



## **Kollegialt lärande**

En inblick i forskningsläget med  
konkreta exempel från Vellinge

Maria Brännström, Petra Magnusson och  
Maria Söderling

2015-12-03

PM

## Förord

På uppdrag av regeringen levererade OECD under våren en rapport med rekommendationer om åtgärder för att utveckla skolresultaten i vårt land (OECD: Improving Schools in Sweden, 2015). I denna rapport framhölls inte minst vikten av en kontinuerlig utveckling av lärarnas kompetens, något som har varit eftersatt under lång tid i det svenska skolväsendet. Betydelsen av att framöver utveckla hållbara strukturer och former för kollegialt lärande betonades starkt.

Redan innan denna OECD rapport kom påbörjade Vellinge kommun planeringen av ett lärarutvecklingsprogram med start under läsåret 2015/16. Programmet omfattar exempelvis utbildning i processledning för förstelärare, fördjupad utbildning i bedömning för lärande för gymnasielärare, liksom ämnesdidaktisk fortbildning i matematik och svenska för lärare inom grundskolan. Utgångspunkten tas genomgående i forskning om professionellt lärande, där kollegialt lärande under strukturerade former med en nära anknytning till vardagspraktik och med externt expertstöd framhålls som betydelsefulla.

Avsikten är att Vellinge kommun ska erbjuda ett kontinuerligt lärarutvecklingsprogram som förnyas årligen utifrån utvärdering av genomförda insatser, behov som aktualiseras och aktuellt forskningsstöd. En ambition är även att kommunens förstelärare ska få en allt mer framträdande roll i arbetet för ett kontinuerligt kollegialt lärande. Den nämnda utbildningen i processledning avser att förbereda för detta.

I samband med planeringen av lärarutvecklingsprogrammet under våren 2015 beställdes ett PM som ger inblick i aktuell forskning kring kollegialt lärande och utifrån denna en studie av två exempel på pågående arbete med kollegialt lärande i kommunen av Vetenskap i skolan (VIS). Resultatet redovisas i denna rapport som tagits fram av fil lic Maria Brännström, fil lic Petra Magnusson och fil lic Maria Söderling.

Birgitta Henecke  
Utbildningsstrateg  
Vellinge kommun

Maria Brännström  
Verksamhetsledare  
VIS

# Innehåll

Innehåll .....	2
Kollegialt lärande – vad, varför och hur? .....	3
Inledning .....	3
Syfte och upplägg .....	3
Kollegialt lärande – bakgrund och begrepp .....	4
Vad forskningen visar enligt Timperley .....	5
Faktorer i lärarnas kompetensutveckling med positiv inverkan på elevernas lärande .....	6
Framgångsrik kompetensutveckling .....	7
Kollegialt lärande .....	9
Exempel på kompetensutveckling i form av kollegialt lärande utifrån Timperleys cykliska modell .....	9
Ett avslutande exempel på forskningsbaserade rekommendationer av mer detaljerat slag .....	11
Kollegialt lärande på Södervång- och Tångvallaskolan .....	13
Inledning .....	13
Exemplet Södervångskolan .....	13
Exemplet Tångvallaskolan .....	15
Projektets kvaliteter och möjliga utvecklingsområden .....	16
Referenser .....	19
Rekommenderad läsning .....	20

# Kollegialt lärande - vad, varför och hur?

## Inledning

Under senare år har det blivit allt viktigare att förändringar och förbättringar som vi gör i skolan har belägg från forskningen. En bakgrund till detta är Skollagen från 2010 där det slås fast att utbildningen i skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800 §5). För verksamheten i skolan är denna formulering uppfodrande men också problematisk och relativt ny. Lärarprofessionen är av tradition ett yrke som har byggts på erfarenhetsöverföring från den erfarna läraren till novisen och banden till akademien har inte varit tydliga. Det var inte förrän 1977 som lärarutbildningen akademiserades och fortfarande finns avståndet kvar mellan det praktiska arbetet i skolan och den skolforskning som bedrivs. Formuleringen i skollagen kan ses som ett led i en strategi från myndigheternas sida att försöka föra skolpraktik och forskning närmare samman. En svårighet är dock att det inte finns endast en vetenskaplig grund utan flera konkurrerande och att det i skollagen inte ges någon närmare definition om vilken vetenskaplig grund som ska gälla. Hur den dagliga verksamheten i skolan ska vila på vetenskaplig grund blir därför föremål för diskussioner som kan ta olika inriktning och där frågorna kan besvaras på olika sätt. Ett sätt att förhålla sig är att anta ett vetenskapligt förhållningssätt, något det också talas om i förarbetena till Skollagen (Lindvert & Minten, 2012). Ett vetenskapligt förhållningssätt innebär enligt Skolverket att sätta enskilda ämnesfakta i ett sammanhang och förhålla sig analytisk, prövande och kritisk i förhållande till såväl undervisningens innehåll som dess metoder (Wingborg, 2013). Samma förhållningssätt behövs i förhållande till det som enligt vetenskapliga studier är framgångsrikt för skolans verksamhet.

Trenden av mätningar, jämförelser och rörelsen mot evidensbaserade insatser för att höja utbildningens kvalitet är en internationell företeelse. I dag tycks ofta skolverksamhetens kvalitet vara synonymt med hur elevernas resultat mäts och synliggörs i betygsstatistik och jämförelse över tid av resultat i nationella och internationella prov. Resultatredovisningarna har för Sveriges del visat på en statistisk säkerställd nedåtgående trend utifrån mätbara faktorer och myndigheter på olika nivåer har fått i uppgift av de styrande att med hjälp av olika åtgärder förbättra svensk skola.

I dessa förbättringsförsök är skrivningen i skollagen viktig och har lett till ökat intresse för skolforskning och hur forskningsresultat kan användas i skolan. I ett vetenskapligt förhållningssätt ligger att förstå att det också ligger ett urval i och en värdering av de forskningsrön som blir uppmärksammade. I Sverige är Skolverket en stark maktfaktor i tolkning och urval av den forskning som används och plockas in från andra länder, framför allt från Storbritannien, nya Zeeland, Australien och USA. Det gäller i hög grad för det område som berörs i denna text, nämligen forskning om *kollegialt lärande*.

## Syfte och upplägg

Syftet med denna PM är att ge en bakgrund till det som i svenska skolsammanhang i dag talas om som kollegialt lärande, att resonera kring begreppet och ge en inblick i det aktuella forskningsläget samt att visa exempel på hur kollegialt lärande kan användas i praktiken.

