



Sammanfattning av Helen Timperleys
Teacher professional learning and development

Tio forskningsbaserade principer för lärares professionsutveckling

Referens till originalet: Timperley Helen (2008) *Teacher professional learning and development*. Educational Practices Series 18. International Academy of Education: Brussels

Skriften är tillgänglig på nätet via följande länk:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf

Översättning och sammanfattning: Lena Haldin

Redigering: Birgitta Henecke

Layout: Emma Wolf

Förord

Som första inlag i serien ”Forskning i korthet” presenterar FoU Skola en sammanfattning av skriften *Teacher professional learning and development* av Helen Timperley, professor i pedagogik vid Aucklands universitet, Nya Zeeland. Skriften är baserad på en syntes av forskningsresultat om vad som kännetecknar framgångsrika sätt att bedriva kompetensutveckling, eller ”professionell lärarutveckling”. Den gavs ut 2008 och ingår i The Educational Practices Series, som tagits fram av internationella akademien för undervisning och lärande, The International Academy of Education (IAE). Akademien, som bildades 1986 och har sitt säte i Bryssel, är en vetenskaplig sammanslutning med syfte att stödja forskning inom sitt område samt verka för att resultaten sprids och implementeras världen över.

Främsta fokus för Helen Timperley´s forskning är att främja lärares professionella utveckling i syfte att förbättra elevernas lärande. Hon har publicerat många artiklar om detta ämne, liksom fyra böcker, bland annat *Realizing the Power of Professional Learning*, som utvecklar de teser som presenteras här och som enligt planerna ska publiceras i svensk översättning av Studentlitteratur hösten 2013.

Till grund för just denna skrift är en sammanställning av forskningsresultat som gjorts för Nya Zeelands utbildningsdepartement. Sådana sammanställningar görs regelbundet inom departementets organ Iterative Best Evidence Synthesis Programme (BES). De är tillgängliga elektroniskt via www.educationcounts.govt.nz/topics/.

Helen Timperley utmärker sig för ett komprimerat språk och täta texter, där olika textavsnitt är logiskt kopplade till varandra på ett sofistikerat sätt. Kopplingarna leder samtidigt till viss återupprepning. I de tio forskningsbaserade utgångspunkter eller principer som Timperley framhåller som centrala upprepas således vissa grundteser från den ena punkten till den andra. Syftet är att markera att ingen av principerna får ses isolerad från de övriga utan att det handlar om inbördes relaterade villkor. Med anledning av den innehållsrika texten rekommenderas långsam och eftertänksam läsning.

Översättning och sammanfattning av texten har gjorts av fil mag Lena Haldin, med bakgrund som gymnasielärare i svenska och engelska, journalist och expert på Skolverket och Myndigheten för skolutveckling. Sammanfattningen kan beskrivas som en nedkortad version av det engelska originalet, där översättningen följer den ursprungliga texten nära i de delar av skriften som valts ut för att ingå. Originalets avsnitt med avslutande slutsatser har dock bytts mot en något mer lättillgänglig inledande summering. De lästips som ges motsvarar den litteratur som rekommenderas av Helen Timperley för fördjupning av olika avsnitt.

Birgitta Henecke
Vetenskaplig ledare
FoU Skola, Kommunförbundet Skåne

Innehåll

Förord.....	3
Innehåll.....	4
Summering	5
Figur 1.....	6
Inledning.....	7
1. Med fokus på elevernas lärande	9
Resultat och förväntningar	9
Att ta ansvar	9
2. Meningsfullt innehåll	11
Fasta utbildningsprogram kontra kontextspecifika metoder	11
3. Integrering av teori och praktik	12
Att forma utvecklingsinsatsen	12
4. Bedömning som bas för professionell utvärdering.....	14
Att utveckla självreglerande färdigheter i lärande	14
5. Många tillfällen för att lära och tillämpa nya rön	16
Tillit och utmaning	16
Engagemang viktigare än frivilligt deltagande	17
6. Med utgångspunkt i befintliga föreställningar	18
Att utgå från rådande antaganden	18
7. Kollegialt samarbete	20
8. Extern expertis.....	21
9. Aktivt ledarskap	23
Att utveckla en vision av nya möjligheter	23
Att leda lärande	23
Att organisera tillfällen till lärande.....	24
10. Att behålla kraften	25
Läro-utvecklingsfasen	25
Organisatoriska förhållanden	25

Summering

De tio principer som presenteras här är alla centrala för att skapa goda förutsättningar för lärares professionella utveckling, med utgångspunkten att de även ska avsätta tydliga spår i elevernas lärande och kunskapsresultat.

Princip 1 betyder att cykeln av lärares professionella utveckling och kunskapsbyggande börjar med en fråga om elevernas behov av utveckling. Dessa behov avgörs genom att man först identifierar de mål läroplanen anger och sedan bedömer hur väl alla elever lyckas i förhållande till dessa mål.

Princip 2 handlar om att lärarna måste få möjlighet att utveckla de kunskaper och förmågor som är meningsfulla i förhållande till deras specifika undervisningskontext. Utgångspunkten måste tas i frågan: ”Vilka kunskaper och färdigheter behöver vi som lärare för att hjälpa våra elever överbrygga gapet mellan vad de kan och vad de bör kunna för att nå målen?” Svaret på frågan bör sökas av såväl lärare som skolledare på den aktuella skolan.

Princip 3 rör vikten av att integrera teori och praktik när det gäller läroplan, lärarnas praktik samt kunskaper om bedömning inom de områden som står i fokus för utvecklingsinsatsen. Undervisning är en komplex aktivitet där ögonblickliga beslut formas av lärarnas tidigare erfarenheter och antaganden om vad som är ändamålsenligt. En teoretisk förståelse kan ge sammanhang åt dessa beslut. Lärarna behöver samtidigt hjälp att översätta teoretiska konstruktioner till praktiska tillämpningar.

