

# Att skapa mening i lärares samarbete och gemensamma lärande. Tre skolors försök

METTE LILJENBERG

Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Göteborgs universitet

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning

Göteborgs universitet

I denna artikel skildras tre svenska grundskolors försök att utveckla samarbetet och det gemensamma lärandet. I artikeln riktas fokus mot hur lärare och rektorer förstår och skapar mening i dessa försök. Resultaten visar att lärare och rektorer för att kunna hantera det nya gjorde pragmatiska tolkningar utifrån institutionaliserade förståelseramar, vilket ofta innebar förenklade bilder av innebörden i det nya. I de fall andra trovärdiga tolkningsalternativ synliggjordes kunde lärare och rektorer i gemensamt meningsskapande etablera nya förståelseramar. Normer, värden och traditioner som fanns i de lokala skolkontexterna gav olika förutsättningar för detta. Resultaten visar att samspelet mellan rektorer och lärare i mellanpositioner som ledare för kollegor spelade stor roll för om konstruktiva förhandlingar kunde föras.

## INTRODUKTION

Sedan 1970-talet, när Lortie (1975) beskrev läraryrket som isolerat, har forskning kring skolutveckling såväl nationellt som internationellt noterat betydelsen av utvecklat samarbete och gemensamt lärande; 'contexts, needs, talents and commitments differ, but one thing appears to be constant: schools cannot improve without people working together' (Lieberman, 1986, s. 6). I Sverige har det sedan SIA-utredningen (SOU 1974:53) och införandet av 1980 års läroplan (Skolöverstyrelsen, 1980) funnits en intention att förbättra skolan genom att skapa organisatoriska strukturer som främjar samarbete. Arbetslag med ansvar för pedagogiska frågor har introducerats och i en longitudinell studie av 35 skolor från 1980 till 2001 visar Blossing och Ekholm (2008) att lokala skolor

successivt har utvecklat arbetsorganisationer för samarbete. Arbetslag kan idag sägas vara en institutionaliserad struktur i den svenska grundskolan, men innebörden i samarbetet kan variera starkt.

Arbetslag har möjliggjort för lärare att träffas och utbyta erfarenheter, men inte nödvändigtvis för att etablera ett fördjupat samarbete inriktat mot gemensamt lärande (Blossing, 2000; Granström & Ohlsson, 1987; Hargreaves, 1994; Ohlsson, 2004). Särskilt om ambitionen varit att realisera "professional learning communities" (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006) har organisatoriska förutsättningar visat sig otillräckliga (Kwakman, 2003).

I denna artikel skildras hur tre svenska grundskolor på olika sätt gjorde försök att utveckla samarbetet och det gemensamma lärandet bland sina lärare. I försöken är det tre olika samarbetsidéer, som prövats. Med 'arbetande arbetslag' ville rektorn på Norra skolan få lärarna att göra gemensamma tolkningar av läroplansmålen i frågor man identifierade som angelägna för laget. Betoningen på utveckling av professionellt lärande var i detta försök ganska svag. På Västra skolan skapade ledningen en lärgruppsorganisation med influenser från Scherps (2003, 2008) modell för problembaserad skolutveckling. På Södra skolan beslutade skolchefen om en övergripande skolutvecklingsgrupp, öppen för alla intresserade lärare, med ansvar för att identifiera utvecklingsbehov och organisera pedagogiska diskussioner. Både Västra och Södra skolans initiativ kan tolkas som varianter av försök att närma sig 'professional learning communities' (Stoll et al., 2006).

I linje med tidigare forskningsfokus på strukturella och kulturella förutsättningar för samarbete och lärande har jag i en tidigare artikel (Liljenberg, under public.) analyserat betydelsen av de tre skolornas organisation och ledarskap i relation till utvecklingen av lärande organisationer. I denna artikel riktas fokus mot lärares och rektorers meningsskapande (Weick, 1995, 2001) av försök att utveckla lärares samarbete och gemensamt lärande. Med begreppet meningsskapande ligger intresset på att undersöka hur olika aktörer förståelsemässigt skapar händelser inom vilka argument och handlingar får en viss mening sedda dels gentemot historien, dels gentemot framtiden. En process som särskilt stimuleras av förändringar och nyheter som ska tas ställning till. Möjligheten att förstå och påverka det ömsesidiga meningsskapandet är avgörande för vad som händer eller inte händer.

Det praktiska värdet av min undersökning ligger i att med konkreta fall tydliggöra hur skolutveckling via samarbete och gemensamt lärande uppstår och förhindras i denna process. Talbert (2010) menar att befintlig litteratur om skolutveckling, 'offers little guidance on the change process or warning of pitfalls and challenges entailed in changing professional culture' (s. 556). Med tre skiftande fall kan artikeln även bidra till breddning av teoretiserandet kring svensk skolutveckling, även om teoriutveckling inte är mitt syfte här.

Weick, Sutcliff och Obstfeld (2005, s 410) understryker att meningsskapande och organisation konstituerar varandra. Organisationen föregår inte och producerar inte meningsskapande, utan uppkommer själv i meningsskapandet. Jag menar att skolutveckling kan ses som en del i denna process. Weick, Sutcliff och Obstfeld menar vidare att begreppet meningskapande kan fylla organisations-teoretiska luckor, men också utvecklas, genom att studeras tillsammans med begrepp som institutionalisering, identitet, makt och känslor. I fallstudierna pekas på identitetshot och hot om förlust av makt som aktualiseras i processerna. Att detta skapar känslor är givet, men hur de uttrycks eller känts har jag inte gått in på.

Syftet med artikeln är således att bidra med kunskap om lärares och rektorers meningskapande i deras respektive skolors försök till utveckling av lärares samarbete och gemensamma lärande. Följande forskningsfrågor har ställts:

- Hur skapar lärare och rektorer mening av utvecklingsförsöken?
- Hur kan utfallen av försöken förstås utifrån hur meningskapande sker?

#### MENINGSSKAPANDE I RELATION TILL SAMARBETE OCH GEMENSAMT LÄRANDE

Weick menar att meningskapande är en ständigt pågående process: 'to talk about sensemaking is to talk about reality as an ongoing accomplishment that takes form when people make retrospective sense of the situations in which they find themselves and their creations' (1995, s. 15).

Meningskapande processer börjar enligt Weick med att något urskiljs som en händelse om vilken man kan fråga 'vad är det som händer här?'. Genom efterföljande frågor – 'vad betyder händelsen, vad skall jag göra?' – skapas förståelse och mening genom att uppfattade signaler i det nya tolkas med hjälp av tidigare erfarenheter och förståelseramar och anknyter till tänkbara handlingar i framtiden. Weick, Sutcliff och Obstfeld (2005, s 411) kallar detta urskiljande för att sätta något inom parentes. Genom detta, understryker de, förenklas världen. Weick (1995) talar om reducering av komplexitet. Att sätta ord på händelsen, att namnge den, innebär också att man söker placera den inom igenkännbara och trovärdiga kategorier, gärna sådana som man har gemensamt med andra. Meningskapande är i hög grad socialt och systemiskt.