Syftet är inte att ge en komplett kunskapsöversikt i bemärkelsen att göra en bred sammanställning av aktuell forskningslitteratur och analys av denna. Framställningen baseras istället på ett relativt smalt urval med början i John Hatties *Visible learning* (2009) och *Visible learning for teachers* (2012) som kan sägas vara starten för intresset för kollegialt lärande i den svenska utbildningssektorn. Hattie menar utifrån resultaten av sin stora metaanalys<sup>1</sup> av påverkansfaktorer på elevernas lärande att vad läraren gör i klassrummet är en av de största. Han skiljer mellan "routine teachers" och "expert teachers" där de senare är en lärare som utifrån sin kunskap om vad som påverkar elevernas lärande utvecklar sin undervisning. Hattie menar att kompetensutveckling är viktigt även om det i hans studie inte når upp till vad han menar har stark effektstorlek för elevernas lärande. Det ser han som en utmaning för hur kompetensutveckling genomförs och hur den kan utvecklas, något som hans forskarkollega Helen Timperley intresserat sig för. Mycket av det som finns i litteraturen om kollegialt lärande relaterar till den metaanalys som Timperley med flera gjorde på uppdrag av Nya Zeelands utbildningsdepartement i syfte att undersöka hur utformningen av lärares lärande i olika grad påverkar elevernas lärande (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007).<sup>2</sup>

Detta PM börjar med en diskussion av innebörden av olika begrepp som används i sammanhanget, fortsätter med att lyfta fram centrala delar i den ovan nämnda metaanalysen följt av de rekommendationer som Timperley ger mot bakgrund av metaanalysens resultat. Därefter presenteras olika metoder för kollegialt lärande och avslutningsvis ett exempel på en tänkt kompetensutvecklingsåtgärdsatsning med kollegialt lärande som viktigt inslag.

## Kollegialt lärande - bakgrund och begrepp

Kollegialt lärande, på engelska *professional learning*, används inte bara inom utbildningssektorn utan är vanligt även i andra komplexa yrken där verksamheten är starkt kontextbunden på flera plan; till exempel inom sjukvård och socialtjänst. För skolverksamheten i västvärlden har utmaningar som globalisering, förändringen av arbetsmarknaden, den snabba medieteknologiska utvecklingen och ifrågasättandet av auktoriteter lett till att den traditionella lärarrollen har utmanats (jfr Kalantzis & Cope, 2012; Kress, 2010). Nya villkor och förutsättningar och nödvändigheten av att förändra utbildningsväsendet har också uppmärksammat betydelsen av lärarnas lärande (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006). I en studie av kompetensutveckling för matematiklärare beskriver Lars Mouwitz (2001) hur kompetensutveckling har gått från att fokusera läraren till att istället fokusera lärande, har skiftat från teknisk rationalitet till reflexiv rationalitet och utvecklandet av lärande gemenskaper. Med andra ord har synen på kompetensutveckling gått från att vara en privat, enskild angelägenhet, genomförd vid vissa tillfällen, till en gemensam, kontinuerlig process. Mouwitz ger, baserat på sin översikt, rekommendationer för kompetensutveckling som i mycket stämmer överens med den utveckling vi ser i de satsningar som nu görs på kollegialt lärande, till exempel genom Skolverkets satsningar på matematik- och läslyft.

---

<sup>1</sup> En metaanalys är en bearbetning och analys baserad på många inbördes olika vetenskapliga undersökningar.

<sup>2</sup> I begreppet kollegialt lärande ligger att det är en tydligt avgränsad yrkesgrupp som avses, det vill säga att yrket lärare ses som en profession. Professionsforskning är ett eget forskningsområde som inte berörs vidare i denna text.

I engelskspråkig kontext talar man om att i skolan skapa *professional learning communities* som, med ursprung i näringslivets arbete med organisationers lärandekapacitet, kännetecknas av att vara en organisation som strävar efter att utveckla lärares samarbetskultur (Vescio, Ross & Adams, 2008). Två antaganden finns som grund för learning communities. För det första antas att kunskap har sitt ursprung i lärares dagliga verksamhet och bäst förstås genom kritisk reflektion av dem som delar likande erfarenheter. För det andra antas att när lärare blir aktivt engagerade i professional learning communities så ökar deras professionella kunskap vilket har positiv inverkan på elevernas lärande.

Dessa antaganden får stöd i Hatties och Timperleys forskningsresultat. Även det brittiska institutet EPPI, som också de arbetar med att ta fram systematiska översikter, kom i sin undersökning av effekten av individuell eller kollegial kontinuerlig kompetensutveckling (Continuing Professional Development) fram till att kollegial kompetensutveckling kan påverka lärares lärande så att det får effekter för elevernas lärande medan det finns få bevis för att individuell kompetensutveckling gör det (Cordingley, Bell, Rundell & Evans, 2003).

Skolverket pekar i sin översikt av betydelsen av olika faktorer för resultaten i svensk grundskola på lärarkompetensen som den starkaste resursfaktorn för elevernas resultat i skolan (Skolverket, 2009). I de kompetensutvecklingsåtgärder som Skolverket gör i syfte att höja kvaliteten och resultaten i svenska skola är det kollegiala lärandet en av nyckelfaktorerna. Kollegialt lärande definieras av Skolverket som en sammanfattande term för olika former av kompetensutveckling där kollegor genom systematiskt, strukturerat och fokuserat samarbete tillägnar sig kunskaper och färdigheter (Ernald, 2012).

Begreppen som används är alltså flera. Alla handlar om den formella sidan av lärares lärande, alltså det som syns och kan dokumenteras. Det betyder inte att det informella lärande som sker, genom egen reflektion, läsning av litteratur, informella kollegiala diskussioner och så vidare inte erkänns, men det är inte den delen av lärande som behandlas här.

I detta PM används de begrepp som förekommer i källorna och deras inbördes förhållande tolkas på följande sätt: *Kompetensutveckling och lärares lärande* används synonymt (här passar också *fortbildning* in). Den engelska motsvarigheten är *professional development*. Kompetensutveckling kan vara av olika slag och organiseras på olika sätt under olika lång tid. Begreppet *professional learning* innebär som framgår nedan att särskilda faktorer beaktas i organisation och genomförande. Det har likheter med begreppet *continuing professional development*. I svenskt språkbruk motsvaras professional learning av *kollegialt lärande* som alltså är ett sätt att genomföra kompetensutveckling. I kollegialt lärande finns i sin tur olika metoder, vilka redogörs för längre fram. I följande avsnitt handlar det om vad som är utmärkande för professional learning enligt Timperleys forskningsresultat.

### **Vad forskningen visar enligt Timperley**

Syftet med den metaanalys som Timperley med flera (2007) gjorde var att, på uppdrag av Nya Zeelands utbildningsdepartement, undersöka vad den då befintliga forskningen kunde visa för resultat om vilket lärande hos lärarna som gav resultat för elevernas lärande. Ett antal forskningsprojekt från framför allt engelskspråkig kontext undersöktes i en noggrant utarbetad metodologi för att kunna bedöma och göra jämförelser av effektstorlek. Studiens

resultat har fått betydelse både för den egentliga uppdragsgivaren men också i ett internationellt perspektiv. Den sätter samman undersökningar som var och en för sig visar resultat som är svåra att generalisera men som tillsammans kan ge en bild av hur en kompetensutveckling med positiv inverkan på elevernas lärande är konstruerad.