Princip 4 identifierar behovet av att använda bedömning som bas för professionell utvärdering. Om elevernas behov av att lära, lärarnas behov av att utvecklas och ett meningsfullt undervisningsinnehåll ska vara i linje med varandra, måste lärarna kunna klargöra vad eleverna redan vet och kan och hur man ska bygga vidare på den kunskapen på ett djupt och meningsfullt sätt. Stöd i form av pålitliga och jämförbara bedömningsformer som kan integreras i undervisningen behövs om lärarna ska kunna stämna av om den nya praktiken är framgångsrik i just deras kontext.

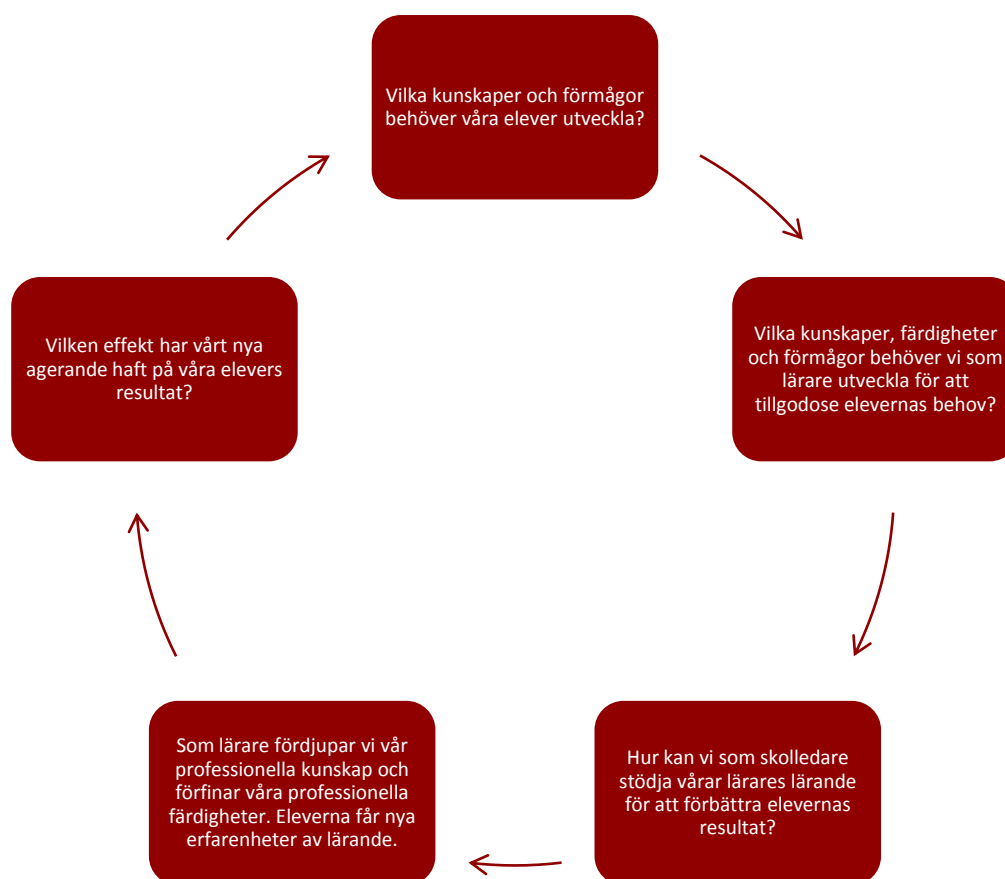
Principerna 5, 6, 7 och 8 rör de villkor som stärker engagemanget i det professionella lärandet när lärarna väl har identifierat vad de behöver lära sig. De omständigheter som får lärare att anmäla sig till kompetensutveckling är inte lika viktiga som de villkor som sedan främjar ett fruktbart engagemang.

Princip 5 handlar om att erbjuda ett flertal tillfällen för lärare att lära sig och praktisera nya kunskaper och färdigheter i miljöer som karaktäriseras av både tillit och utmaning. *Princip 6* identifierar vikten av att ta utgångspunkt i lärarnas rådande antaganden. För att nya teorier och utgångspunkter ska kunna bli en grund för en förändrad praktik måste de förstås och accepteras av lärarna, vilket kan vara svårt om det nya strider mot lärarnas tidigare övertygelse. Lärarnas sporre till acceptans utgörs av att elevernas resultat förbättras i takt med att undervisningen förändras. Efter hand som elevernas resultat förbättras ökar också lärarnas förväntningar på eleverna, vilket leder till en positiv spiral.

Princip 7 framhåller att deltagande lärare måste få tillfällen att bearbeta och utveckla nya lärdomar tillsammans med kollegor. *Princip 8* gäller den roll som kunnig expertis har i att underlätta konstruktiv utveckling av lärarnas professionella kompetens.

I de mest effektiva utvecklingsinsatserna, av elevresultat att döma, är skolledarna aktiva deltagare som beskrivs i *princip 9*. Skolledare ansvarar för att anordna fortlöpande tillfällen för att främja lärarutveckling. Även när externa experter anlitas spelar skolledarna en avgörande roll för att skapa en realistisk vision av alternativa möjligheter, att visa vad det innebär att vara lärande samt för att ge lärarna incitament att omsätta nya lärdomar i praktiken.

Princip 10 handlar slutligen om att behålla kraften i utvecklingsarbetet. Det måste finnas en medvetenhet om att det tar mycket kraft och lång tid för lärarna att förändra sin undervisning på ett framgångsrikt och varaktigt sätt. För att behålla en förbättring i elevresultaten krävs att lärarnas praktik vilar på en stark teoretisk grund samt att lärarna får goda självreglerande färdigheter för att bedöma effekten av sin undervisning. Dessutom behövs en stödjande organisatorisk infrastruktur.



Figur 1.