Eftersom en omedelbar fråga inför nyheter är 'vad skall jag/vi göra', så dras ofta identiteten in i meningsskapandet. 'Vem är jag/vi som bör ställa mig/oss si eller så?'. Detta kan man kalla en pragmatisk tolkning i det att man försöker se händelsen i ljuset av vilka implikationer den kan innebära för den egna situationen (Weick, 1995).

Weick, Sutcliff och Obstfeld (2005, s 416) lyfter särskilt fram identitetskonstruktionens basala roll och trovärdigheten som det centrala kriteriet för vad som accepteras i meningsskapande. Eftersom man vanligen är känslig för utmaningar mot sin identitet, så ligger en reducering av tolkningsalternativen också nära till hands. Att ställas inför krav på nya rutiner och förhållningssätt implicerar double-loop lärande, dvs. en kritisk hållning till den egna praktiken (Argyris & Schön, 1978) vilket många kan vara oroliga för. Reducering av komplexitet minskar denna risk. Näslund och Perner (2012) anför även dominanta historier i organisationer som begränsande för utveckling av alternativa förståelseramar. Emellertid kan meningsskapande processer också generera nytänkande om nya trovärdiga historier och tolkningsalternativ lockar människor att fortsätta diskussionen, eftersom nya signaler då kan uppfattas som förändrar perspektivet på händelsen. Weick (2001) menar att om ett gemensamt meningsskapande stärks genom förändringsprocessen blir människor mer förberedda och kan i högre grad möta de nya tillstånd som de ställs inför. Weick (2011) har myntat uttrycket 'change poets' för att visa på vad som behövs i förändring för att locka folk vidare i processen istället för tolkningar som reducerar alternativen. Poeten visar på nya signaler och intuitiva möjligheter som också kan ha trovärdighet, vilket ger tolkningsalternativ som kan ta processen vidare.

Forskning om organisationsförändringar utanför skolan har visat att metaforer, representationer och artefakter (se t.ex. Boje, 2006; Czarniawska, 2008) är verktyg som kan fungera stödjande för gemensamt meningsskapande i förändringsprocesser. På samma sätt har andra forskare (se t.ex. Balogun, 2003; Beck & Plouman, 2009) framhållit betydelsen av ledare på mellanpositioner som mäklare i meningsskapandet mellan chefer och medarbetare. Coburn (2001, 2005) har i studier av reformimplementering lyft fram lärares informella nätverk, strukturerade fortbildningsträffar och rektors tal om förändring som artefakter av betydelse för det gemensamma meningsskapandet. Om situationen istället är den omvända, med försvagade möjligheter för gemensamt meningsskapande, blir det svårt att hålla kursen i förändringsarbetet med risk att individerna glömmet eller vänder sig mot syftet med förändringen (Weick, 2001, s. 463).

Weick (1995) beskriver meningsskapande som en reaktion på en ny händelse. Diskussionen om lärares samarbete och gemensamma lärande är inte ny, utan har pågått under flera år. Däremot är de konkreta situationer, som lärare och rektorer ställs inför genom utvecklingsförsöken, nya för dem och ger därmed upphov till meningsskapande. För att analysera meningsskapande i de konkreta situationerna utifrån Weick (1995) behöver jag till det empiriska materialet ställa frågor som: Vilka pragmatiska tolkningar gör lärare och rektorer i utvecklingsförsöken? Hur skapas förenklingar och därmed reducering av komplexitet? Vilka institutionella förståelseramar utnyttjas? Hur skapas nya tolkningsalternativ i processen?

## METOD

Denna studie har designats som en flerfallstudie (Yin, 2009) med tre skolor. I studien har ett positivt urval tillämpats (Cohen, Manion & Morriison, 2010; Yin, 2011) där skolor som gjort försök att utvecklat sin verksamhet genom fokus på lärande och ledarskap valts ut. De tre fallskolorna är alla kommunala grundskolor i ett storstadsområde. Norra skolan är en 6-9 skola med cirka 50 lärare och 430 elever som leds av en rektor. Västra skolan är en F-6 skola med cirka 35 lärare och 340 elever som leds av en rektor och en biträdande rektor (deltid). Södra skolan är en F-9 skola med cirka 35 lärare och 410 elever i en åldersblandad verksamhet med två årskurser i varje klass. Södra skolan har en skolledning som består av en skolchef och två rektorer, vilka även ansvarar för tillhörande förskoleverksamhet.

## Data och analys

Studien genomfördes under åren 2010 till 2012. För att fånga lokala rutiner och relationer inleddes datainsamlingen på varje skola med observationer, vilka också utgjorde viktiga underlag för de kommande intervjuerna. Totalt genomfördes 53 direkta observationer av olika formella möten. Mötenas längd var mellan 50 minuter och 2,5 timme, undantaget morgonmöten som var runt 20 minuter. Vid observationerna fördes ostrukturerade anteckningar. På Norra skolan och Södra skolan genomfördes även digitala ljudupptagningar. Betydelsefulla delar av observationerna transkriberades ordagrant. Observationerna kompletterades med semi-strukturerade intervjuer (Cohen et al., 2010). Intervjuguiden med ett övergripande tema, inledande öppna frågeställningar och möjligheter för retrospektiva reflektioner utnyttjades. Totalt genomfördes 40 individuella intervjuer med skolledare (skolchef, rektorer och biträdande rektor), lärare i ledningsposition (arbetslagsledare, lärledare och utvecklingsledare) och med ett urval av lärarna vid de tre skolorna. Därutöver genomfördes två gruppintervjuer (en med arbetslagsledarna på Norra skolan och en med rektor och biträdande rektor på Västra skolan) med möjlighet för de intervjuade att gemensamt reflektera kring ett antal uppföljande intervjufrågor. Varje intervju varade mellan 50-90 minuter. Alla intervjuer ljudinspelades och skrevs ut ordagrant.