Det är viktigt att komma ihåg att det endast är faktorn lärarnas kompetensutveckling som undersöks. Andra faktorer som också har betydelse för elevernas lärande beaktas inte. Timperley med flera understryker dessutom att mycket lärande hos lärare sker informellt och utan dokumentation vilket innebär att sådant lärande inte finns med i studien. I studiens kärna finns 97 undersökningar av såväl kvalitativ som kvantitativ karaktär. Dessa har kodats och kategoriserat i ett standardiserat ramverk som möjliggjort beräkning av effektstorlek för jämförelser. Sambanden som visas i resultaten är komplexa och inte entydiga men kan sammanfattas enligt nedan där de faktorer som undersökts tas upp och kommenteras.

### Faktorer i lärarnas kompetensutveckling med positiv inverkan på elevernas lärande

Med hjälp av det standardiserade ramverket kunde Timperley och hennes kollegor sortera faktorer i olika kategorier med betydelse för resultatet på elevernas lärande. Kontextuella faktorer handlar om hur kompetensutvecklingen organiserades, vad den handlade om och vilka förutsättningar som gavs. De innehållsliga faktorerna berör själva innehållet, vad som togs upp och ur vilka perspektiv medan aktivitetsrelaterade faktorer har att göra med vilka aktiviteter som används i kompetensutvecklingen. Slutligen: faktorer som rör hur lärarna lär sig och svarar på kompetensutvecklingen. De faktorer som visade störst effektstorlek, det vill säga hade störst positiv inverkan på elevernas lärande, var:

- Kontextuella faktorer: **tid** (tillräcklig och effektiv användning), **expertis utifrån, lärares engagemang** (att verkligt lärande uppstår är viktigare än frivillighet), **utmaning av sådant som lärarna tenderar att ta förgivet, möjlighet till interaktion med andra lärare, innehåll i linje med nationella styrdokument, skolledares aktiva deltagande/ledning, stöd för fortsättning efter insatsens slut.**
- Innehållsliga faktorer: **integration** av teori och praktik, ämnesdidaktik, **fokus på förhållandet lärare-elev, bedömning för lärande.**
- Aktivitetsrelaterade faktorer: **innehåll och aktivitet med samband, variation, sekvenserat lärande**<sup>3</sup>, **diskussion och förhandling, elevperspektiv.**
- Faktorer rörande lärandeprocesser och lärarnas respons: utmanande, ny förståelse (som inlemmas i existerande uppfattning/praktik eller utmanar denna), **självreglering, det vill säga en förmåga att på egen hand analysera effekterna av förändringar i undervisningen.**

Trots svårigheter med det empiriska materialet (till exempel att få studier gick att följa genom hela insatsen, bristande rapportering om elevresultat, bristfällig information om anordnarna av kompetensutvecklingsinsatserna, insatser som inte länkade lärarnas lärande med elevernas) anser Timperley och hennes medarbetare att analyserna ger starka indikationer på vilken typ av kompetensutveckling som inverkar positivt på elevers lärande och summerar:

---

<sup>3</sup> I det här sammanhanget: tydlighet om vad som är i fokus för lärandet.

This synthesis has identified a number of conditions and principles associated with professional learning that impacted substantively on student outcomes. In summary, such learning required teachers to engage with new knowledge that involved theoretical understanding – typically pedagogical content and assessment knowledge – and the implications of these for practice. The focus of this new knowledge was on the links between teaching and its impact on student learning. The professional learning environment provided teachers with extended opportunities to learn through a variety of activities, and assisted them to integrate new learning into alternative forms of practice. Meanings and new knowledge and the implications for practice were negotiated with providers and colleagues (Timperley m.fl. 2007:xliv).

Resultaten från metastudien ligger till grund för de rekommendationer som Timperley för fram i sin bok *Det professionella lärandets inneboende kraft* (2013), vidare utvecklat nedan.

### **Framgångsrik kompetensutveckling**

Timperley menar att det som hon benämner *professionellt lärande* innebär ett annorlunda sätt att tänka kring kompetensutveckling jämfört med hur kompetensutveckling vanligtvis planeras och utförs. Timperley anser att kompetensutveckling som professionellt lärande måste fokusera på förbättringar i elevernas lärande och följa de framgångsfaktorer för lärande som är belagda i forskning, det vill säga lärandet ska ha tydliga mål, bygga på samarbetslärande och respons (jfr Hattie, 2009). Timperley grundar sina rekommendationer på teorier om lärande, resultat från metastudien och forsknings- och utvecklingsprojekt där dessa resultat implementerades och visade stor inverkan på elevernas lärande.<sup>4</sup>

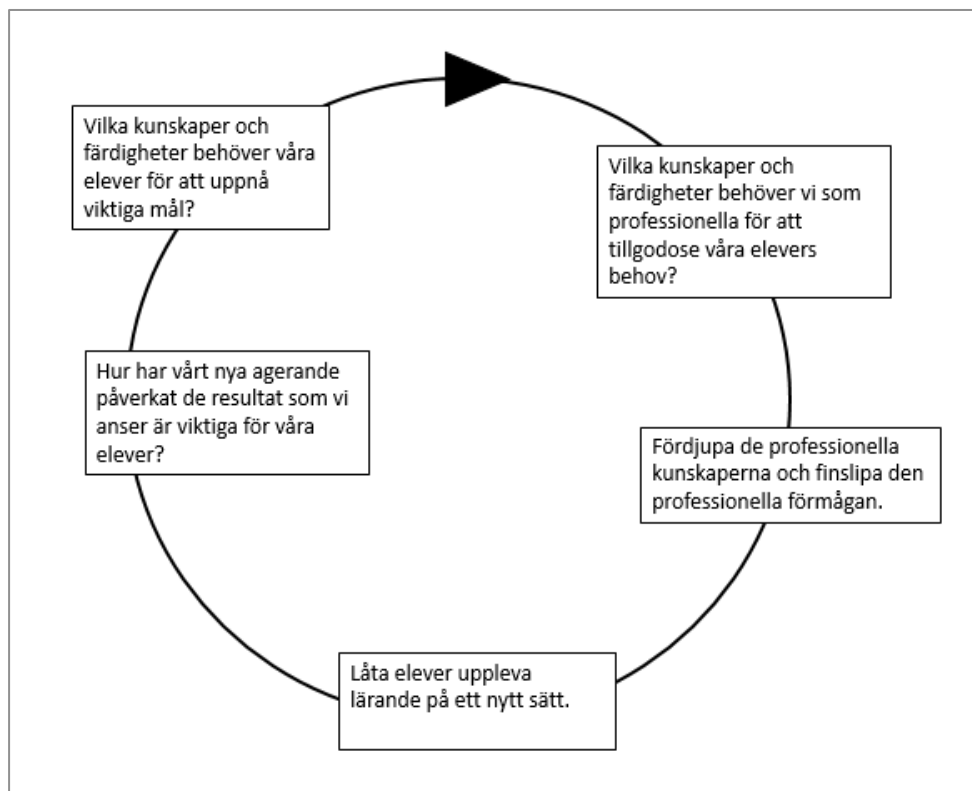
För att kompetensutveckling ska gynna professionellt lärande hävdar Timperley att det krävs att de deltagande lärarna ses som förändringsbenägna experter som är engagerade i att förbättra varje enskild elevs lärande och söker teoretisk och didaktisk kunskap för att uppnå detta (jfr Hatties distinktion mellan "routine teachers" och "expert teachers"). Läraren utvärderar kontinuerligt vilken effekt den egna praktiken har på elevernas lärande. På detta sätt menar Timperley att kompetensutveckling som bygger på överföring ersätts av en gemensam konstruktion av kunskap där svårigheter löses i samarbete och nya idéer växer fram under gemensamt ansvar. Timperley menar att detta professionella lärande är en pågående cyklisk process som regleras av de vanliga frågorna i bedömning för lärande (efter Black & William, 1998): Vart är vi på väg? Hur går det för oss? Vad är nästa steg?

