

## Så görs en (o)skicklig lärare

LILL LANGELOTZ

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik  
Göteborgs universitet  
Centrum för lärande och undervisning  
Högskolan i Borås

Lärares kollektiva kompetensutveckling genom olika former av handledning ökar i den svenska skolan. Kollektiv kompetensutveckling beskrivs i nationell och internationell forskning ofta som en entydigt positiv praktik för att utveckla yrkesskicklighet. I följande artikel problematiseras denna föreställning genom en analys av en kollegial grupphandledning. Syftet är att synliggöra hur lärare konstruerar diskurser om lärar(o)skicklighet i samband med grupphandledning. Resultatet visar en motstridig bild av vad lärarskicklighet kan tänkas vara. Lärarna disciplinerade varandra i relation till lärarskicklighet genom de undervisningsråd som exemplifierades under handledningen. Subjektskonstruktionen av enskilda lärare, som skapades under den kollegiala handledningen, kan tyckas stigmatiserande. Likväl genererades också utrymme för förhandlingar och nya subjektspositioner. Kulturellt-diskursiva, social-politiska och materiellt-ekonomiska arrangemang på skolan bidrog till att främja den specifika och disciplinerande kompetensutvecklingspraktiken.

### INLEDNING

Skolutveckling är ett mångfacetterat begrepp som gestaltas på många olika vis. Det kan exempelvis innebära att en skola som organisation ses över, att enskilda lärare ges möjlighet till individuell kompetensutveckling eller att grupper av lärare deltar i en gemensam utbildningsinsats. De olika insatserna syftar till att förbättra och förändra skolans praktik (Berg & Scherp, 2009). I denna artikel är lärares kompetensutveckling genom kollegial grupphandledning i fokus. Ett arbetslag med lärare använde under två och ett halvt år en strukturerad modell för kollegial grupphandledning. Modellen är utvecklad av Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal (1997) och finns skildrad i boken *Kollegahandledning i skolan*. Avsikten

med kollegial handledning är, menar författarna, att lärarna som yrkesgrupp skall utveckla sin praktik, yrkesetik och gemensamma professionella yrkeskunskap (ibid. s. 11). Handledningen syftar med andra ord till att utveckla professionell kompetens eller om man så vill – lärarskicklighet – hos enskilda och grupper.

Handledningen kan ges av en extern eller intern handledare eller den kan ske lärarkollegor emellan. Kroksmark & Åberg (2007, s. 11) poängterar att mycket av den litteratur som produceras kring handledning i pedagogiskt arbete saknar en vetenskapligt grundad forskning. Vad lärare talar om under handledning, vilken kunskap som framställs som viktig och hur den kan förstås, är inte heller särskilt undersökt. Under grupphandledningssamtalen, i den studie som artikeln baseras på, ger lärarna råd till varandra och ställer frågor relaterade till exempelvis undervisningssituationer eller samarbetet i lärarlaget. Handledningspraktiken bidrar på så vis till att konstruera diskurser om hur en lärare bör agera och vara. I samtalen framträder också vad en skicklig lärare inte bör göra.

Syftet med artikeln är att belysa kollegial grupphandledning som kompetensutvecklingspraktik och hur lärare konstruerar olika diskurser om lärar(o)skicklighet i denna praktik. Dessutom syftar den till att illustrera de arrangemang som främjar och begränsar kompetensutveckling genom handledning i den här kontexten.

I artikeln förstås kompetensutveckling och grupphandledning som professionella praktiker (Kemmis & Grootenboer, 2008; Nicolini, 2013). Vidare tas ett teoretiskt avstamp i Foucaults (2000) maktperspektiv med fokus på hur olika makttekniker opererar i handledningspraktiken. Diskursanalys används som metodologisk utgångspunkt. Det teoretiska och metodologiska ramverket utvecklas närmare efter en översiktlig skiss av hur lärares kompetensutveckling beskrivs i nationell och internationell litteratur tillsammans med en beskrivning av den specifika kompetensutvecklingsinsatsen (kollegahandledning) i den aktuella kontexten. Slutligen presenteras och diskuteras några framträdande resultat i studien.

## LÄRARES KONTINUERLIGA KOMPETENSUTVECKLING

Kompetensutveckling förstås i artikeln som de formella och informella aktiviteter som lärare engagerar sig i under sin karriär för att förbättra sin pedagogiska förmåga och utveckla yrkesskicklighet (Wermke, 2013, s. 21). Detta är en angelägenhet såväl i det enskilda klassrummet som i nationella och internationella sammanhang. I en tid av internationella mätningar och jämförelser, i en alltmer globaliserad utbildningsvärld, definieras enskilda länders status genom höga resultat och blir till något beundrans- och eftersträvänsvärt. Hartman (2005, s. 112) menar att en ökande komplexitet i läraruppdraget beror på en allt snabbare samhällsutveckling, vilken kräver lärares kontinuerliga kompetens-

utveckling. Från Finansdepartementet (!) presenteras en forskningsrapport där lärares yrkeskunnande, professionella utveckling och undervisningsskicklighet framhålls som avgörande för huruvida Sverige ska vara "en medelmåttig skoloration eller tillhöra de allra främsta" (Åman, 2011, s. 94). I rapporten görs en internationell forskningsöversikt över de faktorer som påverkar elevers mätbara resultat. Precis som många andra (t ex Hattie, 2008) kommer översikten fram till att lärarens professionella kompetens är en av de främsta framgångsfaktorerna för elevers möjligheter att nå skolframgång.

### Kollegialt lärande

Åman (2011) poängterar vikten av lärares kontinuerliga kompetensutveckling och att lärarutvecklingsprogram som förenar kollegial samverkan med externt expertstöd är det som fungerar bäst. I en storskalig amerikansk undersökning (Garet, Porter, Desimone, Birman & Suk Yon, 2001) ansåg lärare också att kompetensutveckling är som mest verksam för skolutveckling och förändringar i undervisningspraktiken då den är kollektiv med lärare från samma skola eller samma arbetslag eller inom samma ämne. Olika former av grupphandledning har blivit en växande verksamhet inom skolans värld (Åberg, 2009). Grupphandledningen sätts ibland samman med begrepp som Professional Learning Community (Kiefer Hipp, Bumper Huffman, Pankake & Oliver, 2008) eller Teacher Learning Community (McLaughlin & Talbert, 2006; Fischer, 2013), där 'community' signalerar ett mer intensivt gemensamt åtagande. En del forskning pekar emellertid på att kollegialt lärande och samarbete inte växer automatiskt, därför att lärare har fått organisatoriskt utrymme för att samverka (Blossing, 2010; Hargreaves, 1998). Vidare finns det de som framhåller att det saknas en tydlig evidens vad gäller lärares samarbete i 'learning communities' och dess inverkan på elevers prestationer (Miller & Rowan, 2006; Visscher & Witziers, 2004 i Fischer 2013). Fischer (2013) påpekar dock att majoriteten av forskningsstudier kring lärares kollektiva utveckling i 'teacher learning communities' visar på ett positivt samband med utveckling av klassrumspraktiken och elevers lärande (jfr Åman, 2011).