Analysen av de transkriberade observationerna och intervjuerna skedde i flera faser (Saldaña, 2009). Inledningsvis lästes det empiriska materialet flera gånger för att få en övergripande bild. I den första induktiva analysfasen tillämpades öppen kodning och varje meningsbärande enhet som identifierades kodades (Miles & Huberman, 1994). Utan djupare tolkning erhöles därigenom koder som beskrev lärares och rektorers meningsskapande processer. I nästa analysfas identifierades framträdande teman genom att de inledande koderna grupperades och ställdes mot varandra i en jämförande process. I den tredje analysfasen ökades abstraktionsnivån och analysen kopplades till Weicks (1995) utgångs-

punkter för meningsskapande genom teoretiskt genererade kategorier. I detta analyssteg skapades en överblick över meningsskapandet vid respektive skola. Genom att analysera meningsskapande processer inom varje fallskola, men även göra jämförelser mellan fallskolorna, så kallad within- and cross-case analysis (Miles & Huberman, 1994), kunde likheter och skillnader mellan skolorna identifieras. För att slutligen validera de mönster som funnits diskuterades dessa med skolledare och lärare i ledningspositioner vid de tre skolorna. I resultatframställningen används intervju- och observationsutdrag för att ge läsaren möjlighet att bedöma de tolkningar som presenteras.

## RESULTAT OCH ANALYS

I följande avsnitt beskrivs och analyseras, för varje skola, lärare och rektors meningsskapande om de begrepp och strukturer som introducerats för att främja lärares lärande och samarbete.

### Norra skolan

När studien genomfördes var det mer än tio år sedan skolan börjat med arbetslag och en lärare berättade att skolan inte hakade på 'den där arbetslagstrenden det allra första'. Tidigt fanns ett starkt motstånd mot arbetslag som ett sätt att organisera den inre verksamheten och ämnestillhörigheten bland lärarna var stark. Senare blev arbetslag mer accepterat, även om det när studien genomfördes också fanns ett motstånd inom kollegiet. Rektorn hade en stark tro på arbetslag som organisatorisk modell och för att främja skolans utveckling och lärarnas samarbete hade rektor introducerat begreppet arbetande arbetslag. I arbetslagsledarnas arbetsbeskrivning stod det inskrivet att dessa i sina uppdrag skulle leda *'arbetet i det arbetande arbetslaget'*. Rektorn förklarade i intervjun att det innebar att arbetslagsledarna gemensamt med lärarna skulle arbeta med att utveckla och göra de övergripande målen för verksamheten levande i arbetet med eleverna.

I intervjuer och observationer visade det sig emellertid att rektorns definition av arbetande arbetslag inte var förankrad hos lärarna. De uttryckte osäkerhet kring vad rektorn avsåg och hade gjort sina egna tolkningar av begreppet.

Utdrag från arbetslagsmöte, 2011-10-27:

Lärare 1: Jag kan ju dels se att vi är ett verktyg för att nå ut med saker som ska göras. Vi får besked från ledningen om vad som ska göras, det blir en arbetsgång. Men det är ju intressant vad som kan skapas från andra hållet.

Lärare 2: Jag tänker mig att det är ledningen här, arbetslagsledaren här och vi här (visar som en hierarki.) Men jag tänker mig att det är viktigt ibland vad som kommer från oss och som kan utvecklas och förändras här

uppe för det behövs ju ganska mycket. Men vi väntar alltid på att det ska komma uppifrån.

...

Arbetslagsledaren: Men jag kan också förstå att man vill ha sådant som kommer från själva arbetslaget och som man känner att det här vill vi i vårt arbetslag. Och vi har ju rätt till det enligt skolledningen, rektor säger att ni ska vara ett arbetande arbetslag och vi har rätt att förfoga över vår tid. Men kanske är det så att vi måste hitta de frågorna som vi vill förfoga över, annars så får vi ju inte den här förändringen.

Lärare 1: Jag kan inte se ..., det behöver inte vara fel att arbetslaget är till för att man får information eller saker från ledningshåll som behöver göras, men det bör vara överenskommet vad arbetslagen är till för så att alla vet det och vad man ska fokusera på. Ska vi hitta på saker bara för att vi har chansen eller vad är styrkan i ett arbetslag?

Utdrag från en intervju:

Lärare: Att man liksom blir en kunskapskälla för varandra, man kanske tar in någon föreläsare för att förklara hur man kan arbeta när man har problem med en klass, då skulle väl jag tycka att det blev ett arbetande arbetslag. Om det nu är det de menar? Om man ska arbeta bara för att man ska arbeta, det kan det ju inte vara, för det är ju arbetslag i sig. Så jag tycker att det är en luddig skrivning.

Citaten visar lärare som är på väg mot tolkningen att arbetslaget kan vara lärarnas forum för att driva frågor som ledningen bör ta hänsyn till, istället för traditionen att ta emot och föra ut ledningens frågor. Arbetslagsledaren söker stimulera den tolkningen. En annan lärare ifrågasätter dock det rimliga i detta. En lärare, som pekar på möjligheterna att lärarna kan lära av varandra, är enligt mina data ganska ensam om sin syn. Även denna lärare är tveksam till om detta är vad ledningen eftersträvar.

Försöket att bilda gemensam mening kring tolkningen att laget identifierar och driver gemensamma frågor slog inte igenom. Vid tiden för studien planerade och genomförde lärarna en övervägande del av sin undervisning individuellt. Min tolkning är att flera av lärarna såg arbetande arbetslag som en inkörsport mot mer gemensamt ansvar för undervisningen, vilket skulle innebära en stor förändring i deras arbetssätt och som äventyrande för deras enskilda kontroll. Som meningsskapande kan lärarnas reaktion förstås som ett motstånd mot det okända och som en önskan om att hålla fast vid det som var känt och därmed sågs som meningsfullt. Genom en vidare tolkning kan förlust av individuell kontroll ses som bakomliggande.

Arbetslagsledarnas utsagor visar att det även fanns en avsikt att främja gemensamma arbets sätt. Arbetslagsledarna, som hade ansvar för arbetslagens utveckling, såg fördelar i det nya och rektors förslag skapade därmed mening för dem.

Arbetslagsledare: ... då tänker man sig att ett arbetande arbetslag kan handla om att t.ex. att vi har ett gemensamt arbets sätt med våra elever, det kan handla om att vi har ämnesövergripande arbete, att vi faktiskt gör vissa aktiviteter. ... Man har skrivit det här med arbetande arbetslag för att man vill få bort det här med att arbetslaget är ett tillfälle bara för informationsöverföring. Och ett arbetande arbetslag ger ju också en möjlighet för oss att skapa det arbetslag vi vill ha.

Arbetslagsledarna betonade samtidigt att lärarna behövde se meningen med arbetande arbetslag för att en förändring skulle kunna ske. Det fanns en osäkerhet hos arbetslagsledarna kring hur detta skulle gå till och vad deras roll som arbetslagsledare var i relation till utvecklingen.

Arbetslagsledare: Alltså jag tror att det är ganska svårt. Jag upplever det som väldigt svårt. ... Det måste vara någonting som man känner att det ger ett mervärde på något sätt och att man tjänar på det, och det är svårt. Det är faktiskt svårt och det tänker jag måste vara en process att man undan för undan glider över till att man mer och mer själv tar ansvar för den tiden vi har och ser att vi gör det till det vi vill göra. ...