Det professionella lärandets cykliska natur understryks i figuren på nästa sida.

---

<sup>4</sup> Resultaten från metastudien implementerades med mycket goda resultat i ett stort läs- och skrivprojekt i 300 skolor på Nya Zeeland.





Figur 1. Efter Timperley (2013, s. 33): undersökande och kunskapsbildande cykel för lärare.

Utgångspunkten för lärarnas kompetensutveckling i formen av professionellt lärande är att elevernas lärande ska förbättras. Timperley menar att kompetensutveckling som organiseras efter cykelns olika faser och använder sig av de faktorer som forskningen visar är viktiga i professionellt lärande har goda möjligheter att nå sitt syfte, nämligen att öka elevernas lärande. Faktorer som är viktiga att beakta är:

- utgångspunkten i att elevernas resultat/lärande ska förbättras
- att insatsen är förankrad i verksamhetens behov
- att insatsen är formaliserad i syfte att bryta ofruktbara mönster samt ge alla deltagare utrymme
- att kompetensutvecklingen sker långsiktigt
- att skolledningen är involverad och ger stöd
- att expertis tas in utifrån
- att kompetensutveckling sker kontinuerligt i cykler

Hur och med vilka metoder det professionella lärandet genomförs måste anpassas till de behov och de förutsättningar som verksamheten har. Kollegialt lärande kan genomföras med olika metoder som i litteraturen kan ha skiftande benämningen men med ungefärligen samma innebörd.

## Kollegialt lärande

I Skolverkets översikt *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet* (2013) lyfts utifrån forskning det kollegiala lärandet som det mest framgångsrika sättet att organisera kompetensutveckling för lärare. För kollegialt lärande används flera olika metoder som exemplifieras nedan:<sup>5</sup>

- **lärande samtal** – ett tillfälle att i en grupp på lika villkor förstå, reflektera och ibland dra slutsatser kring det som samtalet har berört.
- **kollegahandledning** – ett arrangemang där kollegor stöttar varandra i återkommande organiserade samtal utifrån identifierade behov. Samtalen kan föregås av t ex klassrumsbesök eller observation.
- **klassrumsbesök med återkopplande samtal** – kollegor besöker varandras lektioner och observerar undervisning och elevernas lärande enligt överenskommet fokus.
- **kontaktkollega** – kollegor som har särskilt ansvar för att regelbundet hålla samtal i grupp eller enskilt utifrån behov som uppkommit i arbetet. Kontaktkollegan kan t ex lyssna och spegla en enskild kollega och använda dessa träffar som underlag för kollegahandledning i grupp.
- **kritisk vän** – kollegor som i tillit hjälper varandra vidare genom en kritisk blick.
- **learning och lesson study** – metoder att planera, pröva och utvärdera förändring av undervisning i syfte att utveckla den vidare.

Valet av metod för det kollegiala lärandet är beroende på vad det är som framstår som angeläget att arbeta med för att förbättra elevernas lärande, det vill säga det som framkommit i den kartläggning och analys som gjorts i början av det cykliska arbetet. De olika metoderna måste övas och därför är det lämpligt att någon med kunskaper om den valda metoden tas in som expert så att metoden introduceras på ett sätt som för det kollegiala lärandet framåt. Även mer vanligt förekommande samarbeten som

- **gemensam undervisningsplanering**
- **gemensam undervisning**
- **sambedömning**

kan räknas som metoder för kollegialt lärande om de sker systematiskt och i det cykliska förlopp som Timperley rekommenderar.

### Exempel på kompetensutveckling i form av kollegialt lärande utifrån Timperleys cykliska modell

För att konkretisera hur kollegialt lärande kan gestalta sig rent praktiskt skissas nedan ett tänkt förlopp. Låt oss säga att flera lärare på en högstadieskola tycker sig märka att de har svårigheter att nå fram till eleverna med ämnesinnehållet och att de misstänker att det är språket som ger eleverna svårigheter.

---

<sup>5</sup> Se till exempel Ernald (2012), Scherp (2013), Skolverket (2013).

Lärarna bestämmer i samråd med rektor att varje arbetslag ska lyfta frågan och att de samtalsledare som finns i arbetslagen ska leda lärande samtal i syfte att skolan ska få en bild av hur lärarna upplever det uppmärksammade.

Efter att de lärande samtalen har sammanställts visar det sig att arbetslagen ger en samstämmig bild av att elevernas språkkunskaper behöver förbättras för att deras lärande i ämnena ska utvecklas. Hur problemen upplevs av lärarna ser olika ut i ämnena och man bestämmer sig för att observera några elever i varje klass för att ta reda på mer. Rektor omfördelar undervisningstiden för några lärare för att detta ska kunna genomföras.

Efter den initiala kartläggningen har bilden klarnat något och i arbetslagen diskuterar man resultaten. Man kommer fram till att det verkar vara svårigheter på olika plan, både med ämnesbegrepp och med allmänt svåra ord och problem med att läsa längre texter. Lärarna identifierar ett behov av att ta reda på mer om hur detta kan förklaras och hur de didaktiskt kan arbeta med språket i de olika ämnena.

Rektor inser behovet och ger möjlighet för förstelärarna att studera litteratur på området och engagerar en extern expert som kan komma och diskutera med arbetslagen om deras behov. Man bestämmer att förstelärarna, efter att samtliga lärare har lyssnat på en inledande föreläsning om språk och lärande, ska leda studiecirkel som didaktiskt ska omsätta lärarnas nya kunskap i klassrummet.