Både nationell och internationell forskning framhåller vikten av lärares kontinuerliga kompetensutveckling och att den sker kollektivt genom till exempel grupphandledning. Det verkar finnas en normativ konsensus kring betydelsen av att utveckla 'learning communities' för en hållbar skol- och professionsutveckling. Men sällan problematiserar forskningen kollektivets utveckling visavi individens, vilket denna studie delvis belyser. I det följande görs en kontextualisering av den handledningspraktik som är i fokus i studien.

## KOLLEGIAL HANDEDNING I STUDIEN

Ett lärarlag på en innerstadsskola i Göteborg deltog i studien. Antalet lärare varierade över åren, men en kärngrupp om sex lärare deltog regelbundet under minst två år, ca en gång i månaden, i kollegahandledningen. Laget genomförde grupphandledningen på avsatt mötestid (1- 1,5 tim/gång) i arbetslaget, från september 2008 till och med december 2010. Handledningen utfördes strikt och systematiskt i nio steg efter följande modell:

- Varvet ("rundan") varje deltagare presenterar sitt problem
- Gruppdeltagarna väljer ett problem att fördjupa, en moderator och en protokollförare utses
- Problemägaren berättar närmare om problemet. Inga frågor.
- Varvet, en fråga vardera tills alla frågor är ställda, ev. flera varv
- Var och en formulerar sin syn på vad som är problemet, skriv först och berätta sedan.
- Runda med råd från kollegor, ett råd per person varje varv.
- Problemägaren redogör för vad hon kan tänkas göra åt problemet, alt. reflekterar över de råd som givits
- Summera (moderatorn)
- Reflektera över vad som behövs för att nästa gång ska bli mer givande (i denna studie gjordes detta tillsammans med forskaren)

(jfr Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal, 1997, s. 68-71)

Modellen, som är en förkortad variant av den betydligt mer omfattande handledningsmodell som återfinns i Lauvås et al. (1997), hade presenterats för lärarna av en handledarkonsult från socialtjänsten under en kompetensutvecklingsdag för alla lärare på skolan i maj 2008. Samma konsult deltog vid det första handledningstillfället i lärarlaget. Under detta och de kommande handledningstillfällena användes denna strukturerade samtalsmodell. Vid varje tillfälle fokuserades en frågeställning eller ett problem, som valdes ut efter en "runda", där var och en fick lämna förslag på ett problem eller en utmaning. En av deltagarna blev "problemägare" och den som skulle handledas i gruppen. En samtalsledare utsågs vid varje tillfälle som såg till att metoden följdes. Själva modellen och tillvägagångssättet påbjuder såväl den utsedde moderatören som de andra deltagarna att handleda problemägaren. Deltagarnas förståelse för problemet ska fördjupas genom att man söker ställa utredande frågor för att belysa problemet/dilemmat från olika perspektiv. Slutligen ges råd från respektive deltagare om hur problemet kan lösas/förstås. Alla deltagare tvingades att aktivt delta, då "rundan" fokuserade en deltagare i taget. Det fanns möjlighet att "passa" om deltagaren

inte hade någon fråga eller råd att ge den aktuella rundan. Ett timeout-tecken kunde användas av alla deltagare, för att stoppa samtalet och möjliggöra att på metanivå prata om själva samtalet. Avslutningsvis gjorde problemägaren en sammanfattning av de råd hen fann lämpliga att ta med sig. Utgångspunkten är att alla (inte bara sessionens problemägare) kan bli handledda genom de råd och perspektiv som synliggörs under handledningen. Det sker i en ömsesidig handledning där alla kan fungera som handledare och handledda (Lauvås et al, 1997). Handal (2007) poängterar vikten av ett kritiskt reflekterande i samband med kollegial handledning för att undvika stagnation och reproduktion. Just reproduktionen kan vara en risk i okritiska 'learning communities' menar han. Kollegahandledning utgår således från en emanciperande idé, där handledningen ska leda till en utveckling av alla deltagares praktik och den enskilda lärarens yrkesskicklighet.

Handledningssamtalet och dess innehåll styrdes av lärarnas behov. Den kollegiala handledningen genomfördes i, med och av lärarlaget. Artikelförfattaren deltog, enligt överenskommelse, inte aktivt med egna frågeställningar eller råd under själva handledningsproceduren, utan satt med och observerade, antecknade och gjorde reflektioner över handledningen. Anteckningarna diskuterades sedan med lärarna i samband med det sista steget i handledningsmodellen. Lauvås & Handal (2001) kallar det samtal som rör handledningssamtalet för metakommunikation. Sakfrågan penetreras inte, utan förutsättningar och betingelser för handledningssamtalet diskuteras (ibid. s. 300). Tre skriftliga sammanfattningar av handledningsträffarna och deras innehåll har i efterhand sammanställts och skrivits ut av artikelförfattaren. Dessa fungerade som ett underlag för lärarna vid de utvärderingar av kollegahandledningen som gjordes i arbetslaget. Detta tillvägagångssätt förhandlades fram mellan lärare och artikelförfattaren under tiden som studien pågick (2008-2011). Studien har således varit av en interaktiv karaktär där forskare och lärare till viss del har samarbetat och diskuterat såväl själva handledningen som de första analyserna i studien.

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Kompetensutveckling och kollegial handledning uppfattas i den här artikeln som professionella praktiker. Praktikbegreppet är mångfacetterat (Nicolini, 2013). Här tas utgångspunkt i Kemmis & Grootenboers (2008) definition i teorin om 'practice architecture': en praktik utgörs av de inblandades tal, handlingar och relationer ('sayings', 'doings' och 'relatings') tillsammans med externa strukturer såsom 'kulturellt-diskursiva' (cultural-discursive), 'materiellt-ekonomiska' (material-economic) och 'sociala-politiska' (social-political) arrangemang. Dessa strukturer bildar en praktiks arkitektur som både främjar och begränsar den. En praktik konstitueras i ett ömsesidigt komplext samspel med andra praktiker (Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis, 2010; Nicolini, 2013).

För att studera en praktik kan den både 'zoomas in' och 'zoomas ut' (Nicolini, 2013, s. 219 ff). För att 'zooma ut' kan praktikarkitekturen läggas som ett raster över data för att analysera hur t.ex. praktiken hänger ihop med andra praktiker. Genom att delta i lärares handledningspraktik ges forskaren möjlighet att 'zooma in' praktiken.

För att analysera lärarnas 'sayings', och studera hur lärarsubjekt och skicklighet formas under handledningen, behövs ytterligare teoretiska perspektiv. Därför tas också ett diskursanalytiskt avstamp i det metodologiska och analytiska arbetet. Diskurs förstås här som "ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller utsnitt av världen) och som kunde ha varit annorlunda" (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 7). I praktiken formas diskurser, men diskurser formar också praktiken (Kemmis & Grootenboer, 2008). Dessutom förstås individ och praktik som invävda i varandra (Giddens, 1979).