Illustration av den cykliska process som Helen Timperley förespråkar för lärares professionsutveckling

Inledning

Denna skrift är en sammanställning av forskning om insatser för lärares utveckling och lärande i syfte att förbättra elevernas resultat. Rönen gäller lärare som fått åtminstone någon form av grundläggande lärarutbildning och sedan deltar i en utvecklingsprocess för att fördjupa sina kunskaper och förfina sina färdigheter och förmågor.

Bakom de tio principer som identifierats i denna sammanställning ligger fyra viktiga insikter, med stöd i forskningen:

1. Även om faktorer som socioekonomisk bakgrund har stort inflytande så är det tydligt att elevernas lärande påverkas starkt av hur lärare undervisar.
2. Undervisning är en komplex aktivitet. Lärarnas ibland ögonblicks snabba beslut om lektionens innehåll och genomförande formas av ett antal faktorer – inte bara av vad som förväntas av dem i ett förändrings- och utvecklingsarbete. Sådana faktorer innefattar lärarnas kunskaper och uppfattningar om vad som är viktigt att lära ut, hur eleverna lär sig och på vilket sätt de ska förmås till gynnsamt agerande.
3. Det är viktigt att se till att utbildningssatsningen motsvarar vad man vet om lärares sätt att lära. En färsk forskningsöversikt identifierade följande faktorer som viktiga för att uppmuntra lärande: att beakta lärarnas tidigare uppfattningar om hur världen fungerar; att utveckla djupa kunskaper om såväl fakta som begrepp och organisera dessa i ett ramverk som underlättar att de hålls vid liv och tillämpas; att främja metakognitiv och självreglerande processer som stödjer lärarna i arbetet med att sätta mål och sedan följa framstegen mot dessa.
4. Professionellt lärande formas starkt av lärarnas undervisningskontext. Denna utgörs i regel av klassrummet, vilket i sin tur påverkas av skolkulturen samt den fysiska plats och det vidare samhälle som skolan befinner sig i. Lärarnas dagliga upplevelser i sin praktik formar deras insikter och deras insikter formar deras upplevelser.

Fokus för denna skrift ligger på inbördes relaterade villkor för sådan professionsutveckling som enligt forskningen har en tydligt positiv effekt på elevernas lärande.

Lästips

Alton-Lee, A. 2003. *Quality teaching for diverse students in schooling: Best evidence synthesis*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
www.educationcounts.govt.nz/goto/BES

Donovan, M.S.; Bransford, J.D.; Pellegrino, J.W., eds. 1999. *How people learn: Bridging research and practice*. Washington, DC: National Academy Press.

Kennedy, M.M. 1998. *Form and substance in inservice teacher education*. Research Monograph No. 13. Madison, WI: National Institute for Science Education (NISE) Publications, University of Wisconsin-Madison.

Nye, B.; Konstantopoulos, S.; Hedges, L.V. 2004. How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 26, no. 3, pp. 237–257.

1. Med fokus på elevernas lärande

Professionellt lärande som fokuserar på sambandet mellan speciella läraraktiviteter och elevernas lärande påverkar resultatet positivt.

En viktig faktor, som påverkar resultatet av lärarens lärande, är i vilken utsträckning deras nya professionella agerande påverkar elevernas utveckling. Det är elevernas lärande som måste vara utgångspunkt och ständiga fokus för lärarnas engagemang. Ett sådant fokus kräver att lärarna förstår sambandet mellan speciella undervisningsaktiviteter, hur olika elevgrupper responderar samt vad eleverna faktiskt lär sig.

Eftersom lärare arbetar i så olika kontexter finns det inga garantier för att en speciell metod får det önskade resultatet hos eleverna. Framgång kan därmed inte definieras utifrån i vad mån lärarna bemästrar nya strategier. Fokus och måttstock för framsteg måste istället alltid vara att förändringen leder till att elevernas lärande utvecklas.

Resultat och förväntningar

De mål som satts upp för eleverna kan vara relativt avgränsade och innebära utveckling av specifika kunskaper och förmågor. De kan också vara breda och innebära att lära sig hur man lär, att utveckla samarbetsförmåga eller handla om att förbättra trivsel. Oavsett om målen är smala eller breda så måste de vara tydliga för de lärare som deltar i aktiviteter som syftar till professionellt lärande. Annars är det inte troligt att lärarnas engagemang kommer att göra någon skillnad för deras elever.

Där det finns inrotade problem med elevernas prestationer kan det dröja innan lärarna upptäcker möjligheter till förbättrade elevresultat. Det är något som sker först då de ser bevis på att eleverna får nya kunskaper och färdigheter genom att de undervisas på ett nytt sätt. Det är också då som lärarna tenderar att höja sina förväntningar på eleverna – något som sällan sker utan sådana bevis.

Att ta ansvar

Lärare som engagerar sig i cykler av effektivt professionellt lärande tar större ansvar för samtliga elevers lärande. De avfärdar inte inlärningssvårigheter som en oundviklig konsekvens av den omgivande miljön, i hemmet eller samhället. Efter hand som de tar ett större ansvar och upptäcker att deras nya professionella kunskaper och metoder har positiv effekt på deras elever så börjar de också känna sig mer effektiva som lärare.

Lärarna behöver emellertid känna sig trygga i att de får det stöd de behöver för att utveckla mer effektiva undervisningsmetoder. Deras uttalade förväntan på elevernas framgångar kan annars lätt leda till skuld känslor, klander och brist på lärande.

Lästips

Black, P.; Wiliam, D. 1998. *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's College.

Timperley, H.; Alton-Lee, A. 2008. Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. In: Kelly, G.; Luke, A.; Green, J. eds. *Disciplines, knowledge and pedagogy. Review of Research in Education*, Washington DC: Sage Publications.

Van der Sijde, P. 1989. The effect of a brief teacher training on student achievement. *Teaching and Teacher Education*, vol. 5, no.4, pp. 303–314.