I: Vad är det som har hindrat dig att jobba mer med de frågorna då?

Arbetslagsledare: Ja det handlar nog egentligen om att jag inte riktigt vet, alltså jag famlar lite där, jag vet inte riktigt vad vi ska göra. ... det handlar ju om att de i arbetslaget eller vi i arbetslaget tillsammans ska göra detta. ... Men ibland har vi en del som är lite för kritiska till allting. Ibland kan det vara så att man stoppar lite grann av en utveckling för att man är för negativ, man tycker att man har så mycket att göra ändå och man är så himla duktig. Alltså det blir en negativ ingång och man kanske bromsar en utveckling.

Min tolkning är att arbetslagsledarna i sin position mellan rektorn och lärarna hade svårt att se hur de skulle hantera motståndet mot förändringen. De var medvetna om att gemensamt lärande och samarbete inte kunde beslutas fram, men saknade redskap som kunde fungera stödjande. Arbetslagsledarna försökte föra fram sina tolkningar av arbetande arbetslag, men mötte motstånd från inflytelserika lärare. Det räckte inte att de bland lärarna försiktigt stödde sådana tolkningar som de föredrog, när inflytelserika lärare motsatte sig dem. Att det fanns en osäkerhet hos arbetslagsledarna, och även hos rektorn, kring hur förändringen skulle ske, uppfattades även av lärarna.



Lärare: Ja, jag tror att rektor har haft en tanke där för några år sedan att det ska vara arbetande arbetslag och att det skulle växa kanske ännu mer och vi skulle sitta i arbetslag och hitta lösningar gemensamt. Men jag tror inte man riktigt vet hur man kommer dit. Det är nog en vision det också och man vet inte hur man tar vägen dit och hoppas att det ska lösa sig automatiskt. Men jag tror återigen att det är en ledningsgrej att de som är arbetslagsledare måste visa att de själva tror på idén, att de själva tycker att det är en bra idé, annars faller det.

Utifrån lärarnas beskrivning av processen på skolan blev det synligt att de lade ansvaret för utvecklingen av arbetande arbetslag på rektor och arbetslagsledare. Lärarna blev i och med sitt avståndstagande kritiker istället för deltagare. Detta sätt genom vilket lärarna ställde sig själva utanför processen kan förstås som en stark reducering. Avståndstagandet kom att hindra ett gemensamt meningskapande mellan anhängare och motståndare i fortsatta diskussioner om innebörden i det nya. Att lärarna uppfattade osäkerhet hos rektorn i hur utvecklingen av arbetande arbetslag skulle gå till berättigade deras motstånd. Varför skulle de hitta på lösningar när förslagsställaren själv inte riktigt visste vad det gick ut på?

Rektorn menade däremot att utvecklingen av arbetande arbetslag tillhörde lärarnas och arbetslagsledarnas område och inte var en del av rektors arbete. Rektorns uppfattning var att hennes uppdrag sträckte sig till att bidra med de organisatoriska förutsättningarna:

I: Har ni haft någon plan för hur ni ska arbeta med det här?

Rektor: De sköter det, alltså det gör de, de diskuterar ju själva, de har ju sina tider på onsdagar. Alltså jag vill ju inte in, jag vill säga så här, jag är inte, man ska ha planer man ska ha ett skelett så att man vet vad man ska arbeta efter, men jag är inte mycket för att ha planer. ...

I: Har de diskuterat sedan med dig hur de gör i sina arbetslag?

Rektor: Nej det har de inte gjort, nej vi har inte pratat exakt hur de gör. Jag tror att det ser olika ut. Jag är inte så mycket för att man säger att nu går alla ut på torsdag och så. Så för mig blir det viktigt att hålla i det övergripande och så måste lärarna och arbetslagsledarna tillsammans bestämma hur vi gör det då. Det är så jag tänker.

Rektorns sätt att lägga ansvaret på lärarna och arbetslagsledarna presenterades som en ledningsstrategi som ger förutsättningar (dvs. tid på schemat), utan att ge direktiv om hur samarbete ska utformas. Detta kan ses som en genomtänkt strategi utifrån att det är lärarna som ska utveckla sitt samarbete och lärande, men genom att rektorn inte håller sig underrättad om hur diskussionerna förs, eller fungerar vägledande i diskussionerna med arbetslagsledarna, blir avstånds-

tagandet ett hinder. Några andra stödjande artefakter som t.ex. fortbildningsmaterial, eller kurser för arbetslagsledarna, nämns inte heller. Detta kan tolkas som att rektor, trots sin principiella tanke att arbetande arbetslag är bra, inte vill eller vågar utmana lärarnas makt över undervisningen. Även rektor ställde sig så att säga utanför processen.

Sammanfattningsvis kan meningsskapandet på Norra skolan sägas ha små möjligheter att stödja utvecklingen av lärarnas samarbete och gemensamma lärande, framför allt genom att nya förståelseramar ännu inte skapats. Skolans institutionaliserade normer och traditioner kan förstås som en stark förståelseram som hindrade utvecklingen. Att både rektorn och de flesta lärare inte såg utvecklingen av arbetande arbetslag som ett gemensamt ansvar, utan i sina respektive meningsskapande processer, ställde sig själva utanför, kan ses som avgörande. Särskilt att rektorn ställde sig utanför kan tolkas som att projektet hade små chanser från början. Arbetslagsledarna hade inte heller reellt mandat eller stöd för sitt uppdrag att få arbetslagen att realisera nya samarbetsformer. Genom att ta avstånd från det gemensamma meningsskapandet, undergrävde rektorn sina egna intentioner. Det fanns då ingen att förhandla med för de lärare, som kunde tänka sig att göra det. De som ogillade förslaget om arbetande arbetslag behövde inte ens förhandla, utan kunde hålla fast vid tidigare former.

### Västra skolan

På Västra skolan hade skolledningen skapat en lärgruppsorganisation sedan två år tillbaka. Genom att dela in lärarna i fyra lärgrupper med ansvar för olika utvecklingsområden skulle lärarnas gemensamma lärande inom respektive utvecklingsområde stärkas. För att även främja ett gemensamt lärande skulle lärgrupperna regelbundet presentera sitt arbete, men också formulera diskussionsfrågor till varandra. Varje vecka ansvarade en lärgrupp för att formulera en fråga eller en uppgift till övriga lärare. Rektorn såg lärgrupperna som en möjlighet för lärande och utveckling i organisationen, frågor vilka han menade tenderade att försvinna när det dagliga arbetet prioriterades.