Subjektet (individen) formas med tre olika teknologier (Foucault, 1983, 2000). Först och främst formas subjektet genom vetenskaplighet och institutionalisering. Foucault illustrerar hur den vansinniga blev konstruerad genom vetenskapliga observationer parallellt med mentalsjukhusets uppkomst och utveckling. På liknande vis kan läraryrket förstås. En lärare verkar inom en institutionell praktik (skolan, kompetensutveckling) och formas då genom såväl vetenskaplighet (en grund för kompetensutvecklingen) som i själva praktiken. Foucault poängterar att subjektet positioneras och formas i praktiker genom kategorisering, normalisering och åtskiljning. Genom att kategorisera till exempel vissa handlingar eller individer som normala blir andra onormala. Den galna görs bara i relation till den icke-galna. På så sätt formas dualistiska och diskursiva begreppspår som till exempel god-ond, normal-onormal (Foucault, 1983). I en kompetensutvecklingspraktik blir det diskursiva begreppsparet skicklig visavi oskicklig av betydelse att studera, eftersom praktiken syftar till att utveckla skicklighet. I en handledningspraktik, där kollegor förväntas ge varandra råd om hur praktiken på bästa sätt kan genomföras, blir normativiteten (rätt visavi fel undervisningshandlingar) framträdande. För det tredje, menar Foucault, formas subjektet aktivt av individen själv genom att hon tenderar att överta de kategoriseringar som skapas i en praktik och använder dessa i positioneringen av sig själv som subjekt (Foucault, 1983; 2000). En lärare kan med andra ord positionera sig som skicklig alternativt oskicklig utifrån de diskurser som för närvarande görs möjliga i en viss praktik. I den här artikeln fokuseras de kategoriseringar, normaliseringar och åtskillnader som formar lärarsubjekt i det kollegiala handledningssamtalet.

I alla praktiker finns makt inneboende – det finns vedertagna diskurser som reglerar vad som är möjligt att säga och göra i en viss praktik, i en viss tid, i ett visst sammanhang (Foucault, 1983; 2002). Foucaults (2000) framskrivning av subjektet i relation till makt gör maktbegreppet relationellt, vilket han också poängterar. I praktikarkitekturen framhålls maktperspektivet i den 'sociala-

politiska' dimensionen, där relationerna mellan individerna är präglade av makt och solidaritet (Kemmis & Grootenboer, 2008). Makt opererar med hjälp av olika tekniker, vilka tillämpas på olika samhälleliga och mellanmännsliga nivåer och i skilda former (Foucault, 2002). I analysen av kollegahandledningspraktiken blir framförallt två makttekniker – disciplineringen och bekännelsen (pastoral maktteknik) – av betydelse.

Foucault (1977) visar hur fängelsernas arkitektur genom ständig övervakning av fångarna bidrar till att individerna till slut disciplinerar sig själva då de inte vet om, när och hur de är observerade. Till hjälp i analysen av (själv-)disciplinering som maktstrategi använder Foucault metaforen 'Panoptikon'; det allseende ögat som genom fängelsebyggnaders konstruktion gör det möjligt att iakttas alla fångar samtidigt. Panoptikon är den artefakt som får interner att bete sig på önskat vis. På samma sätt kan man likna den strikta handledningsmodellen som användes i studien vid en disciplinerande artefakt som styr hur lärarna ska samtala på "rätt" sätt. Lauvås et al. (1997, s. 13) poängterar att strukturen i den kollegiala handledningen först ska etableras, deltagarna ska underkasta sig den, innan de kan frigöra sig.

En annan maktteknik är den som Foucault (2000; 2002) benämner pastoral maktteknik. Han beskriver människans behov av att bekänna handlingar. Foucault (2002, s. 75 ff.) framhåller att bekännelsekravet och erkännandet av olika handlingar har blivit så internaliserat, att vi inte längre uppfattar det som maktutövning. Han kallar människan ett bekännelsedjur. Han ger exempel på praktiker där bekännelsen är en självklar del; så är det i kärleksrelationer, i pedagogiken, i rättsväsendet etc. I föreliggande studie blir bekännelsen påtaglig då handledningsmodellen utgår från att deltagarna ger exempel på – bekänner – hur de agerar i professionella situationer.

## DATA OCH ANALYS

Till grund för den första analysen, där handledningspraktikens lokala praktikarkitektur analyseras, ligger 19 handledningsträffar, fem möten i arbetslaget samt enskilda intervjuer med rektorn på skolan samt med sex av lärarna i arbetslaget. Alla handledningsträffar (förutom de tre första) ljudinspelades och har till stora delar skrivits ut. Materialet har lyssnats och lästs igenom flera gånger. Förutom dessa data ligger erfarenheter och tidigare resultat från studien till grund för analysen (se Langelotz, 2013). Den kollegiala grupphandledningen som metod för kompetensutveckling analyseras utifrån det teoretiska ramverket *practice architecture* (Kemmis & Grootenboer, 2008).

I den andra analysen görs en dekonstruktion av ett specifikt handledningstillfälle. Detta tillfälle är valt för att illustrera hur lärarsubjekt och lärarskicklighet diskursivt formas i samband med handledningspraktiken samt hur olika

subjektspositioneringar förhandlas mellan lärarna. Särskilt studeras hur olika makttekniker opererar (Foucault, 1983; 2000; 2002). Det är således inte enskilda individer som är av intresse i analysen utan hur makt opererar (Foucault, 2002). Lärarnas namn har bytts ut till Lärare 1, Lärare 2 osv. Hen används som könsneutralt pronomen. Detta för att skydda lärarnas integritet och anonymitet. Artikelförfattaren benämns forskaren.

### **Samarbetsdiskurser, lokal historik och personliga relationer främjar handledningen**

I analysen av 'talet om' kompetensutveckling på den aktuella skolan framträder en stark samarbetsdiskurs. En dominerande idé hos rektor, såväl som hos en del av lärarna, verkar vara att lärare kan (ska) lära av varandra och utveckla sin profession genom samarbete och reflekterande samtal. Denna samarbetsdiskurs och strävan att utveckla 'learning communities' är inte unik för den aktuella skolan, utan återfinns som nämnts även i nutida nationell och internationell forskningslitteratur såväl som i politiska förväntningar (Knutas, 2008; Sjöberg, 2011). Dessa kulturellt-diskursiva arrangemang främjade att valet av kompetensutvecklingsmodell föll på kollegial handledning, då modellen understödjer både samarbete och reflektion. Det fanns även en lokal historik på skolan, som möjliggjorde men delvis inskränkte grupphandledningspraktiken; några av lärarna och rektor hade tidigare, under slutet av 1990-talet, prövat liknande modeller för kompetensutveckling. Den tidigare erfarenheten, vilken rektor hade upplevt positivt, bidrog till rektors beslut om att erbjuda en kompetensutvecklingsdag med fokus på kollegial handledning. Tidigare negativa erfarenheter gav dock också upphov till motstånd mot idén. Två av lärarna uttalade vid flera tillfällen under det första läsåret (08/09) att de inte vill delta i grupphandledningen.

