



SAMMANFATTAR OCH KOMMENTERAR

## Lärares professionella utveckling och lärande i kollegiala samarbeten

2022:01

Omslagsfoto: Lena Koller, Scandinav Bildbyrå  
Illustration: Ása Jóhannsdóttir

Citera denna rapport: Lärares professionella utveckling och lärande i kollegiala samarbeten.  
Skolforskningsinstitutet sammanfattar och kommenterar 2022:01. Solna:  
Skolforskningsinstitutet. ISSN 2003-3664.

© Skolforskningsinstitutet

[www.skolfi.se](http://www.skolfi.se)



SAMMANFATTAR OCH KOMMENTERAR

# **Lärares professionella utveckling och lärande i kollegiala samarbeten**

**2022:01**

## **Skolforskningsinstitutet sammanfattar och kommenterar**

Skolforskningsinstitutet bevakar internationella forskningsöversikter för att kunna ta tillvara vetenskaplig kunskap som kan vara till nytta för verksamma inom svensk förskola och skola. Vi sammanfattar och kommenterar översikterna utifrån ett svenskt perspektiv. Arbetet genomförs av medarbetare vid institutet i samarbete med verksamma lärare och en extern forskare med relevant ämneskompetens för översikten.

### **Målgrupp**

Vi riktar oss till lärare och andra verksamma inom skolväsendet som på olika sätt kan främja goda förutsättningar för en undervisning på vetenskaplig grund.

### **Så väljer vi ut forskningsöversikter**

Forskningsöversikter som vi bedömer vara tänkbart intressanta i relation till vårt uppdrag relevans- och kvalitetsgranskas. Om vår bedömning är att en översikt är relevant för målgrupperna och håller tillräcklig kvalitet, så kan den komma i fråga för att sammanfattas och kommenteras. Vi granskar översikterna men inte de enskilda studier som de bygger på. Forskning som förändrar kunskapsläget kan ha tillkommit efter det att de granskade forskningsöversikterna sammanställdes.

## Innehåll

<b>Skolforskningsinstitutet sammanfattar och kommenterar .....</b>	<b>2</b>
<b>Målgrupp .....</b>	<b>2</b>
<b>Så väljer vi ut forskningsöversikter .....</b>	<b>2</b>
<b>1. Introduktion.....</b>	<b>4</b>
<b>2. Sammanfattning av forskningsöversikten .....</b>	<b>5</b>
<b>2.1 Översiktens frågeställningar .....</b>	<b>6</b>
<b>2.2 Om studierna i översikten .....</b>	<b>6</b>
2.2.1 Studiernas forskningsdesign .....	6
2.2.2 Studiernas teoretiska utgångspunkter .....	6
<b>2.3 Översiktens resultat och slutsatser .....</b>	<b>7</b>
2.3.1 Olika typer av kollegiala gemenskaper .....	7
2.3.2 Balansen mellan olika aktörers roller .....	9
2.3.3 Viktiga förutsättningar för kollegiala gemenskaper .....	10
<b>3. Skolforskningsinstitutet kommenterar .....</b>	<b>13</b>
<b>3.1 Syfte och mål styr lämplig form .....</b>	<b>14</b>
<b>3.2 Att skapa tillit i flera dimensioner.....</b>	<b>16</b>
<b>3.3 Gemensamt eller individuellt lärande.....</b>	<b>17</b>
<b>3.4 Betydelsen av kollegiala gemenskaper .....</b>	<b>18</b>
<b>4. Lästips.....</b>	<b>19</b>
<b>5. Projektgrupp .....</b>	<b>20</b>
<b>Referenser .....</b>	<b>20</b>

## 1. Introduktion

Något som länge varit aktuellt i den svenska skoldebatten är frågan om hur lärare kan utvecklas professionellt genom att lära av och med

### Sammanfattad och kommenterad översikt

*Teacher communities as a context for professional development: A systematic review.*

**Författare:** Vangrieken, K., Meredith, C., & Kyndt, E.

**Publicerad:** *Teaching and Teacher Education*, 61, 2017.

**Publicerad på webbplats:** <http://dx.doi:10.1016/j.tate.2016.10.001>

**Översiktens fokus:** Vikten av att lärare under hela sin yrkeskarriär kontinuerligt får möjlighet att utvecklas professionellt. Olika typer av kollegiala gemenskaper, och hur de initieras och upprätthålls. Lärares, rektorers och andra aktörers roller. Vilka förutsättningar krävs för att kollegiala gemenskaper ska bidra till lärares professionella utveckling?

**Elevernas ålder:** Grundskola och gymnasieskola.

varandra, vid sidan av mer traditionell och individuell fortbildning. I en granskning av den svenska skolan konstaterar OECD (2015) att många lärare i Sverige arbetar ensamma och inte drar fördel av den potential till utveckling som ett gemensamt samarbete och lärande kan ge. Det lärande som sker i kollegiala samarbeten har ofta framhållits som en nyckelfaktor för

framgångsrik skolutveckling och många skolor bedriver idag satsningar på detta, ofta under beteckningen kollegialt lärande. I Skolforskningsinstitutets samtal med rektorer och lärare har det uppkommit frågor som: ”Varför fungerar det kollegiala lärandet på vissa skolor, men inte på andra?” eller ”Hur kan jag som rektor stödja lärares kollegiala samarbeten?”.