Lärarna på skolan hade generellt en positiv inställning till att träffas i lärgrupper, men framhöll i intervjuerna att de saknade förståelse för hur de enskilda lärgruppernas arbete skulle kunna utveckla verksamheten. De uppfattade arbetsstrukturen som oklar och målsättning som otydlig vilket gjorde det svårt för dem att finna mening. En lärare, tillika lärgruppsledare, uttryckte sina tankar om lärgrupperna så här:

Lärgruppsledare: Det är ju en process att komma in i ett nytt tankesätt att utveckla arbetsplatsen. ... Han (rektor) har nog väldiga visioner med det här... Jag tycker det är en jättebra tanke, absolut, sedan är det ju ett helt nytt sätt att jobba, jag vet inte riktigt vad visionen är, vart vi ska komma med detta.

För att kunna hantera lärgruppsarbetet i vardagen skapade lärarna inledningsvis mening genom att koncentrera arbetet till den egna lärgruppen och där inrikta arbetet mot ett mer praktiskt görande. Lärarnas uppgiftstolkning ledde till att de olika lärgrupperna läste ny litteratur, tog fram lektionsförslag och prövade olika utvärderingsmodeller. Genom att ta mindre allvarligt på det vidare uppdraget att tillsammans med de andra lärgrupperna utveckla lärandet i verksamheten reducerades komplexiteten i modellen. Att förståelsen av lärgruppsarbetet var olika bland lärarna innebar emellertid att alla lärare inte uppfattade arbetet som lika meningsfullt. En lärare berättade det här:

Lärare: Då sitter vi på måndagsmorgonen i sådana grupper. Ibland känner jag att jag har lite svårt att komma in i det. Sätta igång med det på morgonen när man har så mycket man ska jobba med, klassen och så vidare. Jag tycker att det är lite svårt ibland. Men då är det ju en ledare som står för det egentligen och jag tillhör den gruppen som har hand om dokumentation och bedömning, så vi sitter lite och funderar på vad vi ska ha för prov och vad de ska göra i matte och svenska som hela skolan ska göra lika och det är i och för sig bra, den diskussionen, men i bland känner jag att jag har svårt att koncentrera mig när det är så mycket annat som snurrar runt.

I likhet med den Norra skolan var undervisning och utveckling även i Västra skolan individuella frågor. Detta innebar att för att samarbete och gemensamt lärande skulle bli möjligt behövdes nya förståelseramar för lärarbetet skapas. I citatet ovan blev det emellertid tydligt att läraren istället hanterade detta genom att i olika omfattning lägga över ansvaret på lärgruppsledaren och på så sätt ställa sig själv utanför.

Genom att en lärgrupp per vecka formulerade en uppgift till de övriga var tanken att lärgruppernas arbete skulle spridas och det gemensamma lärandet stödjas. Det konkreta ansvaret för att formulera en uppgift fungerade som en stödjande artefakt för meningsskapandet i de enskilda lärgrupperna. Grupperna fick ett konkret uppdrag att ta sig an och en fast deadline att förhålla sig till. De uppgifter som formulerades tog sig bland annat uttryck i form av enkäter, bedömningsmallar och auskultationsscheman. Mottagande lärare uppfattade emellertid inte uppgifterna som stöd i sitt arbete utan som krav på merarbete, vilket istället för att länka samman lärarnas lärande, snarare skapade motsättningar och motverkade utvecklingsintentionerna. Min tolkning är att genom att lärarbetet på den Västra skolan till stor del var koncentrerat till den egna klassen var det svårt för lärarna att hitta motivation i arbetet när detta inte omedelbart underlättade deras dagliga arbete med eleverna.

Att det fanns en generellt positiv inställning till utveckling och till tanken att lära gemensamt bidrog emellertid till att diskussionerna om lärgruppsorganisationen fortgick. Bland lärarna fanns även de som uppfattade den inrikt-

ning som lärgruppsarbetet tog som alltför pragmatisk och efterfrågade en vidare och mer lärandeinriktad tolkning. Detta gjorde att formerna utvecklades vidare. En lärgruppsledare sa så här:

Lärgruppsledare: Just nu känns det som om vi jobbar i vår egen lilla grupp för mycket. Jag vill sprida det här mer och få veta mer och så där. Ja, i och med att det ändå läggs hyfsat mycket tid på detta och då skulle jag vilja veta vad de andra grupperna jobbar med och så där att man kan ta till sig det också så det inte bara är det vi jobbar med. Jag tycker att det är så intressant att få lära mig nytt, få nya tankar och så.

I det fortsatta meningsskapandet och för möjligheten att skapa nya förståelseramar blev lärgruppsledarnas roll betydelsefull genom att de uppmärksammade svårigheter i lärgruppsarbetet och länkade samman rektorns och lärarnas meningsskapande processer. Utifrån gemensamma diskussioner på skolan kom lärgruppsorganisationen att förändras till kommande termin. Förändringen innebar att lärarna, var fjärde vecka, skulle träffas i blandade grupper för att på så sätt delge varandra erfarenheter från sina respektive lärgrupper. Lärgruppens uppgifter till varje vecka slopades. Lärgruppsledarna hade även betonat behovet av ett forum där lärgruppsledarna och rektorn kunde träffas för att få stöd och utbyta erfarenheter och på så sätt hålla samman organisationen och motivera arbetet. Ett sådant forum, vilket kan ses som en stödjande artefakt, kom också att skapas. Rektorn blev utifrån diskussionerna med lärgruppsledarna medveten om betydelsen av att hålla samman organisationen och ge stöd till lärarna i deras meningsskapande, för att på så sätt främja en fortsatt utveckling. Rektorn reflekterade så här:

Rektor: Lärgrupperna har pågått i två år och första året var det ett igångsättande. Det här året så har jag släppt det lite mer fritt. Jag känner mig inte nöjd med det. ... Det har också varit en svaghet att jag det här läsåret inte har träffat lärgruppsledarna regelbundet och följt upp det. Det har jag tagit till mig av det här läsåret. Jag skulle ha följt dem bättre, och de behöver mer tid, så det drar vi lärdom av till nästa läsåret.

Rektorn betonade samtidigt att lärgruppsorganisationen skulle ses som ett första steg i utvecklingen mot att förändra skolans arbetssätt. Att det var en process, vilken skulle komma att ta tid och kräva stöd, var rektorn medveten om.

Rektor: Det här med att jobba tillsammans, jag tror det är en träning, man behöver tränas i det att jobba mer tillsammans och då är vi tillbaka till det att det skulle behövas mer tid. Men jag tror att de här lärgrupperna ändå är ett forum där man pratar mer med varandra kring mer pedagogiska frågor och det är någonting som kommer att göra skillnad efter

hand. Och nu när vi får den strukturen, att man var fjärde vecka ska sitta i blandade konstellationer och prata, så får man också en spridningseffekt på den. Jag tror att det är så man måste göra, skapa plattformar, skapa rum där man pratar med varandra och lär känna varandra och våga ha konflikter, våga tycka olika utan att bli ovänner. Det är också ett lärande och det behöver vi nog utmana. Att våga möta andras tankar utan att vi blir arga på varandra. Utan att vi [istället] lyssnar och lär oss av varandra.