Efter ett år kom likväl alla i arbetslaget överens om att fortsätta med kollegahandledningen under nästkommande läsår. En av de lärare, som tidigare uttryckt sin skepsis, menade att handledningen var utvecklande för hens kollegor och att hen därmed ville fortsätta med handledningen. Eftersom lärarna var organiserade i arbetslag bidrog det till att lärarnas inbördes relationer ('relatings') främjade grupphandledningspraktiken; lärarna ville vara solidariska med de kollegor i arbetslaget som uppfattade handledningen som utvecklande. Under utvärderingarna av kollegahandledningspraktiken framkom, att en tillit mellan deltagarna hade vuxit fram och man upplevde en öppenhet och fördjupad förståelse för varandra. Relationerna i arbetslaget hade, menade både lärarna och rektor, utvecklats positivt genom grupphandledningen. En professionell utveckling bland annat i form av ökat samarbete och samsyn på eleverna utvecklades genom kollegahandledningen. Organiseringen av lärare i arbetslag bidrog till att solidariteten mellan lärarna främjade en kollektiv kompetensutvecklingspraktik samtidigt som den kollegiala grupphandledningen bidrog till ökad solidaritet



i arbetslaget. De båda praktikerna, lärlagspraktiken och kompetensutvecklingspraktiken, förstärktes i ett ömsesidigt beroende av varandra. De materiellt-ekonomiska arrangemangen (arbetslaget och kompetensutvecklingen) blir här tätt sammanvävda med den social-politiska dimensionen; lärarna organiserades så att relationer utvecklades och samarbete understöddes.

Parallellt verkade den framväxande relationen mellan lärarna disciplinerande på de enskilda individerna, då de pressades att följa majoritetsbeslut och den samarbetsnorm (diskurs) som dominerade. Foucault (2002) menar att makt alltid uppträder relationellt. Dels visar sig makten i relationer mellan människor, dels i relationer mellan människor och institutionella situationer och praktiker. Den relationella makten bidrog således till att möjliggöra den kollektiva kompetensutvecklingen samtidigt som den disciplinerade enskilda individer att mot sin önskan delta i grupphandledningen.

Vid de tillfällen då handledningen utvärderades använde lärarna turordnings-tagningen från modellen så att alla, som man uttryckte det, skulle "komma till tals". Turordningsmetoden användes således i olika sammanhang. Det blir tydligt hur modellen fungerar som - ett panoptikon - lärarna självdisciplinerar sig utifrån modellen oavsett praktik. Det bidrog samtidigt till möjligheter för individerna att inta nya subjektspostioneringar. De som brukade vara tysta tog/gavs utrymme att prata, modellen både disciplinerar och emanciperar.

Frågan i nästkommande analys är vilka subjektskonstruktioner (lärar-subjekt) som görs under ett handledningstillfälle. Dessutom belyses vilka lärarskickligheter lärarna uttrycker som viktiga och vilken betydelse det får för subjektspostioneringen.


### **Vetenskaplig maktteknologi inverkar på den kollegiala handledningen**

I följande dekonstruktion av ett handledningstillfälle deltar kärngruppen (de sex lärarna) och forskaren. Tillfället har valts ut då det väl illustrerar hur det social-politiska arrangemanget med tidigare samtalsmönster och föreställningar, begränsar och möjliggör kompetensutvecklingspraktiken och dess utveckling av lärarskicklighet.

Det är andra året, tredje terminen, som arbetslaget använder kollegahandledning som metod för kompetensutveckling. Samtliga lärare har uttalat att de vill delta i kollegahandledningen. Problemägaren, Lärare 1, har lång erfarenhet av läraryrket och har arbetat på den aktuella skolan i mer än 20 år. Hen var en av dem som alltid röstade för att laget skulle fortsätta med grupphandledning. Hen uttryckte att det var ett tillfälle för alla lärare i laget att "komma till tals". Vid detta tillfälle beskriver hen det problem, som röstas fram för den kollegiala handledningen, på följande vis:

**Lärare 1:** Jaa, jag tycker att det är okoncentrerat och omotiverat i 7A, även i de andra klasserna, men kanske speciellt i 7A. De har en massa annat i huvudet verkar det som och de ska leka med mobiler och de ska gå iväg och hämta böcker och de ska gå på toaletten och de ska hämta penna och så. Och sen ska de prata med varandra istället för att lyssna.

Lärare 1 belyser att klass 7A är omotiverad och okoncentrerad. Hen formulerar inte något mera specifikt eller avgränsat problem. Lärarlaget har under det första året, tillsammans med forskaren, utarbetat strategier för hur man ska uttrycka problemformuleringen. Genom forskarens observationer och analyser formas en vetenskaplig berättelse av handledningspraktiken som lärarna har att förhålla sig till. Vid den fjärde handledningen står bland annat följande i forskarens fältanteckningar:

Ärliga frågor! Ärlig problemformulering!  (leder till) bra samtal. I dag ”falsk” problemformulering. Pseudoproblem. Vem ger vem råd? Äga problemet! /.../ Jag-baserade äkta problem /.../ jag berättar för laget vad jag sett nästa gång. (januari 2009)

Dessa anteckningar, som beskriver hur forskaren söker förstå varför ett tidigare genomfört handledningssamtal inte ”fungerade”, hade diskuterats med lärarna. Samtalet med lärarna kan betecknas som det Lauvås & Handal (2001) kallar metakommunikation. Metakommunikationen mellan forskare och lärare kan med Foucault (2000) förstås som en maktteknik, där den vetenskapliga teknologin (manifest genom forskaren) ges utrymme att forma hur lärarna ska genomföra handledningen. Genom forskarens analys av tidigare kollegahandledningstillfällena och i efterföljande metakommunikation om handledningspraktiken har lärarna (och forskaren!) kommit fram till att det är av vikt att problemet ”ägs” av problemägaren för att en genuin handledning ska kunna ske. Genom samarbetet formas subjektpositioneringar där lärarna kan vara ”goda” handledningsdeltagare (och bidra till den kollektiva kompetensutvecklingen). I följande citat syns hur samarbetet och framskrivningen av en ”god” handledningsdeltagare ger avtryck i det specifika handledningstillfället.

**Lärare 2:** Jag måste få göra en sån till dig (gör time out-tecken) för det är en sak som jag inte förstår. Men problemet – är det deras problem eller är det ditt problem? ... för nu är det de som har problem lite va? Att de inte kan motivera sig och koncentrera sig.

**Lärare 1:** Ja, jag tror faktiskt att det är deras problem.

**Lärare 2:** Men då är det ju ingenting vi kan göra här... det är ju mer koll vad du kan göra för... det är ditt problem. Det måste stämma va? (vänder sig till forskaren)

**Forskaren:** Ehhh, vi har ju pratat om det tidigare att... Vad är det som är problematiskt med att de håller på med telefonerna? (Lärare 2: Ja?) Vad är det som är problemet? (Lärare ?: mm) Jag tänker mig att de håller på med telefonerna och håller på med annat, det är ju mer symptom på någonting (Lärare 2: mm), (Lärare 1: Ja) eller kanske ja, det beskriver vad...