2. Meningsfullt innehåll

De kunskaper och färdigheter som utvecklats i lärarnas vardagliga praktik är de som har visat sig mest effektiva för att åstadkomma goda elevresultat.

Hur kan lärare undervisa mer effektivt? Medan några väl underbyggda principer har etablerats (se Brophy, 1999) så fortsätter samtidigt obekräftade idéer om framgångsrika metoder att genomsyra olika skolor och kollegier. Populariteten hos vissa professionella utvecklingsprogram hänger inte alltid ihop med deras effekt på eleverna.

Professionella kunskaper och färdigheter, som verkligen har en positiv verkan på elevernas resultat, står i samklang med evidensbaserade principer för undervisningseffektivitet. De synsätt som de vilar på är baserade på åtskilliga forskningsrön och har hållit stånd mot många ifrågasättanden.

Fasta utbildningsprogram kontra kontextspecifika metoder

I vissa kommuner eller skolor genomförs professionell utveckling i form av fasta program för att utveckla speciella kunskaper och färdigheter som visat sig effektiva. Men även om dessa program är baserade på tillförlitlig forskning om elevers lärande så har de inte sin grund i de medverkande lärarnas undervisningskontext. Därför tenderar de också att ha mindre effekt på elevernas resultat än metoder som är kontextspecifika. Den senare ansatsen främjar läraraktiviteter som är i samklang med gängse principer för effektiv undervisning men som också systematiskt hjälper lärare att översätta dessa principer till lokalt anpassade tillämpningar. Genom att utveckla denna sorts kunskap kan lärare bättre lösa identifierade problem med elevernas lärande i sin undervisningssituation.

Lästips

Brophy, J. 1999. *Teaching*. International Bureau of Education. Available at www.ibe.unesco.org

Stallings, J.; Krasavage, E.M. 1986. Program implementation and student achievement in a four-year Madeline Hunter followthrough project. *The Elementary School Journal*, vol. 87, no. 2, pp. 117–137.

Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007. *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*. Ministry of Education, New Zealand Available at www.educationcounts.govt.nz/goto/BES

3. Integrering av teori och praktik

*Lärarnas teoretiska
förståelse och praktiska
färdigheter behöver
integreras, om deras
djuplärande ska främjas
och deras undervisningssätt
bli effektivare.*

Denna princip är central för en meningsfull förändring. För att skapa en fast grund för förbättrade elevresultat måste lärarna integrera sin teoretiska förståelse och sina kunskaper om utbildningens mål och innehåll med hur de ska undervisa effektivt och hur de ska mäta vad eleverna lärt sig.

Lärarna behöver kunskaper och färdigheter i bedömning för att upprätthålla elevfokus; förmågan att

identifiera exakt vad elever vet och kan är en förutsättning för en undervisning som svarar mot varje elevs behov. Men lärarna kan inte utveckla sina kunskaper i att bedöma isolerat från sina kunskaper om utbildningens mål och innehåll. Även detta är väsentligt när de fokuserar på att möta de behov de identifierat hos eleverna

Lärarna bör använda sin teoretiska förståelse och kunskap som bas för att fatta konsekventa beslut om den pågående praktiken och via erfarenheterna där utveckla ny kunskap. Att enbart fokusera på färdigheter ger inte den djupförståelse som lärare behöver, om de ska kunna förändra sina metoder och flexibelt möta de komplexa krav som den dagliga undervisningen kräver.

Utan en grundmurad förståelse av teorin så är lärare benägna att tro att de undervisar på sätt som stämmer överens med den rekommenderade praktiken, när det egentligen är så att relationen mellan teori och praktik är väldigt ytlig. Oavsett vilka förändringar lärarna då gör så får det föga effekt på elevernas resultat. På samma sätt är det mer effektivt att använda ansatser som integrerar teori och praktik än att bara lära ut teoretiska konstruktioner till lärarna utan att hjälpa dem att översätta dessa till praktiska tillämpningar.

Att forma utvecklingsinsatsen

När man planerar och utformar möjligheter till professionellt lärande är det viktigt att beakta vad lärarna redan vet om bedömning och utbildningens mål och innehåll samt hur de ser på den rådande praktiken. Detta innebär att hänsyn måste tas till att lärare är olika – precis som vi förväntar oss att lärarna tar hänsyn till att elever är olika. Om lärare exempelvis har goda kunskaper om utbildningens mål och innehåll men svaga kunskaper om bedömning så bör effektiva metoder för professionell utveckling uppmärksamma detta. Lärarna har också väldigt olika behov av professionellt lärande beroende på de specifika krav som deras elever ställer på deras färdigheter i att undervisa.

Lästips

Donovan, M.S.; Bransford, J.D.; Pellegrino, J.W., eds. 1999. *How people learn: Bridging research and practice*. Washington, DC: National Academy Press.

Hammerness, K. et al. 2005. How teachers learn and develop. *In: Darling-Hammond, L. ed. Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358–389). San Francisco: John Wiley & Sons.

Timperley, Wilson, Barrar & Fung 2007. *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*. Ministry of Education, New Zealand

4. Bedömning som bas för professionell utvärdering

Information om vad elever behöver veta och göra krävs för att identifiera vad lärare behöver veta och göra.

För att arbeta med professionell utvärdering som gör skillnad för elevernas lärande behöver lärarna lära sig hur de ska identifiera vilka kunskaper och färdigheter de behöver för att hjälpa eleverna uppnå önskvärda resultat. Kärnfrågan är: "Vad behöver vi lärare lära oss för att främja våra elevers lärande?" De flesta modeller för professionell utvärdering av utvecklingsbehov fokuserar på strukturer och processer. Det som

saknas i sådana modeller är vilken sorts innehåll och förståelse som behöver utvecklas och vilka färdigheter och förmågor som behöver förfinas för att lärarnas utveckling ska ha en positiv effekt på elevernas resultat.

