R. & Meijer, P. (2019). Tensions experienced by teachers when participating in a professional learning community. *Professional Development in Education*, 45(5), 814–831. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1547781>
- Skolverket (12 mars 2024). *Lärportalen*. <https://larportalen.skolverket.se>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Sülau, V. (2023). *Veta, vilja, kunna, våga: Konsten att utveckla lärares kollegiala samtalspraktik*. Studentlitteratur.
- Thelin, K. & Liljekvist, Å. (2020). *Det pedagogiska ledarskapets praktiker*. FoSam Rapport 2020:1. Uppsala universitet.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80–91. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Wennergren, A-C. & Nehez, J. (Red). (2020). *Drivkraft för kollegialt lärande. Observation med MOSO och kritiska vänner: Fem undersökningar om att göra skillnader för elever*. Enable education.
- Wilkinson, J. (2021). *Educational leadership through a practice lens: Practice matters*. Springer.
- Åberg, K. (2014). Den dialogiska reflektionsmodellen. I T. Kroksmark (Red.), *Modellskolan: En skola på vetenskaplig grund med forskande lärare* (s. 99–120). Studentlitteratur.