**Lärare 1:** Ja, ja men problemet är alltså hur ska *vi* undervisa då för att få dem mer koncentrerade och få dem mer intresserade och det är problemet.

Lärare 1 möts av kritik från Lärare 2 för hur hen formulerar sitt problem. Lärare 2 söker bekräftelse hos forskaren för att få stöd. Forskaren reagerar med ett visst motstånd och stammar fram två frågor som ska hjälpa Lärare 1 att formulera sig "rätt". Motståndet kan bero på att forskaren vänder sig mot att bekräfta Lärare 2, alternativt "stötta" Lärare 1 under handledingssessionen, då det är lärarna själva som ska genomföra handledningen. Metakommunikationen tillsammans med forskaren ska enligt tidigare överenskommelse ske i efterhand. Då omformulerar sig Lärare 1, så att sakfrågan (ska) fokusera själva undervisningen; inte att eleverna är omotiverade. Hen får uppmuntrande hummanden från forskaren. Samarbetet mellan forskare och lärare bidrog således till att forma subjektspositioneringar som en mer eller mindre kompetent handledningsdeltagare. Foucault (2002) framhåller att subjekten möjliggör såväl makt som praktiker samtidigt som makten är produktiv och skapar subjekt. I ovanstående och följande exempel rör sig makt och subjektsskonstruktioner och möjliga positioneringar fram och tillbaka mellan deltagarna.

### Kollegial korrigering

Som första steg, efter att sakfrågan är närmare beskriven, ska deltagarna enligt den strikta handledningsmodellen ställa undersökande frågor. Råd och förslag på eventuella lösningar ska komma först när deltagarna har gjort sig en klarare bild av problemet (Lauvås et al. 1997). Föreställningen om lärare som 'en kritiskt reflekterande praktiker' samt en samarbetsdiskurs genomsyrar modellen.

För att var och en ska få tid att reflektera, formulera sig och för att fånga olika perspektiv i frågeställningarna skriver deltagarna ner sina frågor och funderingar inför frågerundan. Lärarna har vid tidigare tillfällen haft svårigheter med att inte uttrycka råd direkt i de första undersökande frågeställningarna, men de brukar uppmärksamma varandra om reglerna bryts. Forskaren går vid det här tillfället in med en uppmaning om att tänka på att formulera utredande frågor när frågorna skriftligt förbereds.

**Forskaren:** Ska vi poängtera det den här gången. Att göra undersökande frågor och förstå det ur olika perspektiv så att vi inte hamnar att man bara – eller bara – berättar det man själv "vet". Men att verkligen försöka belysa det ur olika perspektiv. Om det går.

Vid det här tillfället, utvecklas det som ska vara en utredande frågerunda, snabbt till disciplinerande och normerande beskrivningar av hur en lärare ska vara och agera.

**Lärare 3:** Är du på plats själv när eleverna kommer? Jag menar att de ser på tavlan vad de ska syssla med idag och vad som är syftet med det hela och man öppnar; välkomna in liksom. Eller hur börjar du lektionen?

**Lärare 1:** Jag börjar... för det mesta med att säga muntligen vad man ska göra den här lektionen. Jag försöker även mer och mer skriva på tavlan vad de ska göra på lektionen.

**Lärare 2:** Hur ser din roll ut i klassrummet under 40-60 minuter matte?

**Lärare 1:** /.../ det är till allt för stor del en polisroll där jag får gå runt och tysta ner pratiga elever tycker jag. Så att det /.../ hjälpa så mycket som jag vill utan det polisrollen tar tyvärr en rätt stor del av tiden.

**Lärare 4:** Har du genomgångar så att de vet vad de ska göra sen när de räknar själva?

**Lärare 1:** Ja, nästan alla mattelektioner så har jag en genomgång först. Och sedan får de räkna.

I Lärare 3:s frågor framträder en diskurs där en (skicklig) lärare ska ha ramat in lektionen, bland annat genom att skriva ner dagens planering samt syftet med lektionen på tavlan och genom att läraren är på plats i klassrummet före eleverna och "välkomna in" som hen uttrycker det. Nordängers (2010, s. 66) belyser vikten av att lärare kan rama in lektioner samt "etablera och upprätta ett ramverk" som aspekter på lärarskicklighet. Implicit verkar Lärare 3 genom sina omformulerade råd antyda att Lärare 1 inte gör detta. Lärarnas relationer ("relatings") och "vetskap" om varandra ger avtryck i samtalet. En annan handledningsdiskurs än 'den kritiskt reflekterande praktikern' verkar smyga sig in; 'experten tillrättavisar kollegan'. Lärare 2 och 4 fyller på med frågor som implikerar att man "vet" hur Lärare 1:s klassrumssituation ser ut snarare än att man är genuint nyfiken. Frågevarvet blir till ett förhör där den skyldige ska avge en bekännelse. Bekännelseritualen görs, menar Foucault (2002), alltid i en maktrelation då bekännelsen värderas, straffas, förlåts, döms eller försonas.

Under frågevarvet rekonstrueras diskurser om lärarskicklighet samtidigt som individerna positionerar sig som skickliga respektive oskickliga lärare. Lärare 1 beskriver själv sin roll i klassrummet som "en polis", där hen försöker tysta pratiga elever. Polisrollen symboliserar en annan form av kontroll i klassrummet än den Lärare 3 förespråkar. Lärare 1 framhåller också att hen vill hjälpa eleverna mer och att hen har genomgångar. Lärare 1:s beskrivning av sitt agerande innehåller

både inslag av det som kan förstås som lärarskicklighet (hjälpa, skriva på tavlan, muntliga genomgångar) och som oskicklighet (polisroll, försöka tysta eleverna).

Lärare 1 nämner att hen ”mer och mer” har börjat skriva upp på tavlan. Därmed positionerar hen sig som ”korrigerad”, då hen vid tidigare handledningstillfällen fått rådet att skriva upp såväl lektionsplanering som svåra ord på tavlan. Samtidigt kan positioneringen förstås som professionell utveckling då Lärare 1 söker förändra sin undervisning genom handledningsråden. Förmågan att samverka genom att ta del av andras kunskaper och dela med sig av sina egna ingår som ett kriterium för pedagogisk skicklighet och ”särskilt yrkeskicklig lärare” (SKOLFSE, 2011:58 4§). Den maktutövning, som här sker med hjälp av små korrigeringar i form av frågeställningar, bidrar alltså till förändrade handlingar hos den korrigerade. Maktutövningen blir således produktiv (Foucault, 2000) i det att den till viss del bidrar till förändrade handlingar i klassrumspraktiken, men också till lärarsubjekt som kan korrigeras.

Under flera minuter, när frågorna enligt handledningsmodellen ska vara utredande, för att förstå och få syn på nya perspektiv, fortsätter frågorna att vara fostrande och disciplinerande i sina mer eller mindre dolda råd. Nedanstående utdrag är exempel på frågor/råd som ställs/ges under flera minuter. Lärare 1 får förklara sig och redovisa snarare än att reflektera. Lärare 1:s svar har uteslutits i exemplet nedan – inte för att förminska hen eller hens svar, utan för att visa på den disciplinerande bekännelsediskurs som kollegorna skapar och återskapar genom sina frågor. Fortfarande ska deltagarna enligt modellen ställa utredande frågor.