Lärarna behöver avancerade färdigheter i bedömning om de ska kunna identifiera vad deras elever vet och kan i relation till målen. Samtidigt måste lärarna veta vad de själva behöver lära sig om de ska kunna hjälpa sina elever att lära. Den här sortens bedömning kan inte äga rum utanför undervisnings-/lärandeprocessen utan bör vara en naturlig del i denna. Lärarna behöver därför ett antal olika sätt att bedöma sina elevers framsteg, som intervjuer med eleverna om deras lärande, systematisk analys av elevarbeten och klassrumsobservationer.

Att utveckla självreglerande färdigheter i lärande

Det är mycket viktigt att lärare lär sig hur de ska identifiera sina elevers behov liksom sina egna professionella behov av att lära, men det är inte det enda viktiga. Lärare behöver också utveckla självreglerande färdigheter som gör att de kan kontrollera och reflektera över de förändringar de gör i sin yrkesutövning. En sådan process kan visa vilka justeringar de måste göra för att maximera sina elevers lärande. Om sådan självreglering saknas blir förändringar i den pedagogiska praktiken lätt ett mål i sig i stället för en åtgärd till nytta för eleverna.

Självreglering är viktigt för alla som lär, oavsett om det gäller elever eller lärare; det är genom den processen de kan få återkoppling på sina ansträngningar att lära sig. Avgörande för en sådan självreglering är att identifiera de resultat som eftersträvas och att kontrollera att det sker framsteg mot dessa resultat. Att föreskriva en uppsättning önskvärda beteenden eller att låta lärare utveckla bättre metoder utan att ha klart definierade mål stöder inte en utveckling av självreglering.

Detta sätt att använda bedömningsinformation skiljer sig väsentligt från traditionell användning, som att sortera och stämpla elever eller att ge summativa omdömen om undervisningsresultat. Faktum är att traditionella uppfattningar av bedömning inte främjar en självreglerande process. Lärarna kommer knappast att delta i en sådan process på ett öppet och meningsfullt sätt om ett resultat, som ligger under den önskvärda nivån, medför risker för deras tjänst, lön eller rykte.

Lästips

Black, P.; Wiliam, D. 1998. *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's College.

Butler, D. et al. 2004. Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, no. 5, pp. 435–455.

5. Många tillfällen för att lära och tillämpa nya rön

Lärarna behöver ett flertal tillfällen att ta till sig och tillämpa nya rön för att deras praktik ska förändras på ett betydande sätt. Dessutom behöver det ske i en miljö som erbjuder både tillit och utmaning.

Att förändra sin praktik och utveckla skicklighet i professionell bedömning och utvärdering kräver djupförståelse. Därför behöver lärare ett antal tillfällen att ta till sig nya rön och översätta dem till sin egen praktik. Lärande är cykliskt snarare än linjärt, så lärare behöver kunna komma tillbaka till idéer de bara delvis förstått allt efter som de testat dem i sina vardagskontexter.

Sådana tillfällen bör involvera ett antal olika aktiviteter ägnade att främja de önskvärda kunskaperna, färdigheterna och förmågorna

hos lärarna. Mycket av forskningslitteraturen framhåller vissa aktiviteter framför andra, som lärande exempel, coachning eller handledning. Men en syntes av denna forskning visar inte att någon speciell aktivitet i sig själv skulle vara mer effektiv än en annan. Det viktiga är att aktiviteterna är utformade och anpassade för att åstadkomma det lärande som åsyftas.

För verkligt lärande, sådant som innebär en förbättring av deras elevers läsförståelse, matematisk problemlösning eller vetenskapliga resonemang, behöver lärarna ha en längre tid för att lära om och förändra. I sådana fall tar det i regel ett eller två år för lärarna att förstå hur de rådande rättesnören och undervisningssätten skiljer sig från dem som nu förespråkas, att bygga upp det pedagogiska innehåll som krävs samt att ändra sin praktik. Med tanke på att lärare, som är engagerade i professionellt lärande, samtidigt också har en arbetsbörda genom sin undervisning och att många av deras antaganden om effektiva undervisningsmetoder utmanas, så är det inte förvånande att det krävs så lång tid. Tid är emellertid inte ett tillräckligt villkor för förändring: det krävs också att lärarnas nuvarande praktik utmanas och att lärarna får stöd i sitt förändringsarbete.

Tillit och utmaning

Tillfällen att lära behöver skapas i en miljö som karaktäriseras av både tillit och utmaning, för förändring handlar lika mycket om känslor som om kunskap och färdigheter. Förväntningar på förändring kan upplevas som mycket smärtsamt om lärarna uppfattar dem som ett tecken på brister i sin kompetens eller som ett ifrågasättande av sin professionella identitet. Om känslomässiga frågor ignoreras kan det resultera i att lärare avskärmar sig från lärande och antar en defensiv hållning för att undvika att avslöja sina tillkortakommanden. Å andra sidan, om sårbarhet hos de professionella tillåts diktera agendan för lärande så lär elevernas resultat knappast förbättras.

Alla lärandeaktiviteter kräver de två elementen tillit och utmaning. Föga professionellt lärande äger rum utan utmaning. Emellertid innebär förändring alltid risker; innan lärare utsätter sig för denna risk behöver de kunna förlita sig på att deras ansträngningar kommer att stödjas och inte förringas.

Engagemang viktigare än frivilligt deltagande

Vid många utbildningstillfällen händer det att deltagarna är fysiskt närvarande men ändå inte engagerade i lärprocessen. För att minimera detta problem erbjuds lärarna ibland professionell utbildning via frivillig anmälan. Forskningsrönen stöder emellertid inte denna metod.

Bakgrunden är att de omständigheter som ursprungligen leder till ett deltagande uppvisar ett komplext samband med ett fortsatt engagemang. Påtryckningar från både ledning och kollegor kan påverka att man anmäler sig frivilligt, utan att ett eget intresse finns. Det har dessutom visat sig ovanligt att deltagare utgår från att de ska behöva engagera sig i ett djuplärande eller göra konkreta förändringar i sin praktik oavsett om de deltar frivilligt eller inte. Professionella utbildningsanordnare vet i regel detta men avslöjar det inte. Således kan fortbildningen upplevas som påfrestande även om deltagandet skett frivilligt.