Trots sin positiva grundinställning till samarbete såg lärarna lärgruppsorganisationen som komplicerande för både det nuvarande och än mer det framtida arbetet. Som på Norra skolan reagerade lärarna med att pragmatiskt tolka lärgruppernas uppdrag inom tidigare kända förståelseramar vilket begränsade möjligheten till fördjupat samarbete och lärande. Flera lärare reagerade även med att i huvudsak förlägga ansvaret för det gemensamma lärandet hos andra och ställa sig själva utanför. En del uppfattade kollegornas idéer som krav på extraarbete. Lärgruppsledarna, som i hög grad stödde utvecklingsintentionen, reagerade annorlunda och drev igenom att kommunikationen mellan lärgrupperna förändrades till enklare, och möjligen mindre hotfulla former. Istället för de arbetskrävande uppgifter som grupperna tidigare gett varandra träffades lärarna i gemensamma möten. Man skapade en gemensam grupp med rektor och lärgruppleddare och fick på så sätt rektorn att bli delaktig i det gemensamma meningsskapandet, vilken han nu insett att han tidigare försummat. Genom införandet av dessa stödjande artefakter fick utvecklingen nytt liv på skolan, vilket ledde till att lärare och rektor gemensamt kunde fortsätta pröva ut nya förståelseramar.

En annan möjlig lärdom från fallet är, att det kan vara svårt att utveckla gemensamt lärande när ansvaret för det dagliga arbetet med eleverna inte är gemensamt. Om man stöter på gemensamma problem i vardagsarbetet är det lättare att se nyttan i att gemensamt angripa dem, t.ex. i lärgrupper. Att hitta på gemensamma rutiner för en praktik som man bara delvis delar blir då extraarbete.

### **Södra skolan**

Liksom de två tidigare skolorna hade Södra skolan skapat ett forum som ett stöd för utvecklingen av lärarnas samarbete och gemensamma lärande. En övergripande utvecklingsgrupp, vilken leddes av en utvecklingsledare, tillika lärare på skolan, hade införts av skolchefen i samband med att en ny ledningsstruktur införts på skolan. Skolchefen berättade att utvecklingsgruppens uppdrag var att tillsammans med rektorerna driva skolans utveckling framåt och att forumet skulle ge alla möjlighet att vara med och diskutera utveckling. Skolchefen ansåg att rektorerna inte alltid genomförde sitt pedagogiska utvecklingsuppdrag fullt ut. Detta menade hon kunde leda till att utvecklingspotential gick förlorad. Att

ha en övergripande utvecklingsgrupp, och en utvecklingsledare som stod personalen nära, var ett sätt att försöka säkerställa möjligheten för utveckling och lärande. Även rektorerna var positiva till utvecklingsgruppen och menade att lärarnas åsikter var viktiga för att utvecklingsarbetet skulle gå framåt på skolan. En rektor sa så här:

Rektor 1: Vi tycker att kommer det uppifrån och vi bara bestämmer då blir det inte samma drivkraft som när de bestämmer själva att så här vill vi göra. Det blir så fantastiskt mycket bättre när det kommer underifrån.

Utvecklingsgruppens breda och komplexa uppdrag konkretiserades av lärarna för att på så sätt göras meningsfullt. Tolkningarna ledde till att utvecklingsgruppens arbete bland annat kom att innefatta planering av studiedagar, organiserande av pedagogiska kvällar för föräldrar, formulering av gemensamma styrdokument och identifiering av utvecklingsbehov. Att utvecklingsgruppen fick gehör för sina idéer hos skolledningen innebar även att lärarna uppfattade arbetet i gruppen som meningsfullt. Genom utvecklingsgruppen ansåg sig skolans lärare ha en reell möjlighet att påverka skolans utveckling. Utvecklingsgruppen var också öppen för alla som ville vara med, vilket gynnade den vi-känsla som redan fanns på skolan. En av lärarna i utvecklingsgruppen uttryckte det så här:

Lärare: Ja, med risk att sätta sig på höga hästar i och med att man sitter med där, så tror jag att den (utvecklingsgruppen) har ett jättestort inflytande och påverkan. Det är ju så himla många med, är det någon som vill vara med, ja kom med då, har du något att säga, kom med. Men jag upplever lite det som jag sa tidigare, det kanske är en uttalad plan att vi ges en väldigt stor frihet. Det är vi som är där ute på golvet och vet bäst att sköta det arbetet och om vi då får fria händer att göra det och diskutera det, och högt i tak när vi bestämmer hur det arbetet ska gå till, så tror jag det blir bäst. Ja det kanske helt enkelt är en smart och taktisk plan från en väldigt smart ledning. Men jag upplever väldigt mycket, att det vi bestämmer där och tycker och tänker där, det gör vi för vi tycker att det är bäst. Och vi är många som tycker så.

På Södra skolan arbetade lärarna gemensamt i mindre arbetslag kring klasserna och undervisade i flera fall även parvis i klassrummet. Varje morgon träffades lärarna och gick igenom dagens planering. Bland lärarna och inom skolledningen fanns en medvetenhet om att detta utgångsläge gav gynnsamma förutsättningar för den fortsatta utvecklingen av samarbetet på skolan. Utvecklingsledaren sa:

Utvecklingsledaren: Det sitter kanske i väggarna, kulturen är kanske lite ovanlig. Jag vet inte men jag tror att den är lite ovanlig. Jag tror att man går in här med vetskapen att här kan jag få vara med om lite olika saker.

Jag kan inte måla in mig i ett hörn och tro att jag har min egen verkstad. Jag har inte en egen klass, jag har inte mitt eget klassrum, utan jag ingår i en grupp. Och den gruppen rör sig på olika sätt och jag kan påverka hur den gruppen rör sig.

Även lärarna synliggjorde detta genom sina beskrivningar av skolan och arbetslagen:

Lärare: Det är en jämställdhet mellan yrkesgrupperna som jag känner är ganska unik för den här skolan. Alla blir lyssnade till.

I: Men sedan kommer ju den här delen med att implementera och då kanske förändra lärares tänkande kring vad de gör eller vad de behöver göra. Sådana frågor och arbetssätt där man ifrågasätter det som görs?

Lärare: Just det kan jag känna i mitt arbetslag, att vi har ett väldigt öppet klimat, att vi faktiskt kan diskutera. Ja men vad var det som hände nu, nu när du gjorde så, märkte du vad som hände nu när du gjorde så, eller varför sa du på det sättet, hur tänkte du där? Vi är inte så känsliga kring det där, utan vi har en ganska öppen dialog. Och naturligtvis också att uppmuntra och berömma det som är bra och att stötta.