**Lärare 5:** Gör de några egna labbar i kemin – eller gör du labbar och visar dem, eller?

**Lärare 3:** Kan man planera en sån här laborativ lektion på ett annat sätt? ... jag tänker på vätskor att man har mängden upph... alltså att det är strukturerat på ett annat sätt, alltså att man har planerat det mycket noggrant så att de har bara att hålla ihop eller göra så att det bara det de ska använda finns runt om dem?

**Lärare 2:** Hur gör du för att nå dem som du anser ej förstå genomgången? (tystnad) när du har haft en genomgång, hur gör du med de sju /.../ som du anser inte har förstått – ger du dem extratid eller hur gör du då?

**Lärare 4:** Jag vill fortsätta lite med det där förstå – har du någon gång gjort en ordlista på tavlan eller något papper med en lista på svåra ord, eller har du berättat vad de betyder eller ord som du vill ta upp med dem för att underlätta att de förstår – många har ju inte svenska som modersmål.

**Lärare 6:** När de jobbar, du sa att de jobbar ihop – får de välja själv vilka de ska jobba med? Eller väljer du dem?

Frågerundan verkar genomföras utifrån en mer eller mindre färdig föreställning om vad Lärare 1 gör eller inte gör. I råden ligger implicita antaganden om hur Lärare 1 agerar i klassrummet och i undervisningspraktiken. Underförstått i frågorna/råden är att Lärare 1 till exempel genomför alla undervisningslaborationer själv. Och att eleverna inte förstår hans undervisning. Det ställs endast få utredande frågor kring varför undervisningen arrangeras som den gör; de epistemologiska utgångspunkterna problematiseras inte. Därmed blir frågerundan en presentation av undervisningstekniker och korrigeringar av Lärare 1:s (dåliga) undervisning, snarare än ett reflekterande och utredande frågevarv för att förstå problemet ur olika perspektiv. Lärare 4 bekräftar och påtalar igen det som tidigare sagts av flera andra, vikten av att skriva på tavlan; på så vis görs en diskursiv åtskillnad mellan lärarkollektivet (Lärare 2-6) och Lärare 1. Lärare 1 organiserar inte sin undervisning som de andra. Åtskillnader blir med Foucault en teknik som används för att positionera, forma och stigmatisera ett subjekt.

Det finns en risk att Lärare 1 med dessa indirekta råd i form av frågor blir konstruerad (och stigmatiserad?) som en lärare som behöver konkreta, tekniska undervisningsråd från sina kollegor. Den diskursiva konstruktionen av en lärare som inte är (tillräckligt) kompetent, förstärks genom att frågeställningarna mer eller mindre uteslutande handlar om råd. Kollegorna positionerar på så vis sig själva som skickliga(re) lärare, då de genom sina frågeställningar ger råd och exempel på vad som skulle kunna göra Lärare 1:s undervisning bättre.

### Milt motstånd

I den bekännelsepraktik som Foucault (2002) belyser, där prästen lyssnar utan att ge råd – bara förlåtelse och frälsning –, är det den som bekänner som förändras. I den här praktiken möjliggörs dock förändrade positioneringar och subjektöverskjutningar genom att alla ”blottar sig” som en av lärarna uttryckte det. I frågeställningarna och råden synliggörs, bekräftas och (re-)konstrueras subjekten. Emellanåt gör Lärare 1 motstånd mot en positionering där hen ifrågasätts. Följande citat berör återigen lärarens kontrollfunktion.

**Lärare 2:** Hur är dina ramar, strukturen på lektionen?

**Lärare 1:** ... vad då ramar, strukturen?

**Lärare 2:** Har du samma ramar för sjuor och nior – eller har du regler...  
Vad har du sagt till dem? För regler – vad har du för regler på dina lektioner?

**Lärare 1:** Nä, jag har inte olika regler för sjuor, åttor och nior utan vi har väl skolans ordningsregler. De ska väl gälla hela skolan. Så att jag har inga speciella regler för att de är en sjua.

Lärare 1:s svar kan förstås som ett motstånd mot att igen definiera(s) sig som en lärare utan kontroll i klassrummet på grund av sina (oskickliga) handlingar. Lärare 1 poängterar snarare att Lärare 2 har fel som antyder att olika regler gäller för olika elever, eftersom skolan har gemensamma regler för samtliga. Något senare i handledningssamtalet berörs relationen mellan lärare och elev:

**Lärare 2:** Vad anser du att du har för kontakt med elevgruppen?

**Lärare 1:** Jag försöker lära känna dem genom att prata med dem på raster och i elevrummet och på skolgården och så. Jag försöker ofta skämta med dem före och efter lektionen ... så jag tycker att jag har ganska bra kontakt med dem faktiskt.

**Lärare 2:** Respekterar du eleverna i klassen?... för den de är?

**Lärare 1:** Ja, det tycker jag. Jag tror nästan att jag... kanske har extra fördelar i och med att jag själv är gift med en invandrare så jag tror kanske att jag förstår invandrarproblemen mer än genomsnittet här. (tittar under tiden intensivt i mina, forskarens, ögon)

**Lärare 5:** Jag har en fråga på tal om respekt – gillar du dem?

**Lärare 1:** Ja, jag brukar säga till dem att jag gillar dem som personer, men som elever pratar ni för mycket och jobbar för lite. Det brukar jag säga till dem.

Lärare 1 tar tillfället i akt att positionera sig på ett nytt vis och konstruerar ett annat lärarsubjekt än "polisen"; en lärare som skojar och har bra kontakt med eleverna. Lärare 1 poängterar här att hen har en bättre förståelse än de flesta i lärarlaget för som hen uttrycker "invandrarproblemen". När Lärare 1 söker positionera sig som en lärare med invandrarerfarenhet och som bygger relationer genom att skoja med eleverna, kan det förstås som ett motstånd mot att konstruera(s) och positionera(s) sig som oskicklig. Motstånd är "den andra sidan av maktens relationella karaktär" (Foucault 2002, s. 104ff). Vidare verkar Lärare 1 söka bekräftelse hos forskaren genom en intensiv ögonkontakt. Någon muntlig bekräftelse ges inte av forskaren utan Lärare 5 fortsätter "rundan". Lärare 1 kan då förstärka sin nya positionering genom att bekräfta att han "gillar eleverna som personer".

## Lärar(o)skicklighet

I samband med ”rundan”, där deltagarna ska ge problemägaren råd, återkommer mycket av de indirekta råd som formulerades under frågevarven. I nedanstående excerpt sammanfattar Lärare 1 handledningen. Hen tolkar kollegornas råd som att om en lärare ska kunna hålla distansen och få respekt, måste hen avstå från den ”skojiga och barnsliga” relationen.