Forskningsrön visar också att det viktigaste för resultatet är att engagemanget i den professionella utbildningen är baserat på elevernas behov. Detta skäl till deltagande har större genomslagskraft på elevernas lärande än andra eventuella omständigheter som fått lärarna att anmäla sig. Det är också detta faktum som avgör om lärarna kommer att engagera sig tillräckligt i sin egen lärandeprocess för att fördjupa sin kunskap och öka sin skicklighet på ett sätt som leder till förbättrade elevresultat.

För att framkalla ett engagemang kan man identifiera specifika problem som lärarna upplever i sin undervisning och därefter erbjuda en möjlighet att lösa dem. Ett kontinuerligt och fortsatt engagemang främjas sedan genom meningsfulla utbildningsmetoder och tillfällen att förmedla betydelsen av såväl etablerade som nya teorier samt utforska vilka olika effekter de har på elevernas prestationer och lärande.

Lästips

Bryk, A.; Schneider, B. 2002. *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

Phillips, J. 2003. Powerful learning: Creating learning communities in urban school reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 18, no. 3, pp. 240–258.

Wilson, S.; Berne, J. 1999. Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. In: Iran-Nejad, A.; Pearson, P.D. eds. *Review of Research in Education*, no. 24, pp. 173–209. Washington, DC: Sage Publications.

6. Med utgångspunkt i befintliga föreställningar

*Professionellt
lärande kräver
olika metoder
beroende på i vad
mån de nya idéerna
överensstämmer
med de antaganden
som för närvarande
vägleder praktiken.*

Lärare har olika förståelse och antaganden om elever och hur de lär sig, om vad som räknas som eftersträvnsvärda kunskaper och förmågor och om hur man bäst främjar dem. Hur dessa antaganden sedan formar lärarnas reaktion på ny information beror på i vilken utsträckning de överensstämmer med eller avviker från de insikter som ligger till grund för de nya kunskaper och färdigheter som utbildningen erbjuder.

Ett tillvägagångssätt för professionella utbildningsinsatser som i huvudsak fokuserar på att bygga upp nya kunskaper och färdigheter passar bra när lärarnas rådande uppfattningar överensstämmer med den nya informationen och

därför lätt kan integreras med deras praktik. Men när lärarnas personliga kursplanetolkningar, teorier om elever och effektiva undervisningsmetoder skiljer sig från dem som förespråkas i utbildningen, då behövs ett annat tillvägagångssätt. När det till exempel gäller matematik och naturvetenskap har tidigare kalkylering och faktakunskaper varit centrala element medan nya rön och kursplaner snarare framhåller vikten av resonemang och färdigheter i problemlösning. Den här sortens förändring innebär mer än att lära sig nya kunskaper och färdigheter. Det krävs att lärare förstår både begränsningarna i det som hittills varit förhärskande och de nya sätten att avgöra vilken sorts kunskap som eftersträvas.

Att utgå från rådande antaganden

Lärare - i likhet med människor i allmänhet - kan förväntas förkasta nya idéer som står i konflikt med deras rådande uppfattningar, åtminstone inledningsvis. Om inte dessa uppfattningar används som en del av det professionella lärandet är det med andra ord stor risk att lärarna förkastar nya strategier och anser dem orealistiska och opassande för sin speciella undervisningskontext. På samma sätt riskerar de att förkasta nytt innehåll som irrelevant.

Lärares rådande uppfattningar måste därmed tas i anspråk. Det ställer krav på en inledande diskussion om hur dessa tankar skiljer sig från det nya som förespråkas och den inverkan som de nya tillvägagångssätten kan få på deras elever. Om lärarna inte kan övertygas om att ett nytt arbetssätt är värdefullt och känna sig säkra på stöd om de prövar och i bästa fall implementerar det, så är det inte troligt att lärarna använder sig av det – åtminstone inte utan stark press ovanifrån. Det är särskilt viktigt att ta avstamp i rådande teorier när man utmanar lärarnas uppfattningar om och förväntningar på de elever som haft svårigheter att nå kunskapsmålen.

Förändringar verkar främjas av en cyklisk process där lärarna får sina rådande rättesnören utmanade av att de får se effektiva alternativa processer, utvecklar nya kunskaper och färdigheter, gör små förändringar i sin praktik och märker förbättringar i elevernas resultat. När detta händer kommer lärarna sannolikt att förvänta sig att eleverna lär sig snabbare eller djupare än de förut trott vara möjligt.

Lästips

Coburn, C.E. 2001. Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 23, no. 2, pp. 145–170.

Spillane, J.P. 1999. External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: The mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 31, no. 2, pp. 143–175.

Timperley, H.; Phillips, G. 2003. Changing and sustaining teachers' expectations through professional development in literacy. *Teaching and Teacher Education*, no. 19, pp. 627–641.

7. Kollegialt samarbete

Kollegialt samarbete som fokuseras på elevernas lärande kan hjälpa lärarna att integrera nytt lärande med rådande praktik.

Kollegialt samarbete har uppmuntrats som ett sätt att förbättra undervisningen, men forskningen kan i regel bara finna ett svagt förhållande mellan deltagande i lärarlag och förbättrade elevresultat. Ändå antyder rönen från många studier att sådant deltagande utgör en integrerad del av ett professionellt lärande som har en positiv inverkan på elevernas lärande. Lösningen till denna tydliga motsägelse tycks vara att om lärare ska förändras så måste det

lärarlag de medverkar i ha fokus på elevernas behov. Ett sådant teamarbete ger lärarna tillfällen till att bearbeta ny information och nya lärdomar medan de samtidigt får hjälp att hålla målet i sikte.