Efter en termins arbete och en del förändringar i undervisningen i syfte att få eleverna mer engagerade, språkligt aktiva och medvetna om språket och sitt eget lärande tycker några arbetslag att det går långsamt och att det är svårt att se vad förändringarna har för effekt i det egna klassrummet. Därför vill man prova att låta en kollega observera undervisningen med fokus på elevernas lärande. Ett behov finns av att få utbildning i hur det kan gå till och genom kommunens utvecklingsenhet kan två kvällar med handledning ordnas. Något arbetslag föreslår också att den externa experten ska komma tillbaka för att få en möjlighet att diskutera vad som hänt.

Rektor har redan i sin plan bokat upp föreläsaren till träffar med varje arbetslag och lyckas också i samarbete med lärarna få till stånd att de kan besöka varandras klassrum.

I slutet av den andra terminen bestämmer man sig för att observera och intervjua samma elever som i starten samtidigt som man gör en större enkät med alla elever. Förstelärarna sammanställer och presenterar i arbetslagen där det blir föremål för lärande samtal om innehållet i den pågående satsningen och hur man ska gå vidare.

I det tänkta exemplet finns inslag av de delar som Timperley menar ger en kompetensutveckling som kan kallas för professionellt lärande. Utgångspunkten för insatsen är *ett identifierat behov som genom kartläggning kan definieras*. Det uppmärksammade diskuteras i arbetslagen på ett *formaliserat sätt* genom en metod för *kollegialt lärande*, det lärande samtalet. För att lärarna ska kunna ta sig an det behövs *expertkunskap utifrån*, både i form av en expert på språkets betydelse för lärande men också i form av expertis kring handledning, en del av det *kollegiala lärande* som används. Under hela processen är *skolledningen engagerad* och delaktig. Arbetet i det fiktiva exemplet spänner över minst ett läsår men kan också fortsätta efter utvärdering av hur långt man har kommit, det är alltså *långsiktigt*.

Föremålet för insatsen, det vill säga vad i elevernas lärande som är viktigt att ta tag i, vilken kunskap lärarna är i behov av, vilken expertis som behövs och hur det hela ska organiseras är sådant som ser väldigt olika ut beroende på lokala förutsättningar. Olika varianter av kompetensutveckling för att gynna det professionella lärandet med olika former av kollegialt lärande förekommer idag över hela landet. En snabb scanning på webben på kollegialt lärande ger många intressanta träffar som visar på bredden. Genomgående framstår det dock som centralt att det kollegiala lärandet de facto kontinuerligt utvärderas med fokus på dess inverkan på elevernas lärande, i syfte att successivt utveckla formerna och innehållet i insatserna för att fördjupa lärarnas unika professionalitet.

### **Ett avslutande exempel på forskningsbaserade rekommendationer av mer detaljerat slag**

Avslutningsvis kan nämnas att Siobhan Leahy och Dylan Williams (2009) har genomfört systematiska studier i avsikt att främja kollegialt lärande om bedömning för lärande i stor skala och utifrån dessa givit mer detaljerade rekommendationer kring utformningen. De handlar såväl om frekvens (en gång per månad), gruppstorlek (max åtta deltagare) som grupp sammansättning (en blandning vad avser ämnes- och åldersspecialisering, men minst en kollega med samma för varje medlem). De gäller även detaljerade förslag om mötesstrukturen, utifrån vikten av att deltagarna vet och kan förbereda sig om vad som väntar, se figur 2 på nästa sida. Förkortningen TLC i figuren står för Teacher Learning Communities.

### **1. INTRODUKTION (5 MINUTER)**

Agendan för mötet och planeringen för nytt lärande presenteras.

### **2. STARTAKTIVITET (5 MINUTER)**

Deltagarna engageras i en aktivitet som hjälp för att fokusera på det egna lärandet.

### **3. FEEDBACK (25 MINUTER)**

Varje lärare ger en kort rapport om det de åtog sig att pröva under avsnittet "personlig planering" vid föregående möte. Resten av gruppen lyssnar uppskattande och erbjuder sedan sitt stöd för att driva den individuella planeringen framåt.

### **4. NYTT LÄRANDE OM FORMATIV BEDÖMNING (20 MINUTER)**

För att ge varje TLC- möte en del nytt stoff och en stadig ström av nya idéer, har varje möte en aktivitet som introducerar några nya idéer som rör formativ bedömning. Det kan vara en uppgift, en video att titta på och diskutera eller en läsecirkel där lärare diskuterar betydelsen för formativ bedömning utifrån det bokavsnitt de har läst under den senaste månaden.

### **5. PERSONLIG AKTIONSPLANERING (15 MINUTER)**

Den näst sista aktiviteten för varje session innebär att varje deltagare planerar i detalj vad de hoppas att kunna utföra före nästa möte. Det kan inkludera att pröva nya idéer eller det kan helt enkelt vara att konsolidera de tekniker som de redan har experimenterat med. Detta är också en bra tidpunkt för deltagarna att planera för samplanering och lektionsobservationer som de ska genomföra hos varandra. Det är vår erfarenhet att om deltagarna lämnar mötet utan en bestämd dag och tid att observera varandra, så är det mycket mindre sannolikt att observationerna blir av (Maher & Ioffe, 2007).

### **6. SAMMANFATTNING AV LÄRANDE (5 MINUTER)**

De sista fem minuterna av mötet diskuterar gruppen om de har uppnått de avsikter med lärande de ställt upp för mötet. Om de inte har det, finns det tid för gruppen att besluta vad man ska göra åt det.

Figur 2. Leahy & Wiliam (2009, s. 11). Mötesstruktur med mål att lyfta lärandet.

Forskningsstudier av detta slag, med mer detaljerade riktlinjer, är tämligen ovanliga inom det utbildningsvetenskapliga fältet. De är samtidigt att betrakta som ett välunderbyggt inlägg att kritiskt granska och pröva med behövliga anpassningar utifrån lokala förhållanden.

# Kollegialt lärande på Södervång- och Tångvallaskolan

## Inledning

I den här texten presenteras två kompetensutvecklingsprojekt i Vellinge kommun. Det första projektet drevs av Södervångskolan och det andra av Tångvallaskolan under läsåret 14/15. Innehållet i texten bygger i huvudsak på intervjuer med en biträdande rektor på Södervångskolan och med en förstelärare på Tångvallaskolan. I de fall något har varit oklart eller det har saknats tillräcklig information möjlig att granska, har annat material som presentationsmaterial och observationsprotokoll kompletterat intervjumaterialet. Presentationen av projekten utgår från biträdande rektorns och förstelärarens utsagor. Deras utsagor som ledare för projekten har inte ställts mot annat material som intervjuer med deltagande lärare eller utvärderingar av projektens effekter på elevernas lärande.<sup>6</sup>

Texten inleds med en presentation av de båda projekten. Därefter undersöks kvaliteterna i dem med hjälp av det som i ”Kollegialt lärande – vad, varför och hur?” lyfts fram som viktiga faktorer när det gäller att öka elevers lärande.

