

Lärarnas professionsutveckling och kollegialt lärande

Det är svårt att i den vetenskapliga litteraturen hitta stöd för att individuella kompetensutvecklingsinsatser i form av några föreläsningar baserade på den enskilde lärarens intresse och ansvar ger någon varaktig effekt. Effekten blir ofta att den individuella kompetensutvecklingen i de flesta fall slutar just hos läraren. Däremot finns allt mer stöd för att systematisk kompetensutveckling under lång tid som baseras på skolbaserade aktiviteter, klassrumsobservationer, reflektion över dessa, och med inslag av utomstående expertis har stor chans att göra varaktigt avtryck i verksamheten. Detta finns till exempel beskrivet i en av de största metastudierna av forskning kring lärares professionsutveckling, *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*, som sammanställts av den nyzeeländska forskaren Helen Timperley och hennes kollegor.

Även studier som har gjorts av det brittiska centret Evidence for Policy and Practice Information (EPPI) ger stöd för att kollegial kompetensutveckling ger mer effekt än individuell, centret är världsledande på systematiska översikter för utbildningsområdet. EPPI lyfter fram att det är viktigt att lärare får identifiera sina egna fortbildningsbehov och att det finns processer som uppmuntrar, utvidgar och strukturerar den professionella dialogen

och som möjliggör för lärare att pröva nya lärdomar i undervisningen. Institutet summerar: ”Den samlade bilden om vad som ger positiv effekt indikerar att kontinuerlig kollegial fortbildning för lärare har en stor potential att spela en avgörande roll vid tolkning och implementering av skolreformer i praktiken.”

För svensk del lyfter forskaren Lars Mouwitz i *Hur kan lärare lära?* fram vikten av att engagera lärare i projektens utformning, genomförande och utvärdering och att aktiviteter som inbegriper hela ämnesgruppen har stor betydelse. Mouwitz ser problem i att lyfta ut enskilda lärare och ge extern fortbildning eftersom läraren inte kan hävda sig vid återkomsten till kollegor och traditionell skolkultur. Sammantaget måste lärarnas kunnande om klassrumspraktik uppmärksammas och förädlas, och förändringar av arbetssätt måste utgå från denna kunskapspotential i förening med ny forskning.

Vad är kollegialt lärande?

Kollegialt lärande är en sammanfattande term för olika former av professionsutveckling där kollegor genom strukturerat samarbete tillägnar sig kunskaper i den dagliga praktiken. Kollegialt lärande lämpar sig speciellt för yrken som har praktiska eller kliniska moment. I dessa yrken ska praktikerna ofta vara kreativa, söka kunskap och anpassa sina kunskaper till de komplexa problem de ställs inför, snarare än finna svar på i förväg givna frågor. Det bygger på att två eller flera yrkesutövare har uppgifter att förbereda och lösa, diskutera och reflektera över innan de kanske söker hjälp eller samtalare vidare med en handledare. Under detta paraply finns en mängd olika meto-

der, till exempel learning study, lesson study, learning walks, co-teaching, kollegial handledning, forsknings-cirklar eller aktionsforskning. Vilken modell man väljer beror på förutsättningar och vad som passar bäst i det sammanhang man befinner sig i.

Att diskutera sin undervisning är inget nytt. Det nya med kollegialt lärande är just att man arbetar genomtänkt med ett strukturerat utvecklingsarbete och lärande som betonar vägen fram mot att lösa uppgifter, formulera problem och kritiskt granska inte bara andras utan även sitt eget arbete. Centralt i kollegialt lärande är att de som deltar tränar att på ett systematiskt sätt ge varandra återkoppling på hur man utför olika uppgifter.