Som en isolerad åtgärd blir arbete i lärarlag ofta bara ett sätt att ytterligare förstärka den rådande praktiken och de antaganden som den är grundad på. Forskningslitteraturen innehåller många exempel på situationer där lärare fått tid och resurser att mötas för att lösa ett problem eller lära sig om nya ämnes- och kursplaner eller pedagogiska metoder men där detta mål missats på grund av artighetsnormer och brist på utmaningar. Precis som i andra fall av professionellt lärande måste effekten av kollegialt samarbete mätas i förhållandet mellan undervisningen och elevernas resultat. För att behålla fokus kan man använda exempelvis stickprov på elevarbeten, översikter av prov- och betygsresultat eller sammanställningar av elevintervjuer.

Lästips

Lipman, P. 1997. Restructuring in context: A case study of teacher participation and the dynamics of ideology, race and power. *American Educational Research Journal*, vol. 34, no. 1, pp. 3–37.

Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007. *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*. Ministry of Education, New Zealand

8. Extern expertis

Det är nödvändigt med en kunnig, extern aktör i lärarlaget för att utmana rådande antaganden och utveckla den sorts nya kunskaper och färdigheter som kan leda till förbättrade elevresultat.

Att engagera extern expertis för lärarlaget är ofta nödvändigt för att få till stånd ett konkret nylärande, det vill säga att lärarna förstår nytt innehåll, lär sig nya färdigheter och tänker på sin rådande praktik på nya sätt. En expert kan komma från den egna skolan, rektorn eller en specialutbildad lärare kan exempelvis inta denna roll, men ofta behövs även en utomstående, exempelvis en forskare inom det aktuella utvecklingsområdet.

Rådande tolkningar av läroplanen eller antaganden om vad särskilda elevgrupper har förmåga att lära sig kan hindra lärarna från att undersöka hur effektiv deras egen praktik är för att främja elevernas lärande. Uppgiften för externa experter är i dessa fall att utmana sådant som tas för givet och visa lärarna nya möjligheter, liksom att utmana de sociala normer som styr lärarlagen då dessa normer begränsar professionellt lärande. Uppgiften är givetvis även att hålla stadigt fokus på eleverna och deras lärande.

För att fylla sin uppgift behöver anlitade experter ha god kunskap om innehållet i läroplanen och relevanta ämnes- och kursplaner samt om vilka undervisningsmetoder som innebär en positiv skillnad för eleverna. De behöver kunna göra nya kunskaper och färdigheter meningsfulla för lärarna och hanterbara inom deras undervisningskontext. De måste klara av att binda ihop teori och praktik på ett sätt som hjälper lärarna och kunna utveckla deras förmåga att använda uppföljningar, utvärderingar och olika bedömningsdata som underlag för att utveckla sin undervisning. Inte alla, som arbetar med lärarutveckling, har de kunskaper och färdigheter som krävs för att göra detta. Om ovan nämnda premisser inte gäller är det möjligt att insatserna för lärarutveckling får en motsatt effekt på lärarnas praktik och elevernas resultat.

En del professionella utbildare behandlar lärare som ett slags tekniker som man kan lära en ny uppsättning metoder som de sedan förväntas implementera. Detta synsätt bortser från undervisningens komplexitet och tar inte hänsyn till att lärarna måste vara lyhörda för sina elevers behov. Effektiva undervisningsmetoder baseras på ett sammanhängande och integrerat system av kunskaper och värderingar. Externa experter, som enbart framhåller de metoder de själva föredrar, är mindre effektiva än de som involverar lärare i att diskutera och utveckla förhållningssätt som är meningsfulla i just deras undervisningskontext.

De som planerar och främjar professionell utveckling behöver slutligen stödja lärare i deras utveckling mot att tillägna sig en teoretisk förståelse samt verktyg som ger dem förmågan att utveckla ett självreglerande och utvärderande förhållningssätt i sin vardagspraktik.

Lästips

Cordingley, P. et al. 2007. Continuing Professional Development (CPD): What do specialists do in CPD programmes for which there is evidence of positive outcomes for pupils and teachers? *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Lipman, P. 1997. Restructuring in context: A case study of teacher participation and the dynamics of ideology, race and power. *American Educational Research Journal*, vol. 34, no. 1, pp. 3–37.

Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007. *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*. Ministry of Education, New Zealand

9. Aktivt ledarskap

De som har en ledande befattning inom skolan har en nyckelroll när det gäller att utveckla förväntningar på förbättrade elevresultat samt att organisera och främja möjligheter till professionellt lärande.

Skolledarna har ansvar för att främja lärarnas möjligheter till professionell utveckling. Ett effektivt professionellt lärande kan äga rum utanför skolmiljön, men oavsett var den äger rum så är det viktigt att skolledarna är aktivt involverade.

Skolledare kan påta sig olika roller beroende på sin ställning och sakkunskap. Tre roller verkar emellertid vara avgörande för att få och vidmakthålla lärarnas intresse och försäkra sig om att deras lärande är en pågående process.

Att utveckla en vision av nya möjligheter

Den här rollen innebär att utveckla en realistisk vision baserad på alternativa möjligheter beträffande bättre elevresultat, mer meningsfullt innehåll eller mer effektiva pedagogiska metoder i undervisningen. En vision av det här slaget kan tjäna som en kraftfull katalysator för att förmå lärare att engagera sig och formulera specifika mål för sitt lärande.

Att skapa en vision, som visar att nya förhållningssätt och tillvägagångssätt är möjliga, görs bäst genom vardagsaktiviteter och inte med uttalanden som ligger utanför undervisningskontexten. Till exempel är det troligt att framgångsberättelser eller ”lärande exempel”, som används för att framkalla höga lärarförväntningar på eleverna, bidrar lika mycket som målformuleringar till att utveckla en alternativ vision. Ett av de kraftfullaste sätten att få lärare att engagera sig är att leverera bevis på att eleverna gör allt större framsteg mot identifierade mål, bevis som erhållits genom att man följt och utvärderat deras utveckling. Skolledare behöver finna sätt att visa sådana framsteg.