## Exemplet Södervångskolan

På Södervångskolan inleddes arbetet med kollegialt lärande vårterminen 2014 under ledning av skolans biträdande rektor. Projektet inleddes med att man undersökte vilka behov av kompetensutveckling som skolan hade och frågade sig vad arbetet med kollegialt lärande skulle kunna bidra med.

Projektet som stod i fokus för intervjun pågick under läsåret 14/15 och hade fokus på allmändidaktiska frågor:

1. Trygg, stödjande och uppmuntrande lärmiljö
2. Individanpassning, variation och utmaning
3. Struktur och organisation
4. Elevernas medverkan och möjlighet till feedback

Biträdande rektor berättade i intervjun att man hade utgått från Skolinspektionens påpekanden i samband med tillsyn, Vellinge kommuns medarbetarprocess samt skolans lokala mål när man valde fokus för projektet. Dessutom återfanns de fyra punkterna ovan i lönekriterierna. Under läsåret valde man att arbeta med punkt 2, 3 och 4.

---

<sup>6</sup> När den biträdande rektor och försteläraren tog del av rapporten uttryckte båda en önskan att få komplettera materialet. De önskade exempelvis komplettera materialet med andra former av utvecklingsarbeten som skett parallellt med de projekt som beskrivs i denna rapport samt med analysarbeten skolorna gjort efter det att materialet till den här texten samlades in. De föreslagna kompletteringarna ligger dock utanför studiens ram men i det fortsatta utvecklingsarbetet i Vellinge kommun finns det således all anledning att ta tillvara de båda informanternas utvidgade erfarenheter och pågående analysarbete.

Utformningen av projektet gjordes i samarbete med RUC på Malmö högskola. Projektet leddes av skolans biträdande rektor och hon förankrade arbetet i skolans ledningsgrupp. I skolans ledningsgrupp ingår rektor, biträdande rektor och en representant från varje arbetslag.

Projektet inleddes hösten 2014 med att bakgrunden till projektet introducerades samt att medarbetare från RUC presenterade forskning och modeller för arbetet. RUC kom sedan tillbaka och medverkade vid några tillfällen under höstterminen.

Metoden Södervångskolan valde att använda sig av i det kollegiala lärandet var att filma varandra. Biträdande rektor menade i intervjun att det är den metod som ger bäst effekt när det gäller kollegialt lärande. I intervjun kom det också fram att hon ansåg att det positiva med metoden är att filmen är ett bra underlag för reflektion: filmen visar vad som faktiskt händer. Den filmade kan därför inte avfärda något i reflektionen kring lektionen med att det som observatören sett inte stämmer, vilket man kan om man istället utgår från lektionsobservationer.

Arbetet med det kollegiala lärandet skedde inom ramen för ordinarie arbetstid och följdes upp i arbetslagen under ledning av arbetslagsledarna som också ingår i skolans ledningsgrupp. Initialt gjordes uppföljningarna varannan månad, men när det kom fram att lärarna behövde mer tid gjorde man om planeringen efter en halv termin, och resten av läsåret träffades man istället varje månad. Arbetet i de olika arbetslagen utgick från ett underlag som biträdande rektor hade tagit fram, och arbetet dokumenteras så att biträdande rektor kunde följa arbetet. I dokumentationen kom det till exempel fram att lärarna upplevde att det var svårt att ge feedback och behövde stöttning i detta. Biträdande rektor valde då att låta arbetslagen titta på en inspelad lektion och tillsammans öva på att ge återkoppling kring denna, vilket enligt biträdande rektor gav positiva resultat. Hon menade vidare att lärarna efter det inte längre upplevde momentet som svårt.

Mellan arbetslagsträffarna pågick arbetet i de par som skulle besöka och filma varandra. På arbetslagsträffarna fanns det också tid för paren att kommentera och diskutera hur besöken hade gått utifrån de observationsfrågor man använde sig av. Observationsfrågorna besvarades av både den observerade och den som observerade. Det var också i paren som man planerade när besöken skulle ske.

Något som återkom i intervjun var att biträdande rektor lyfte fram behovet av struktur och organisation för arbetet samt vikten av att både lärarna och hon dokumenterade och systematiserade arbetet. Hon menade att det var viktigt att undersöka om lärarna tyckte att det var roligt och givande för att kunna se vart de var på väg och om förändringar behövde ske under arbetets gång.

När det gäller effekter av arbetet, så var det framför allt lärarnas reflektioner och upplevelser som efterfrågades. På en explicit fråga om huruvida projektet hade gjort avtryck i klassrummen och för eleverna svarade biträdande rektor att det hade det absolut gjort, men samtidigt lyfte hon fram att hennes fokus var riktat mot lärarna. Det finns således inte någon dokumentation kring vilka effekter projektet fick på elevernas lärande.

## Exemplet Tångvallaskolan

Även detta projekt pågick under läsåret 14/15 och hade allmändidaktiska frågor i fokus. Under höstterminen stod "Tydlighet i mål, innehåll och struktur i lärandemiljön" i fokus för arbetet och under vårterminen "Studiero". Valet av fokus var kopplat till skollagen, Lgr 11 och Skolinspektionens observationsschema (Vellinge kommuns lönekriterier). Det återkom också i styrkort, Qualis och Spiritbook. När intervjun genomfördes fanns det tankar på att fortsätta att använda sig av samma arbetssätt, men att skifta fokus från det allmändidaktiska till det ämnesspecifika. Man hade dock ännu inte bestämt utformningen för nästa läsårs arbete.

Utformningen av projektet var inspirerad av mattelyftet, eftersom försteläraren som ledde projektet hade goda erfarenheter av detta och för att det också utgår från det som kännetecknar kollegialt lärande. I projektet innehöll varje del fyra moment:

Moment A – individuella förberedelser (Inläsning av artiklar, litteratur eller annat material kopplat till forskning eller beprövad erfarenhet.)

Moment B – kollegialt arbete (Reflektioner, diskussioner och planering)

Moment C – aktivitet (spegling och återkoppling)

Moment D – Gemensam uppföljning i form av återkoppling, diskussioner och dokumentation av det som genomförts.

I arbetet med projektet hade man inte någon extern hjälp vad det gäller val av innehåll och utformning. Däremot hade försteläraren möjlighet att diskutera detta med de andra förstelärarna på skolan vid deras veckovisa möten. Det var till exempel skolans förstelärargrupp som tillsammans arbetade fram det observationsprotokoll som man använde vid vårens speglingar. Däremot hade inte skolans ledning en aktiv roll i projektets utformning eller under arbetets gång.

I intervjun lyfte försteläraren fram att förutom att det är svårt att veta vad det innebär att något ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, så upplevde hon också det som svårt att hitta relevant och kvalitetssäkrat material.