**Lärare 1:** Jaa, jag har ju snabbt skrivit ner era råd här och jag tycker nog att de är bra... och jag tänkte nog i början av terminen säga till dem lite tydligare att sjuan faktiskt är en grund och att sjuan betyder mycket även om man inte får betyg och att man inte klara åttan och nian så bra om man inte har jobbat i sjuan. Det är bland annat det... plus att jag ska skriva mer på tavlan (mm)... sen det där som du var inne på (vänder sig till lärare 3) att hålla distans – jag har lite det är inte min starka sida, det kanske är din starka sida... det är svårt.. jag har ofta väldigt roligt med eleverna. /.../ jag har svårt att avstå från det. Jag kanske skulle vinna på att avstå från det och ... vinna mer respekt på lektionerna då (mm) det kan hända. Samtidigt skulle jag sakna det, den biten om jag inte fick skoja och vara lite barnslig med dem.

**Lärare 3:** Du är inte fritidspedagog utan du är biologilärare!

**Lärare 1:** Nä, jag bär mig åt som en sån (fritidspedagog) ibland (ja) kanske

**Lärare 4:** Du **kan** skilja på raster och lektioner, Lärare 1! (Lärare 3: Det kan man göra!)

**Lärare 1** Ja, men jag eller de? Kanske inte kan skilja på det...

**Lärare 4:** MEN säg till dem att det är skillnad!

**Lärare 2:** Däremot skulle du kunna gå in och säga till att – jag har till exempel sagt till grabbarna i min klass som jag har kontakt med eh att det finns en skillnad på vad lärare är och vad en kompis är och vi var ju i Danmark ihop och jag umgicks ju med dem varje dag. Och just det att respekten är så jäkla viktig att den går från båda håll. Och det är nån som går över den respektgränsen då får ju de bygga upp den...

Samtidigt som Lärare 1 formulerar att en ”skojig och barnslig” relation mellan lärare och elev inte främjar respekt under lektionerna, kan en annan lärare (Lärare 2) i samma samtalssekvens beskriva nära relationer till eleverna (”umgicks varje dag”) som något positivt. På så vis blir lärares relationsbyggande med eleverna till både en aspekt på skicklighet och något som kan kritiseras. Bekännelseritualen åstadkommer förändringar hos den som bekänner då den till exempel renar,



Tablå 1. Dikotomier för lärar(o)skickligheter.

Kategori	Skicklig lärare	Skicklig lärare - motdiskurs	Oskicklig lärare	Oskicklig lärare – motdiskurs
Yrkesidentitet och relationer mellan lärare och elev	Agerar som en biologi- (ämnes)lärare Håller distans Skiljer på lärarrollen och kamrattrollen Skiljer på raster och lektioner Respekterar elever Ser individen för det den är (t ex invandrarelev) Hjälper eleverna	Har väldigt roligt med eleverna, skojar och är barnslig Umgås kamratligt (med ”grabbarna” på studieresa) Småpratrar på rasterna Gillar individerna, men inte som olydiga elever	Agerar som polis (strängt) Tjatar på eleverna	Agerar som en fritidspedagog under skoltid; har väldigt roligt med eleverna, skojar och är barnslig Kan inte skilja mellan raster och lektioner
Kontroll i klassrummet	Låter eleverna göra egna labbar med färdigblandad vätska (läraren planerar och förbereder noggrant vad gäller praktiska moment) Skriver på tavlan; syfte, lektionsplanering, svåra/ämnesspecifika ord ”Välkomnar in” Samma regler för alla	Låter eleverna göra egna labbar och blanda vätska själva Ålders-/etnicitetsregler	Låter eleverna (passivt) titta på en laboration Endast muntlig genomgång i ämnet Kommer samtidigt eller efter eleverna till lektionen Olika regler	Låter eleverna okontrollerat/ fritt laborera Ingen samlad start/avslutning på lektionen

befriar och/eller avlastar honom (Foucault 2002, s.79). Här verkar Lärare 1 söka förlåtelse genom att betona den ”skojiga och barnsliga” relationen. Kollegorna ”peppar” då Lärare 1 att skilja mellan raster och lektioner. Diskurser och motdiskurser vad gäller skicklighet och oskicklighet synliggörs under handledningen. I tablå s. 128 sammanfattas de ibland motsägelsefulla beskrivningarna av vad lärare (inte) ska göra och förhålla sig till eleverna.

Motsägelsefulla diskurser om hur en lärare ska förhålla sig och agera framträder i lärarnas tal. Läraryrket jämförs och definieras som en motsats till andra professioner och en diskurs om att en ämneslärare är något alldeles specifikt framträder. Kontrollen i klassrummet poängteras som viktig och det ges exempel på generella undervisningsråd. En motstridig beskrivning av hur lärares och elevers relationer bör gestaltas blir synlig. Det som är något problematiskt med figuren och uppdelningen är att beskrivningarna kan verka statiska. Men under handledningssamtalet skedde förhandlingar. Därför kan ett handlande presenteras som skickligt - i ett försök att positionera sig som skicklig lärare - men tas emot som oskicklighet. Makten blir således flytande under handledningspraktiken.

#### SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Åtskillig pedagogisk forskning visar på vikten av att ett lärarkollektiv tillsammans utvecklar pedagogisk skicklighet (Fischer, 2013; Åman, 2011). Kollektiv kompetensutveckling beskrivs ofta som entydigt ”god” i såväl pedagogiska som politiska texter (Knutas, 2008; Opfer & Pedder, 2011). Den här artikeln problematiserar detta genom att belysa hur lärare själva talar om yrkesskicklighet och hur de under ett kollegialt handledningssamtal konstruerar såväl skicklighet som subjektspositioneringar som ”en (o)skicklig lärare”. I artikeln åskådliggörs en kollektiv kompetensutvecklingspraktik i relation till individen - vågspelet mellan kollektivets utveckling visavi risken för stigmatisering av individen belyses. En praktik kan bara studeras relationellt då den ingår i ett komplext sammanhang (Nicolini, 2013). Därför illustreras här också delar av den praktikarkitektur (Kemmis & Grootenboer, 2008) som möjliggjorde och begränsade handledningspraktiken.