Lärarna måste också diskutera en vald och gemensam aspekt, gärna med stöd av en extern handledare. Handledarens uppgift är att ge återkoppling och komma med inspel på diskussionen så deltagarna känner att man kommer vidare. Handledaren behöver inte vara en forskare utan det viktiga är att det är en person som har goda kunskaper inom det fält man valt att fokusera på. Det bör vara någon som kommer utifrån och som inte är kopplad till gruppen och han eller hon måste våga utmana och föra gruppens samtal framåt.

Kollegialt lärande är alltså inte synonymt med att en grupp kollegor själva sitter ner och pratar.

Kollegialt lärande som en ständigt pågående cyklisk process

Helen Timperley är en stark förespråkare för att överge synen på professionsutveckling som något som varje lärare själv väljer utifrån intresse och ansvar. I stället bör

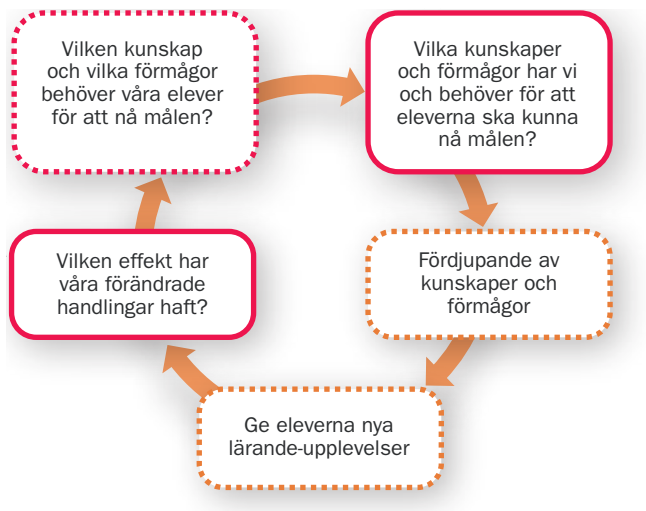
det önskade utfallet, dvs. att eleverna ska förbättra sina resultat, vara utgångspunkten för lärarnas professionella lärande. När lärare och rektorer tillsammans funderar över hur de ska utveckla sin praktik kan detta inte styras av vilka färdigheter man vill ska förändras hos läraren. Utvecklingsinsatsen måste styras av att den antas leda till förbättringar i elevernas lärande och utveckling.

Timperley menar att lärare alltför ofta genomför insatser och tar för givet att de leder till avsedda effekter utan att ta reda på om det verkligen är så, och därefter går vidare och rullar ut nästa insats som vi har hört ska vara bra av någon anledning. Man kan då hamna i det som en amerikansk forskare, Steven Katz, kallar ”aktivitetsfällan”. Man gör saker som visserligen kan vara bra på många sätt men som inte är baserade på identifierade behov och som därtill slukar resurser från sådant som verkligen borde göras.

En lärdom från en mängd utvecklingsåtgärder är att det är viktigt att våga prioritera och att ta sikte på vissa mål tills de verkligen är uppnådda. Alla skolor har en gränslös mängd tänkbara utvecklingsområden som man skulle kunna arbeta med. Men att behålla fokus, att vara uthållig, är ett av de viktigaste men också kraftfullaste sätten att arbeta på. Skolor måste motstå frestelsen att göra många bra saker om man ska nå fram till ett djupt lärande och en verklig förändring. För att lyckas krävs enligt Timperley att man fokuserar på ett eller få mål som är mest angelägna för den verksamhet man befinner sig i och inte ”springer på alla bollar”.

I Timperleys modell är elevens lärande och utveckling själva grunden, och man arbetar för att justera undervisningen till dess att målet är uppnått. Modellen bygger

på ett formativt anslag och innebär en ständigt pågående dialog mellan de som arbetar tillsammans med utvecklingsarbetet.



Helen Timperleys modell för professionellt lärande.