Speglingarna innebar att man besökte/fick besök av en annan lärare och observerade en lektion med hjälp av ett särskilt observationsprotokoll för att kunna fokusera på vissa aspekter av det som skedde under lektionen. I första omgången valde man att de två lärare som skulle spegla varandra kom från samma arbetslag, eftersom man ville att det skulle vara "lite mer avslappnat och tryggt". I andra omgången skapade man nya grupperingar med representanter från olika arbetslag. Under läsåret var målet att alla skulle spegla/bli speglade vid fyra olika tillfällen.

I diskussionerna i moment B och D valde grupperna på egen hand samtalsledare och sekreterare. De som var samtalsledare hade inte någon särskild utbildning för detta.



Under läsåret hade man 12 träffar à 90 minuter avsatta till arbetet med projektet. Under höstterminen gjorde man förberedelsearbetet gemensamt samt reflekterade tillsammans. Utöver det tog man eget ansvar för att genomföra speglingar och ge återkoppling kring dessa. I utvärderingarna av höstens arbete framkom emellertid önskemål om att ge återkoppling på konferenstid, eftersom den var svår att hinna med. Det fick till följd att man även lade in detta moment under konferenstid under vårterminen.

När det gällde projektets effekter menade försteläraren att på ett övergripande plan kunde hon se att projektet gav upphov till fler diskussioner om förhållningssätt till eleverna och struktur på lektionerna. Försteläraren menade vidare att i och med att pedagogerna fick fundera över den egna praktiken, så blev de mer medvetna om varför de gjorde som de gjorde. Hon lyfte även fram exempel på att materialet hade utmanat projektdeltagare. Dessutom menade hon att det var intressant att se att lärarnas praktik inte var så likartad som de tidigare trott när de enbart haft möjlighet att diskutera olika frågor. Däremot berättar inte intervjuaterialet något om vilka effekter projektet fick på lärarnas praktik eller på elevernas lärande.

### **Projektens kvaliteter och möjliga utvecklingsområden**

I texten "Kollegialt lärande – vad, varför och hur?" återfinns Skolverkets definition av kollegialt lärande: "en sammanfattande term för olika former av kompetensutveckling där kollegor genom strukturerat arbete tillägnar sig kunskaper och färdigheter". Som framkommer ovan kan både Södervångskolans och Tångvallaskolans projekt beskrivas som exempel på kompetensutvecklingsprojekt "där kollegor genom strukturerat arbete tillägnar sig kunskaper och färdigheter". Det är också tydligt att man på båda skolorna lagt ner arbete och omsorg när det gäller att arbeta fram metoder (filmade lektioner och speglingar) som kan stödja lärarna i deras arbete med reflektion och utveckling av sin praktik. De intervjuade lyfte också fram exempel som de menade visar att arbetet hade givit avtryck i form av fler diskussioner och de hade sett att lärarna upplevde arbetet som positivt och utvecklande.

I denna text framkommer emellertid också andra viktiga faktorer som bör känneteckna ett utvecklingsarbete för att det ska få effekter på elevernas lärande. Det skissas även fram en möjlig arbetsgång i form av ett konkret exempel på hur ett kompetensutvecklingsprojekt skulle kunna se ut om det utgår från dessa viktiga faktorer. I följande avsnitt görs därför en genomgång om och i så fall på vilka sätt nedanstående faktorer kan sägas känneteckna projekten:

- utgångspunkten i att elevernas resultat/lärande ska förbättras
- att insatsen är förankrad i verksamhetens behov
- att insatsen är formaliserad i syfte att bryta ofruktbara mönster samt ge alla deltagare utrymme
- att kompetensutvecklingen sker långsiktigt
- att skolledningen är involverad och ger stöd
- att expertis tas in utifrån
- att kompetensutveckling sker kontinuerligt i cykler

Som framkommer i beskrivningarna av de båda projekten är det tydligt att:

- **att insatsen är formaliserad i syfte att bryta ofruktbara mönster samt ge alla deltagare utrymme**
- **att kompetensutvecklingen sker långsiktigt**

I dessa fall är det tydligt att man på båda skolorna lade ner mycket arbete på att få till en organisation och planering som innebar att arbetet pågick under hela läsåret och att det fanns tid avsatt för alla lärares arbete med de olika delarna av projekten. Att både biträdande rektorn och försteläraren var måna om att det skulle fungera och att lärarna skulle få de verktyg de behövde för att kunna genomföra projekten var tydligt, eftersom det i båda projekten fanns exempel på hur man under läsåret förändrade organisationen och stöttade där det behövdes.

Det är också tydligt att det hos båda biträdande rektorn och försteläraren fanns en förståelse för och vilja att låta **kompetensutvecklingen ske i cykler** och att det aktuella läsårets arbete skulle leda vidare till framtida insatser. Vid tidpunkterna för intervjuerna var emellertid inte förutsättningarna för nästa läsårs arbete klara, och man hade ännu inte bestämt hur arbetet skulle kunna fortsätta. Båda projekten stod inför att undersöka det tredje steget i Timperleys undersökande och kunskapsbildande cykel för lärare: "Låta elever uppleva lärande på ett nytt sätt" för att kunna gå vidare till det fjärde steget: "Hur har vårt nya agerande påverkat de resultat som vi anser är viktiga för våra elever?". Ett problem som gäller båda projekten är emellertid att det saknas planer på att kartlägga effekterna för elevernas lärande, vilket innebär att det kommer bli svårt för skolorna att komma vidare till det fjärde steget. Det saknas också material som berättar utförligt om vilka effekter projekten fått på lärarnas praktik och på vilka sätt eleverna upplever lärande på nya sätt i klassrummen.

När det gäller punkten "**att skolledningen är involverad och ger stöd**" såg det olika ut på de båda aktuella skolorna: medan det var skolledningen som drev projektet på Södervångskolan, framstår det som att arbetet på Tångvallaskolan skedde utan en tydlig närvaro från skolans ledning. Eftersom Timperley så tydligt lyfter fram vikten av en involverad skolledning, är det en fråga som bör diskuteras på den aktuella skolan inför en fortsättning av projektet.

När det gäller de två första punkterna:

- **utgångspunkten i att elevernas resultat/lärande ska förbättras**
- **att insatsen är förankrad i verksamhetens behov**

är det inte tydligt att projekten hade sin utgångspunkt i att elevernas resultat/lärande skulle förbättras. Någon menar kanske att det är den självklara utgångspunkten för all skolutveckling och att det var det man utgick från när man arbetade fram lönekriterier i kommunen och lokala mål för skolorna. Det Timperley avser med denna faktor och nästa som följer på den ("att insatsen är förankrad i verksamhetens behov") är emellertid något annat, vilket även synliggörs i exemplet i denna text (s. 11-12).