Att leda lärande

Även om skolledarna inte har någon expertförståelse av innehållet i den nya kunskap lärarna behöver tillägna sig och därför väljer att använda extern expertis så är de ändå på flera sätt ansvariga för att upprätthålla lärarnas engagemang i lärprocessen. Det innebär att försäkra sig om att lärarna förstår den information de fått ta del av, att bearbeta avvikande åsikter konstruktivt när rådande antaganden utmanas, att försäkra sig om att lärarna har goda möjligheter att lära samt att ge lärarna incitament för att fortsätta omsätta de nya lärdomarna i praktiken.

Professionell utveckling, som leds av utomstående expertis, har begränsningar eftersom dessa experter inte är kontinuerligt närvarande i skolan. Detta betyder att det blir skolans egna ledare som måste hjälpa lärarna att översätta sina nya insikter till praktik och också stödja utvärderingsprocessen.

Att organisera tillfällen till lärande

Skolan utvecklas inte enbart genom visioner, så skollidarna måste försäkra sig om att professionella utbildningstillfällen organiseras och genomförs på ett bra sätt och att lämpliga förhållanden råder för det utvidgade engagemang som ett professionellt djuplärande kräver. Genom att själva delta i professionell utveckling kan ledare, som inte har specifik expertis, utveckla de insikter de behöver för att skapa förhållanden som stöder deras lärares fortgående lärande.

Skollidarna behöver inse att det är en komplex fråga att åstadkomma konkret förändring. Det är därför centralt att de reducerar konkurrerande krav därefter. Det är särskilt viktigt att försäkra sig om att andra förändringar, som samtidigt äger rum i skolan, överensstämmer teoretiskt med de nya lärdomarna. När detta är fallet kan de teoretiska insikterna fördjupas i stället för att äventyras. Ett av de största hoten mot utvecklingsinsatser är att man inför konkurrerande förändringar som leder till att den professionsutvecklande satsningen sönderfaller.

Lästips

Datnow, A. et al. 2003. Five key factors in supporting comprehensive school reform. *In*: Bascia, N. et al., eds. *International Handbook of Educational Policy* (pp. 195–215). New York: Kluwer.

Robinson, V. 2007. School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. William Walker Oration. *Australian Council of Educational Leaders Monograph No. 41*. Australia: ACEL.

Stein, M.; Nelson, B. 2003. Leadership content knowledge. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 25, no. 4, pp. 423–448.

10. Att behålla kraften

Ständiga förbättringar i elevresultaten kräver att lärarna har goda teoretiska kunskaper, färdigheter i väl underbyggd utvärdering samt stödjande organisatoriska förhållanden.

De flesta satsningar för att förbättra elevresultaten genom lärarfortbildning är beklagligt nog kortlivade. För att förbättringen ska upprätthållas måste kortsiktiga perspektiv förlängas mot mer avlägsna horisonter. Fastän forskningsbasen som identifierar de villkor som förknippas med långsiktig förbättring är något svag så

verkar en sak uppenbar: Hållbarhet beror både på vad som händer under själva utvecklingsfasen och på de organisatoriska förhållanden som råder när det externa stödet tas bort.

Lärarytvecklingsfasen

Bibehållen förbättring av elevresultaten beror först och främst på att lärarna utvecklar ett starkt teoretiskt ramverk som de kan använda för att kontinuerligt utveckla sin praktik utifrån elevernas behov. När de konfronteras med specifika utmaningar beträffande undervisning och lärande kan lärarna gå tillbaka till teorin för att avgöra vilka justeringar de behöver göra i sin praktik.

Bibehållen förbättring är också beroende av att lärarna utvecklar självständiga färdigheter i uppföljning och utvärdering så att de kan samla in relevanta uppgifter, använda dem för att undersöka undervisningens effektivitet och göra kontinuerliga förbättringar i sin praktik. Lärare som har dessa centrala självreglerande färdigheter kan besvara tre avgörande frågor: ”Vart är jag på väg?”, ”Hur klarar jag det?” och ”Hur går jag vidare?”

Svaret på frågan ”Vart är jag på väg?” kan vara knutna till övergripande nationella mål men också mer konkreta och kortsiktiga undervisningsmål. Svaret på frågan ”Hur klarar jag det?” är ett mått på hur effektiv undervisningen är uttryckt i termer av elevernas framsteg, exempelvis hur elevernas matematiska problemlösning eller textförståelse utvecklats. Svaret på frågan ”Hur går jag vidare?” fås genom detaljerad och teoretiskt avancerad kunskap om kopplingen mellan å ena sidan undervisningens mål, innehåll och pedagogiska metoder och å andra sidan elevernas lärande.

Organisatoriska förhållanden

Om utvecklingsarbetet ska kunna fortgå beror på om det finns en organisatorisk infrastruktur som stöder lärarnas professionella utveckling och en självreglerande utvärdering. Det är svårt för lärare att engagera sig i en avancerad utvärderingsprocess om inte skolledarna förstärker vikten av att nå uppsatta mål för elevernas lärande, hjälper lärare att samla och analysera relevanta belägg för framsteg mot dem samt tillhandahåller expertstöd när så krävs.

Lästips

Franke, M.L. et al. 1998. Understanding teachers' self-sustaining, generative change in the context of professional development. *Teaching and Teacher Education*, vol. 14, no. 1, pp. 67–80.

Hattie, J.; Timperley, H. 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research*, vol. 77, no. 1, pp. 81–112.

McNaughton, S. et al. 2004. Designing more effective teaching of comprehension in culturally and linguistically diverse classrooms in New Zealand. *Australian Journal of Language and Literacy*, vol. 27, no. 3, pp. 184–197.