Processen startar med att lärarna identifierar vilka kunskaper och förmågor eleverna behöver för att nå målen. Nästa steg är att lärarna identifierar de ämnesdidaktiska kunskaper och kompetenser de själva behöver för att hjälpa sina elever att nå kunskaperna och kompetenserna. Kärnfrågan är "Vad måste vi lära oss för att våra elever ska nå måluppfyllelse?". Därefter vidtar själva kompetensutvecklingen som i sin tur ska leda fram till förändrade arbetssätt i klassrummet som ger eleverna nya lärandeupplevelser.

Processen avslutas med att lärarna analyserar vilken inverkan det förändrade arbetssättet har haft på elevernas resultat. Fungerade det man provade? Meningen är att ta reda på vad som har varit effektivt och fungerat bra och vad som inte har fungerat så bra. Tanken är att man hela tiden reflekterar över vad man gör och kontinuerligt utvecklar undervisningen. Avgörande för att nå resultat är att man upprepar den cykliska processen. Man ger sig inte förrän målet är uppnått och man omformulerar problemet till dess målet är nått. Denna process kan pågå under en längre eller kortare tid och den kan göras om flera gånger.

Timperleys modell ställer tydliga krav på ledarskap och organisation. Lärare kan inte driva detta arbete på egen hand utan stöd från rektorn och huvudmannen. En effektiv professionsutveckling är lika utmanande för organisationen som den är för lärarna. Hela organisationen måste därför bli en lärande organisation. Rektorn och ledare längre upp i organisationen måste också vara involverade i samma typ av lärande som lärarna.

Samma trygga respektfulla förhållande som läraren behöver bygga upp i klassen för att leda den framåt i kunskapsinhämtandet behöver finnas på alla nivåer i ett fungerande och utvecklande skolsystem. Vad man behöver göra på alla nivåer är att arbeta tillsammans med medlemmarna i sin grupp för att identifiera och arbeta med de behov som finns för att skapa ett bättre lärande för eleverna.

Hur kan man skapa motivation för professionsutveckling?

Att se vilken inverkan förändringar i undervisningen har för eleverna är en viktig drivkraft för att motivera för lärare att kompetensutveckla sig och förändra sitt arbete i klassrummet. För att motivera en lärare att göra något annorlunda i ett klassrum måste hon eller han tro att det blir bättre, veta vad det är man ska göra och sedan också ha modet att prova det. Därför ligger en förändring i attityd till uppgiften ofta i botten på en framgångsrik fortbildning, menar Timperley.

Det är grundläggande att alla de som deltar i skolutveckling känner delaktighet eftersom det är just dessa människor som ska genomföra själva förändringsarbetet. Varje lärare som deltar i insatsen bör vara med i utvärderingen av dessa resultat. Nya idéer behöver processas tillsammans med kollegor. Annars är det lätt att de bara flyter runt på ytan och det är viktigt att försäkra sig om att alla förstår även på ett djupare plan.

Philippa Cordingley hävdar att vissa beståndsdelar är extra viktiga för att få till stånd ett kontinuerligt professionellt utvecklingsarbete. Moment som klassrumsobservation, reflektion och experimenterande med betoning på kollegialt lärande och stöd är förutsättningar i detta arbete. Det är också viktigt att man som lärare har möjlighet att identifiera sina egna fortbildningsbehov och att man möjliggör för lärare att prova sina nya lärdomar i sin egen praktik.

Det är centralt att man förstår att oavsett om faktorer som socioekonomisk status, föräldrars utbildningsbakgrund och kulturella förutsättningar har stor betydelse

delse kan elevernas lärande starkt påverkas av hur skolan agerar och hur lärare undervisar. Det finns en sådan kraft i själva undervisningssituationen. Det gör att en skicklig lärare kan förändra väldigt mycket för en elev eller för eleverna. Denna kraft är viktig att vara medveten om både som lärare och som rektor.