Det framgår i studien att de materiellt-ekonomiska och social-politiska arrangemangen hade en ömsesidig inverkan och bidrog till lärarnas professionella utveckling. Det stärkte lärarna i sin profession och bidrog till skolutveckling genom ett ökat samarbete och tillit mellan lärarna – således kan kollegahandledning förstås som en praktik som främjar kollektiv kompetensutveckling. Likväl framgår det att det finns en risk att enskilda lärare (re)konstrueras som oskickliga i samband med att de ”bekänner” sitt professionella agerande. Foucault (2002, s. 79) menar att bekännelsesritualen utförs i ett maktförhållande där själva utsagan åstadkommer inre förändringar hos den som formulerar den. Makten, menar han,

ligger inte hos den som talar, utan hos den som lyssnar och tiger. I den handledningsmodell, som Lauvås et al. (1997) har utvecklat, och som här användes i modifierad form, ges både den som bekänner och de(n) som lyssnar möjlighet att uttala sig - bekänna. Både problemformuleringarna och handledningsråden kan förstås som ett sätt att "visa sig" och bekänna hur man agerar som lärare. Båda parter blir således aktiva subjekt i bekännelseakten. Handledningspraktiken öppnade möjlighet för individen att ta olika subjektspositioneringar och verkade följaktligen emanciperande, till skillnad från i Foucaults exempel med bikten, där prästen till stora delar är tyst, lyssnar och dömer. Möjligtvis kan forskarens agerande här jämföras med biktfaderns, då forskaren intog en passiv roll under handledningssamtalet. Eller så kan det jämföras med det Handal (2007) kallar för en 'kritisk vän' eller det jag vill benämna 'kritisk kollega', som bygger på en tilltro till att deltagarna i en handledningspraktik klarar att hantera situationen utan "expertinflytande". Det framgår i studien att forskarens påverkan likväl bidrog till lärarnas subjektspositioneringar som "goda" handledningsdeltagare. Den vetenskapliga maktteknologin (Foucault, 1983, 2000) inverkade i handledningspraktiken och på lärarnas subjektskonstruktioner.

Tidigare samtalsmönster och föreställningar om varandra återspeglades i de positioneringar som formades under samtalet. Dock bidrog relationerna ('relatings'), och den disciplinerande handledningsmodellen till förskjutningar i tidigare föreställningar och därmed också i subjektskonstruktionerna. Delvis nya positioneringar möjliggjordes. Frågeställningarna, som syftar till att utreda och förstå den handleddas problem, formulerades här mer eller mindre som korrigeringar. På så vis skapades kategoriseringar av god undervisning, normaliseringar relaterade till vad skickliga lärare gör och inte gör och åtskillnader mellan skickliga och oskickliga lärare gjordes. Foucault (2002) poängterar att den disciplinära makten arbetar med hjälp av små korrigeringar, tillsägelser och instruktioner. Denna form av kollektiv disciplinering blev väl synlig i råden och disciplinerade vissa lärare mer än andra, men det bidrog samtidigt till förändrade handlingar i klassrumssituationen enligt lärarna.

## REFERENSER

- Berg, G. & Scherp, H-Å. (2009). Inledning. En bok om skolutveckling – varför det? I G. Berg & H-Å. Scherp (red.). *Skolutvecklingens många ansikten*. Forskning i fokus, nr 15. Myndigheten för skolutveckling.
- Blossing, U. (2010). Viktiga rum och tider när skolor vill förbättra undervisningen för eleverna. I M. Ekholm, T. Lund, K. Roald & B. Tislevoll (red.). *Skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universtetsforlaget.

- Fischer, K. B. (2013). *Fostering Teacher Learning Communities: A Case-study of a School-Based Leadership Team's Action Research*. Diss. University of Maryland. Hämtad 13-09-23 från: [drum.lib.umd.edu/bistream/1903/13992/1/Fischer\\_umd\\_0117E\\_1\\_14026.pdf](http://drum.lib.umd.edu/bistream/1903/13992/1/Fischer_umd_0117E_1_14026.pdf).
- Foucault, M. (1977). *The Discipline & Punish. The Birth of the Prison*. (2. uppl.) (Originalarbete publicerat 1975). New York: Random House.
- Foucault, M. (1983). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (2000). The subject and power. I J. D. Faubion (red.). *Michel Foucault Power. Essential Works of Foucault 1954-1984. Vol. 3, Power (326-348)*. New York: The New Press. (Originalarbete publicerat 1982).
- Foucault, M. (2002). *Viljan att veta. Sexualitetens historia: Band 1*. (3. uppl.). Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB. (Originalarbete publicerat 1976).
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Analysis of a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 9(38), 915–945.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. London: Macmillan.
- Handal, G. (2007). Handledaren – guru eller kritisk vän? I T. Kroksmark & K. Åberg (red.). *Handledning i pedagogiskt arbete* (19-31). Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, S. (2005). *Det pedagogiska kulturarvet: traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och kultur.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Kemmis, S. (2010). What is professional practice? Recognizing and respecting diversity in understandings of practice. In C. Kanen (ed.) *Elaborating Professionalism: Studies in Practice and Theory* (139-165). London: Springer.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice. Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. In S. Kemmis & T. J Smith (Eds.). *Enabling Praxis. Challenges for Education* (37-62). Rotterdam: Sense Publishers.

- Kiefer Hipp, K., Bumpers Huffman, J., Pankake, A. M. och Olivier, D. F. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, 9(2), 173-195.
- Knutas, A. (2008). *Mellan styrning och moral*. Diss. Örebro Universitet. Västra Frölunda: Intellecta DocuSys.
- Krokmark, T. and Åberg, K. (2007). Förord. I T. Krokmark och K. Åberg (red.). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Langelotz, L. (2013). Teachers' Peer Group Mentoring – Nine Steps to Heaven? *Education Inquiry*, 4(2), 375-394.
- Lauvås, P., Hofgard Lycke, K. & Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkest teori*. Lund: Studentlitteratur.
- McLaughlin, W. och Talbert, J. E. (2006) *Building School-Based Teacher Learning Communities*. New York: Teachers College Press.
- Miller, R., & Rowan, B. (2006). Effects of organic management on student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(2), 219-253.
- Nicolini, D. (2013) *Practice Theory, Work, & Organization: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Nordängers, U-K. (2010). Hur framträder lärarskicklighet? Om framträdande, ramverk och fasader som delar av yrkeskunnande. *Didaktisk Tidskrift*, 19(2), 63-80.
- Opfer, V. D. & Pedder, D. (2011) Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81, 376. <http://rer.sagepub.com/content/81/3/376>
- Sjöberg, L. (2011). *Bäst i klassen. Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*: Gothenburg studies in Educational Sciences 302. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- SKOLFSF hämtad från [www.skolverket.se/regelverk/skolfs/skolfs?](http://www.skolverket.se/regelverk/skolfs/skolfs?)
- Skolverket. (2011). *Skolverkets föreskrifter om kompetensprofiler för utnämning till lektor*. Hämtad 2013-09-06 från [www.skolverket.se/regelverk/skolfs/skolfs?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2F](http://www.skolverket.se/regelverk/skolfs/skolfs?_xurl_=http%3A%2F%2F)
- Visscher, A., & Witziers, B. (2004). Subject departments as professional communities? *British Educational Research Journal*, 30(6), 785-800.

- Wermke, W. (2013). *Development and Autonomy. Conceptualising teachers' continuing professional development in different national contexts.* Diss. Stockholm: Stockholm University.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalys som teori och metod.* Lund: Studentlitteratur.
- Åberg, K. (2009) *Anledning till handledning. Skolledares perspektiv till grupphandledning.* Diss nr 9. Huskvarna: ARK-Tryckaren AB.
- Åman, J. (2011). *Att lära av de bästa – en ESO-rapport om svensk skola i ett internationellt forskningsperspektiv.* Rapport till Expertgruppen i studier för offentlig ekonomi. Regeringskansliet, Finansdepartementet. Stockholm: Fritzes.