Min tolkning är att de rådande förståelseramarna för meningsskapande på Södra skolan bidrog till att lärarna förmådde hantera utvecklingsgruppens vida uppdrag, göra det konkret utan att tappa fokus på lärande och därmed stödja den initierade utvecklingen. Det fanns samtidigt en medvetenhet på skolan om att man måste vara öppen för nya förslag för att möjliggöra fortsatt utveckling. 'Det behöver spånas från golv till tak' och 'diskussionerna behöver få gå höga utan att någonting uppfattas som felaktigt' var tankar som uttalades. Detta tolkar jag som att det även fanns möjligheter att utmana rådande förståelseramar och skapa mening inom nya.

Att utvecklingsgruppen getts stor frihet gjorde att gruppen, efter synpunkter från övriga lärare, även förväntade sig att få fatta beslut i utvecklingsfrågor. Rektorerne, som delegerat en stor del av ansvaret för skolans utveckling till utvecklingsgruppen, hade däremot i praktiken svårt att släppa kontrollen och lämna över beslutsfattandet. Den krock som detta gav upphov till ledde till förhandlingar om utvecklingsgruppens uppdrag. Vid ett möte (2011-09-13) mellan rektorerne och utvecklingsledaren försökte utvecklingsledaren säkerställa utvecklingsgruppens reella inflytande:

Rektor 1: Men vi har ju de här sakerna att jobba med. Det är ”*en till en*” (datorerna) och det är fortfarande den nya läroplanen.

Utvecklingsledaren: Ja och då tycker jag att utvecklingsgruppen får göra som förra året, ta fram ett program för de två dagarna. Som innehåller ganska stora friheter. Men det är väl okej att lämna det. Ge utvecklingsgruppen det fulla ansvaret att utforma ett program för de två dagarna. Förra årets novemberlov var ju jättebra, alla var ju nöjda med de två dagarna som de planerade in och det kommer handla om, som du säger, datorer och mycket kursplanetänk. Men vi låter utvecklingsgruppen bestämma.

Rektor 1: Men, mycket workshops och sådant skulle vi behöva fortsätta med, det kommer ju nya saker hela tiden.

Utvecklingsledaren: Jo, men låt dem bestämma det.

I förhandlingarna kom utvecklingsledaren att få en betydande roll genom att länka samman lärarnas och rektorernas meningsskapande. Genom att föra dialog med båda parter bidrog utvecklingsledaren till en gemensam tolkning av utvecklingsgruppens uppdrag som skapade mening för både lärare och rektorer. Därmed kom utvecklingsledaren också att fungera stödjande för den utveckling som initierats.

Sammanfattningsvis hade Södra skolan tidigare former för lärarsamarbete som innebar att man var van vid att diskutera, se gemensamma problem och fatta gemensamma beslut. Något som gjorde att man också tolererade motsättningar och ifrågasättanden i debatten. Det fanns en gemensam förståelseram kring samarbete, som bidrog till att lärarna kunde göra gemensamma tolkningar av utvecklingsgruppens vida uppdrag och på så sätt skapa mening i arbetet. Utvecklingsgruppen gavs ansvar för löpande förnyelse och förberedande utvecklingsarbete, frågor som skolledningen brukar ta hand om på flertalet skolor. Gruppen utgick i sitt arbete från inarbetade rutiner (t.ex. former för studiedagar, pedagogiska kvällar och diskussionsgrupper) men öppnade också för att nyheter var välkomna i diskussionen. Utvecklingsgruppen välkomnade alla som var intresserade och gav därmed alla som ville insyn och möjlighet att påverka. Vi-känslan på skolan stärktes av det. Stor betydelse hade gruppens formella ledare, utvecklingsledaren, som hade starkt stöd i lärargruppen, inte minst för att han dämpade rektorernas försök att styra vid sidan av gruppen i utvecklingsfrågor. Utvecklingsledaren medlade mellan lärarna och rektorerna, som lärarna såg som väl aktivistiska, det vill säga kontrollerande och styrande. På dessa sätt bidrog utvecklingsledaren till att lärare och rektorer fick gemensamma förståelseramar utifrån vilka de kunde utveckla lärarnas samarbete och gemensamma lärande på skolan.



## DISKUSSION

Denna artikels syfte är att bidra med kunskap om lärares och rektorers meningsskapande i deras respektive skolors försök till utveckling av lärares samarbete och gemensamma lärande. Intentionerna på skolorna var liknande medan formerna för genomförande skilde sig åt. För att relatera till Kwakman (2003) kan handlingarna initialt tolkas som försök att skapa djupare samarbete och professionellt lärande genom organisatoriska förändringar. I tidigare forskning om skolan har en sådan inriktning visat sig vara otillräcklig för att förändra lärares arbetsätt (Blossing, 2000; Ohlsson, 2004; Kwakman, 2003). Det finns därmed behov av att analysera utvecklingsförsöken och hur lärarna tolkade och skapade mening i dessa. Jag har besvarat mina forskningsfrågor på följande sätt:

Flera av lärarna uppfattade utvecklingsförsöken som komplexa och med en otydlig ledning, vilket öppnade olika vägar för meningsskapande på de tre skolorna. På Norra skolan höll lärarna i huvudsak fast vid den gamla individualistiska tolkningen av lärararbetet. Meningsskapandet gick därmed på tvärs mot ledningens intentioner att utveckla samarbetet och det gemensamma lärandet. Det är ett vanligt öde för utvecklingsinitiativ (Weick, Sutcliffe & Obsfeld, 2005) särskilt när dominanta historier som står i kontrast med den önskade utvecklingen är rådande (Näslund & Perner, 2012). På Västra skolan fick lärarna hjälp att i en pragmatisk tolkning reducera lärgruppsorganisationens komplexitet och öka stödet för meningsskapande processer. Därmed undvek man inledande allt för pragmatiska tolkningar som hade kunnat göra lärgrupperna kraftlösa. Diskussionen om det gemensamma lärandet kunde fortsätta och nya förståelseramar etableras. På Södra skolan var inte utvecklingsgruppens komplexa uppdrag problemet. Dels övertog gruppen en del av ledningsansvaret för rutiner som inte i sig var nya, dels var man van vid att gemensamt finna vägar i arbetet. Den nya gruppens inbjudande karaktär öppnade också för mera komplexitet, men traditionen var inte rädd för sådana debatter. Gruppen gav därför en ny struktur, som skapade en kreativ meningsskapande process i riktning mot fördjupat samarbete och gemensamt lärande.