Timperley understryker att det är bara genom att en förändring sker i ett klassrum som en förändring i elevernas lärande kommer till stånd. En insats som är avsedd för att förbättra måluppfyllelse i ett land, en kommun, en skolkoncern eller en enskild skola kommer inte att få någon effekt på elevernas måluppfyllelse om den inte leder till att något görs annorlunda i de enskilda klassrummen.

Den här typen av attitydförändringar och normförändringsarbete kan vara ganska svåra att genomföra och därför är det viktigt hur processer hanteras. Alla involverande parter – rektor, huvudman, lärare och elever – kan i olika skeenden av en förändringsprocess hamna i olika försvarspositioner. I arbetet med att genomföra sådan attitydförändring kan bland annat skollagens skrivning om att undervisningen ska vila på vetenskap och beprövad erfarenhet vara ett bra verktyg.

Skolutveckling och systematiskt kvalitetsarbete

Det finns forskning som visar på att skolutveckling får störst genomslag om rektorerna och lärarna själva äger processen. Timperleys modell riktar fokus mot lärares professionella lärande, och det professionella lärandet är en viktig beståndsdel i en skolas samlade skolutveckling. När man talar om skolutveckling är lärarnas professionella utveckling ett av flera möjliga instrument för att

åstadkomma varaktig förändring. Andra viktiga aspekter är långsiktighet, att koppla insatser till resultat och måluppfyllelse och att alltid ha elevernas måluppfyllelse för ögonen. För förskolans del avser måluppfyllelsen verksamhetens mål.

I styrningen av svensk skola sammanfattas detta med begreppet systematiskt kvalitetsarbete. Skollagen slår fast att alla skolor och huvudmän ska arbeta med systematiskt kvalitetsarbete. Arbetet handlar i huvudsak om två grundläggande komponenter: att ha fokus på mål och att systematiskt utvärdera dessa mål för att kontrollera om de når den effekt som man initialt har önskat, dvs. att man når det som var målet/målen. Stöd för hur man kan arbeta med det systematiska kvalitetsarbetet finns i Skolverkets *Allmänna råd för systematiskt kvalitetsarbete*. Där poängteras att verksamhetens resultat behöver följas upp och analyseras i förhållande till vad vetenskap och beprövad erfarenhet lyfter fram som betydelsefullt, men även att det vid planering och prioritering av lokala utvecklingsinsatser är viktigt att ta hänsyn till aktuell forskning. Lokalt drivna skolutvecklingsinsatser är mycket viktiga för kvaliteten i alla skolsystem.

Jan Håkansson skriver i sin bok *Systematiskt kvalitetsarbete i förskola, skola och fritidshem. Strategier och metoder* att det inte är något självändamål att presentera kvalificerade analyser utan dessa bör komma till användning i förbättringsarbetet så att alla elever når lärande, utveckling och studieresultat. Detta förbättringsarbete ska genomsyras av ett forskningsbaserat synsätt.

Det systematiska kvalitetsarbetet kan till delar jämföras med ett vetenskapligt arbete genom att det har ett

kritiskt anslag och uppvisar ett krav på systematik och dokumentation. Precis som för det vetenskapliga arbetet ska det systematiska kvalitetsarbetet genom sin ständigt pågående process bidra till en förbättring och en utveckling av det område man fokuserar, exempelvis måluppfyllelse eller värdegrundsarbete. I båda verksamheterna bygger man också upp ny kunskap.

En viktig skillnad mellan det vetenskapliga arbetet och det systematiska kvalitetsarbetet är att det systematiska kvalitetsarbetet inte är forskning men det bör, för att följa skollagens krav på att undervisningen ska bygga på vetenskap och beprövad erfarenhet, baseras i forskningsresultat. Frågan ”vad är det som fungerar bättre än annat?” bör besvaras med hjälp av stöd i forskningsresultat. Det systematiska kvalitetsarbetet ska kontinuerligt bedrivas och kan fokusera på olika områden efter lokala behov. Vad man väljer att arbeta med bör däremot vara förankrat i forskning och beprövad erfarenhet.