I den här rapporten sammanfattar och kommenterar vi en forskningsöversikt om lärares professionella utveckling och lärande inom ramen för kollegiala samarbeten. Översikten ger en fördjupad förståelse för olika former av kollegiala samarbeten som bidrar till lärares professionella utveckling, och vad man kan tänka på när man ska initiera olika typer av sådana satsningar. Vi inleder i kapitel 2 med att sammanfatta översikten, och för sedan i kapitel 3 en diskussion med

utgångspunkt i översiktens resultat och slutsatser. Vår förhoppning är att den begreppsapparatur om kollegiala samarbeten som presenteras kan fungera som ett verktyg som lärare, rektorer och skolledare kan använda i reflektioner och utvecklingsarbeten kring lärares professionella utveckling och lärande, och formerna för det.

## 2. Sammanfattning av forskningsöversikten

I detta kapitel sammanfattar vi den systematiska forskningsöversikten *Teacher communities as a context for professional development: A systematic review* (Vangrieken m.fl., 2017). Vår ambition är att göra en neutral och rättvis redovisning av översikten.

Översikten inleder med att lyfta fram hur viktigt det är att lärare under hela sin yrkeskarriär kontinuerligt får möjlighet att utvecklas professionellt. I översikten hänvisas bland annat till att samhället är snabbt föränderligt och att lärares behov av kunskap därmed också förändras över tid. Utveckling och lärande behövs kring allt från elevbemötande, ämneskunskaper och pedagogik, till den egna identitetsutvecklingen inom läraryrket. Professionell utveckling och lärande kan ske individuellt, exempelvis genom att lärare på egen hand inhämtar forskning och information, och utifrån den reflekterar över svårigheter de möter i sin undervisning. Men lärandet kan även ske tillsammans med andra i olika former av kollegiala samarbeten.

I översikten sammanställs forskning om lärares professionella utveckling i kollegiala samarbeten. De specifika former av samarbeten som studeras benämns i översikten med samlingsbegreppet kollegiala gemenskaper<sup>1</sup>. I översikten framkommer att tidigare forskning om kollegiala gemenskaper betonar att lärares egna erfarenheter och utmaningar i undervisningen är en viktig grundbult för kontinuerlig och långsiktig professionell utveckling, och forskningen lyfter också betydelsen av att lärare själva driver sin kunskapsutveckling framåt. I översikten söker forskarna fördjupad kunskap om kollegiala gemenskaper och hur de fungerar i relation till lärares professionella utveckling och lärande. Vi vill poängtera att kollegiala samarbeten kan ske på andra sätt än i kollegiala gemenskaper, exempelvis då två lärare möts sporadiskt och informellt i ett samtal.

---

<sup>1</sup> I översikten används *teacher communities* som paraplybegrepp för uttryck som förekommer i de ingående studierna och som beskriver de kollegiala samarbeten som studeras, bland annat: *learning community*, *teacher community*, *scientific community*, *professional learning community (PLC)*, *collaborative professional community*, *community of practice (CoP)* och *educator inquiry group*.

## 2.1 Översiktens frågeställningar

Översikten tar sin utgångspunkt i följande forskningsfrågor:

1. Vilka olika typer av kollegiala gemenskaper finns, och hur initieras och upprätthålls de?
2. Vilka roller och vilken betydelse har lärare, rektorer och andra aktörer för hur den kollegiala gemenskapen fungerar?
3. Vilka förutsättningar krävs för att kollegiala gemenskaper ska bidra till lärares professionella utveckling?

## 2.2 Om studierna i översikten

### 2.2.1 Studiernas forskningsdesign

I översikten ingår 40 empiriska studier om grund- och gymnasielärares professionella utveckling och lärande, inom ramen för kollegiala gemenskaper. Dessa studier fångades i vetenskapliga referensdatabaser genom en systematisk litteratursökning och urvalsprocess. Studierna som ingår i översikten är av olika slag vad gäller forskningsansatser och metoder, och i underlaget finns såväl observations- och intervjustudier som enkätstudier. Studierna härrör från 15 olika länder, men majoriteten är genomförda i USA.

### 2.2.2 Studiernas teoretiska utgångspunkter

Enligt översikten tycks studier om lärares professionella utveckling huvudsakligen baseras på två teoretiska utgångspunkter i synen på kollegiala gemenskaper: professional learning communities (PLC) och communities of practice (CoP). Dessa två teoretiska utgångspunkter beskrivs kortfattat nedan.