På alla skolor var de institutionaliserade förståelseramarna för samarbete avgörande för utvecklingen och särskilt i vilken mån åsiktsskillnader tolererades eller t.o.m. uppmuntrades. På Norra skolan uppfattades sådana skillnader som potentiella hot mot den egna bestämmanderätten i arbetet och de hoten såg man materialiserade i beslutet om arbetande arbetslag. Nya tolkningsalternativ och nya förståelseramar etablerades inte och en förändrad meningsskapande process hade därmed svårt att ta fart. En utveckling försvårades ytterligare av att ingen – inte heller rektorn – egentligen gick i närkamp med de avvisande tolkningar som snabbt etablerades. Rektorn lade över ansvaret på lärarna, men när lärarna ställde sig själva utanför rektorns idéer och inte ville diskutera dem med varandra förhindrades ett gemensamt meningsskapande. Arbetslagsledarna, vilka saknade

mandat från lärarna, kom därmed på mellanhand och klarade inte att själva driva processen. På Västra skolan fanns liknande tendenser att vilja ställa sig utanför en ny meningsskapande process för att tolka lärgruppernas innebörd, men den allmänna inställningen till samarbete var mer positiv. Lärgruppsledarna såg lärarnas ängslan för komplexiteten i gruppernas inledande arbete, förenklade detta, och förmådde också rektorn att gå in aktivt i den meningsskapande processen. I sitt agerande fungerade lärgruppsledarna som 'change poets' (Weick, 2011) och tog processen vidare. På Södra skolan var ett problem istället rektorernas önskan om kontroll och därigenom begränsning av utvecklingsgruppens frirum. Inom gruppen stimulerades ett double loop-lärande, vilket tenderar att utmana ledares kontrollbehov. En utvecklingsledare med stark förankring i lärarkåren dämpade dock rektorernas aktivism och skyddade utvecklingsgruppens ansvarstagande i skolans utvecklingsarbete. Utvecklingsledaren fick därmed en medlande position (Balogun, 2003; Beck & Plougman, 2009) mellan rektorerna och lärarna och fungerade även som 'change poet' i organisationen. Den höga tolerans för olika åsikter tillsammans med en positiv syn på samarbete på skolan gav utvecklingsgruppen möjligheter till reellt inflytande över hur processer skulle utformas.

På de två skolor, där den meningsskapande processen mot lärande gemenskaper kunde fortsätta, spelade alltså lärgruppsledarna och utvecklingsledaren en stor roll som bidragsgivare till och formare av lärarnas tolkning av de nya strukturerna, men också som mäklare mellan lärarna och rektorerna och i ett fall som pådrivare. Lärgruppsledarna och utvecklingsledaren hade uppenbarligen mer kunskaper om lärprocesser och lärande samtal än sina respektive rektorer. Ledningens betydelse för meningsskapande brukar understrykas (Coburn, 2001, 2005), men det är inte alltid som rektor klarar detta själv. Det var också av betydelse att lärgrupperna och utvecklingsgruppen förde med sig artefakter (planeringsrutiner, regler) som underlättade tolkningen av deras innebörd. För Norra skolans arbetande arbetslag skapades inga sådana.

I artikeln har jag visat att behovet av att skapa mening i utvecklingsförsök inte får underskattas, särskilt om intentionen är att förändra djupt institutionaliserade föreställningar om lärares samarbete och lärande. Att skolor i utvecklingsförsök gör organisatoriska förändringar är vanligt, men de behöver även stöd till rektorer och lärare och klara besked om vem som ansvarar för utvecklingens inriktning.

Meningsskapande uppstår i lärares och rektorers behov av att förenkla det nya som de ställs inför för att på så sätt få det att hänga samman med hur de redan uppfattar sin roll och sitt arbete. Viktigt, i de tre försök som studerats, var hur långt samarbetet i vardagsarbetet hade utvecklats. På Norra skolan var det mycket utvecklat. På Västra skolan var det fortfarande rätt utvecklat och lärgruppernas ursprungliga uppdrag kunde därmed dåligt hjälpa till att stödja vardagsarbetet. På Södra skolan fanns ett mer utvecklat arbetslagsarbete och

därför mer gemensamma rutiner och problemformuleringar som man kunde uppfatta att utvecklingsgruppen kunde ge stöd åt. Ges stöd för möjligheten att finna nya gemensamma tolkningsalternativ kan även nya förståelseramar skapas, med andra ord – ny gemensam mening.

## REFERENSER

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison Wesley.
- Balogun, J. (2003). From blaming the middle to harnessing its potential: creating change intermediaries. *British Journal of Management*, 14, (1)69-83.
- Beck, T. & Plowman, D. (2009). Experiencing rare and unusual events richly: the role of middle managers in animating and guiding organizational interpretation. *Organization Science*, 20(5), 909-924.
- Boje, D. (2006). *Storytelling organisation*. London: Sage
- Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring* (Doktorsavhandling, Karlstad University Studies 2000:23). Karlstads universitet.
- Blossing, U., & Ekholm, M. (2008). A central school reform program in Sweden and the local response: Taking the long term view works. *Urban Education*, 43(6), 624-652.
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145-170.
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19(3), 476-509.
- Cohen, L., Manion, L., & Morriison, K. (2010). *Research methods in education*. (6<sup>th</sup> ed.) New York: Routledge.
- Czarniawska, B. (2008). *A theory of organising*. Boston, MA: Edward Elgar.
- Granström, K., & Ohlsson, J. (1987). Arbete i arbetslag och arbetsenheter inom grundskolan. (Rapport 1987:1 Tema Kommunikation). Linköping: Linköpings universitet.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, (2)149-170.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative work. *Educational leadership*, 44, (5)4-8.

- Liljenberg, M. (inför publ.). Distributing leadership to establish developing and learning school organisations in the Swedish context. *Educational Management Administration & Leadership*. Accepterad för publicering.
- Lortie, D. (1975). *The schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Näslund, L. & Perner, F. (2012). The appropriated language: Dominant stories as a source of organizational inertia. *Human Relations*, 65(1), 89-110.
- Ohlsson, J. (Red.). (2004). *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.
- Scherp, H-Å. (2003). *Att leda lärande samtal*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Scherp, H-Å. (2008). *Att leda lärprocesser*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för Grundskolan. Lgr 80. Allmän del*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- SOU 1974:53 *Skolans arbetsmiljö: Betänkande angivet av Utredningen om skolans inre arbete - SIA*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change* 7, (4)221-258.
- Talbert, J. E. (2010). Professional learning communities at the crossroad: How systems hinder or engender change. I A. Hargreaves et al. (Eds.) *Second international handbook of educational change*. Springer International Handbooks of Education 23 (s. 555-571). Dordrecht: Springer.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Malden, MA: Blackwell.
- Weick, K. E. (2011). Reflections: Change agents as change poets – On reconnecting flux and hunches. *Journal of Change Management*, 11(1), 7-20.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods*. (4<sup>th</sup> ed.). California: Sage.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.