I exemplet inleds insatsen på den fiktiva skolan med ett tydligt formulerat problem: "flera lärare på en högstadieskola tycker sig märka att de har svårigheter att nå fram till eleverna med ämnesinnehållet och att de misstänker att det är språket som ger eleverna svårigheter.". I *Det professionella lärandets inneboende kraft* (Timperley, 2013) står det exempelvis: "När det professionella lärandet inte baseras på elevers och lärares verkliga behov blir det ofta resultatlöst" (Timperley, 2013, s. 61). Timperley menar också att vi kan reflektera över vårt professionella lärande genom att exempelvis fundera på hur vi har identifierat behoven av professionellt lärande. Har detta skett på *grundnivå* ("Lärarnas behov av lärande var inget man uttryckte klart eller diskuterade. Deltagandet i det professionella lärandet inleddes med att ny information presenterades."), *utvecklingsnivå* ("Lärarnas behov av lärande kopplades till elevernas behov av lärande, men de identifierades inte på ett systematiskt sätt, genom en evidensbaserad process som urskiljde befintliga övertygelser och undervisningsmetoder.") eller *integrerad nivå* ("Lärarnas behov av lärande identifierades genom en samkonstruerad, evidensbaserad process, som hade utformats för att identifiera lärares övertygelser och metoder i relation till elevers behov av lärande.") (Timperley, 2013, s. 77). Detta exempel lyfts fram för att visa att ju tydligare elevernas behov är formulerade när ett utvecklingsprojekt initieras, desto lättare är det att förankra insatsen, att hålla fokus under arbetets gång och inte minst ha möjlighet att utvärdera projektet.

Punkten som återstår nu är den som handlar om att **ta in expertis utifrån**. I projektet på Södervångskolan gjordes detta: RUC i Malmö presenterade relevant forskning och modeller för arbetet när det gäller det kollegiala lärandet som metod. Däremot berättar inte materialet något om att teori och praktik möttes i det pågående arbetet. Det finns inga exempel på att lärarna läste in material, tog del av föreläsningar med mera som gav dem möjlighet att utveckla sina kunskaper kring det som stod i fokus för lektionsbesöken som till exempel vilka möjligheter till individanpassning det finns och vilka effekter de kan få samt möjlighet att praktiskt prova detta under lektionerna som filmades.

På Tångvallaskolan fanns det däremot exempel på den typen av material. Försteläraren som ledde projektet menade dock själv att hon hade saknat expertis utifrån och att hon upplevde det som svårt att hitta relevant material. Denna utmaning är hon inte ensam om att uppleva, utan det hon upplever är en utmaning för hela Skolsverige: att skapa arenor för utbyte mellan forskarsamhället och de enskilda skolorna som gör det möjligt för skolor att på egen hand eller i samarbete med forskare ta fram relevant material att använda i olika former av kompetensutvecklingsarbeten.

Sammanfattningsvis är det således så att samtidigt som det finns viktiga kvaliteter i de båda projekten samt många lärdomar värda att sprida, är det också så att det kan finnas stora vinster i att använda sig av Timperleys modell och ägna tid åt att diskutera hur kompetensutvecklingsprojekt i framtiden bör utformas, genomföras och utvärderas för att verkligen skapa möjligheter för att kompetensutvecklingsprojekt ska få effekter på elevers lärande.

## Referenser

- Black, Paul. & Wiliam, Dylan. (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.
- Cordingley, Philippa., Bell, Miranda., Rundell, Barbara., & Evans, Donald. (2003). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Ernald, Thomas. (2012). *Kollegialt lärande nyckelfaktor för framgångsrik skolutveckling*. Skolverket. Forskning för skolan. Tillgänglig:  
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/artikelarkiv/kollegialt-larande-nyckelfaktor-for-framgangsrik-skolutveckling-1.171296> (150710).
- Hattie, John. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, John. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Kalantzis, Mary. & Cope, Bill. (2012). *Literacies*. Port Melbourne, Vic.: Cambridge University Press.
- Kress, Gunther R. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Leahy, Siobhan & Wiliam, Dylan. (2009). *Från lärare till skolor – om att införa formativ bedömning i större skala*.  
[http://www.dylanwiliam.org/Dylan\\_Wiliams\\_website/Papers\\_files/Från%20lärare%20till%20skolor%20%20Om%20att%20införa%20formativ%20bedömning%20i%20större%20skala%20\(Göteborgs%20Stad%202014\).pdf](http://www.dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Papers_files/Från%20lärare%20till%20skolor%20%20Om%20att%20införa%20formativ%20bedömning%20i%20större%20skala%20(Göteborgs%20Stad%202014).pdf)
- Lindvert, Jessica & Minten, Eva. (2012). *Promemoria om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Skolverket Dnr 2012:1700.
- Mouwitz, Lars. (2001). *Hur kan lärare lära? Internationella erfarenheter med fokus på matematikutbildning*. Nationellt centrum för matematikutbildning: NCM-rapport 2001:2.
- Scherp, Hans-Åke. (2013). *Lärandebaserad skolutveckling: lärglädjens förutsättningar, förverkligande och resultat*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Skolverket. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2260>

Skolverket (2013). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3095>.

Stoll, Louise., Bolam, Ray., McMahon, Agnes., Wallace, Mike., & Thomas, Sally. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.

Timperley, Helen., Wilson, Aaron., Barrar, Heather., & Fung, Irene. (2007). *The Teacher Professional Learning and Development BES illuminates the kind of professional learning for teachers that strengthens valued outcomes for diverse learners*. New Zealand Ministry of Education.

Timperley, Helen. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Vescio, Vicki., Ross, Dorene, & Adams, Alyson. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.

Wingborg, Mats. (2013). *Vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och evidens*. Skolverket. *Forskning för skolan*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/forskningsbaserat-arbetsatt/vetenskaplig-grund-beprovad-erfarenhet-och-evidens-1.189565> (2015-07-10).

## Rekommenderad läsning

Kommunförbundet Skåne/Fou Skola (2013). *Tio forskningsbaserade principer för lärares professionsutveckling*. *Forskning i korthet* 2013:1. Tillgänglig: <http://kfsk.se/larandearbetsliv/wp-content/uploads/sites/8/2015/01/Forskning-i-korthet-2013-1.pdf> (2015-07-12).

Langelotz, Lill. (2013). *Vad gör en skicklig lärare?: en studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Diss. (sammanfattning) Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/34853>

*Lärarnas nyheter* (2013:1). Tema: Dokumentation. Tillgänglig: <http://www.lararnasnyheter.se/tema/dokumentation> (2015-10-15).

Nestor FoU-center (2009). *Att arbeta med utveckling: modell för kollegialt utbyte och lärande*. Haninge: FoU Nestor.

Nilsson, Pernilla. (2012). *Att se helheter i undervisningen: naturvetenskapligt perspektiv*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2790.pdf%3Fk%3D2790](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2790.pdf%3Fk%3D2790)

*Pedagog Stockholm* <http://www.pedagogstockholm.se/kollegialt-larande/>

*Skolvärlden* <http://skolvärlden.se/artiklar/de-fixar-det-kollegiala-larandet>







Skrift nr 6

2015-12-03