PLC har sin grund i Peter Senges (1990) begrepp ”lärande organisation” som i ett skolsammanhang särskilt betonar elevers lärande som ett gemensamt intresse och mål för den kollegiala gemenskapen. Enligt översikten anses PLC minska lärares isolerade arbetssätt, och kännetecknas bland annat av deltagarnas gemensamma värderingar och mål, ett stort lärarinflytande med stöd av rektorer, och ett praktiskt och gemensamt utforskande arbetssätt. CoP tar i sin tur utgångspunkt i social eller situerad lärteori som ursprungligen introducerades av Lave och Wenger (1991). CoP beskrivs i översikten som en grupp människor som delar utmaningar eller en passion för ett ämne, och som fördjupar sin kunskap och expertis inom området genom en pågående och fortlöpande interaktion. Lärandet sker således genom att man deltar i en kollegial praktikgemenskap.



Även om PLC och CoP har olika teoretiska utgångspunkter menar forskarna bakom översikten att de i den praktiska tillämpningen är svåra att skilja åt. Utgångspunkterna har ett liknande fokus på hur deltagare i en kollegial gemenskap kan utvecklas professionellt genom att lära av och med varandra, men skiljer sig bland annat med avseende på ledarskap, där PLC utgår från ett mer strukturerat och organiserat arbetssätt, medan CoP ses som mer organisk i sin struktur, där samarbetet formas och omformas i en ständigt pågående förhandling, deltagarna emellan.

## **2.3 Översiktens resultat och slutsatser**

Översiktens resultat och slutsatser baseras på analyser och sammanställning av resultaten i de 40 studier som ingår. I analysarbetet har forskarna bakom översikten kategoriserat materialet och olika teman har framträtt.

I avsnitt 2.3.1 presenterar vi de olika typer av kollegiala gemenskaper som forskarna funnit i studierna. I avsnitt 2.3.2 fokuserar vi på lärares, rektorers och andra aktörers roller och betydelse för hur olika kollegiala gemenskaper fungerar. Sist, i avsnitt 2.3.3, presenterar vi de förutsättningar som översikten funnit vara centrala för att kollegiala gemenskaper ska bidra till lärares professionella utveckling och lärande.

Sammantaget visar översikten att kollegiala gemenskaper är värdefulla för lärares kontinuerliga professionella utveckling och lärande, och som en struktur för att genomföra förändringar med utgångspunkt i lärares egna behov. Förutsättningarna för att bidra till lärares professionella utveckling och lärande är dock olika för olika former av kollegiala gemenskaper. Översikten pekar vidare på betydelsen av ledarskap, gruppdynamik, gruppsammansättning samt tillit och respekt för hur kollegiala gemenskaper fungerar och utvecklas.

### **2.3.1 Olika typer av kollegiala gemenskaper**

I studierna som ingår i översikten identifierar forskarna tre huvudsakliga typer av kollegiala gemenskaper. Indelningen är gjord utifrån gemenskapernas syften och mål i relation till lärares professionella utveckling och lärande samt hur gemenskaperna har initierats, organiserats och vem som varit ledare. De tre typerna av kollegiala gemenskaper benämns<sup>2</sup> i översikten:

---

<sup>2</sup> I översikten används begreppen formal communities, member-oriented communities with a pre-set agenda och formative communities för att benämna de tre typerna av kollegiala gemenskaper.

- formella gemenskaper
- deltagarorienterade gemenskaper med struktur
- framväxande gemenskaper.

Enligt översikten speglar benämningarna på gemenskaperna de mest framträdande och specifika kännetecknen, och dessa beskrivs i avsnittet. I praktiken finns dock inga skarpa gränser mellan formella, deltagarorienterade och framväxande gemenskaper.

**Formella gemenskaper** kännetecknas av att deltagarna, under en ofta tidsbegränsad period, träffas regelbundet och schemalagt för att lära sig något specifikt utifrån ett planerat och fastställt innehåll och mål. Den här typen av gemenskap initieras av aktörer utanför den enskilda skolan, exempelvis av skolmyndigheter eller skolhuvudmän, och riktar sig till lärare vid en eller flera skolor. Det kan handla om fortbildningsinitiativ för att öka lärares kompetens kring förändrade läroplaner, eller inom ett specifikt ämne där man sett ett utvecklingsbehov. Det gemensamma arbetet i formella gemenskaper leds av en extern person med specifika ämneskunskaper om det som deltagarna förväntas lära sig.

**Deltagarorienterade gemenskaper med struktur** kännetecknas av att deltagarna träffas på schemalagda och i förväg planerade sessioner för att lära av och med varandra kring ett fastställt mål, som i hög grad utgår från utmaningar som lärare möter i sin undervisning. Den här typen av formaliserad gemenskap initieras främst av aktörer inom skolan, såsom rektorer eller lärare, men det förekommer också att exempelvis forskare tar initiativ. En grundläggande målsättning för deltagarorienterade gemenskaper med struktur är att de ska vara ett varaktigt och kontinuerligt arbetssätt för utveckling och lärande, och lärares praktiska erfarenheter ses som en stor resurs. Mål för deltagarorienterade gemenskaper med struktur kan vara att fördjupa lärares ämneskunskaper eller att dela och diskutera olika perspektiv, strategier eller praktiska utmaningar relaterade till undervisning. Det kan också handla om gemensam lektionsplanering inom ett ämne, likväl som att utveckla undervisning, exempelvis genom att återkoppla på observationer av klassrumspraktiken. Att forska och att öka lärares kunskap om nya forskningsrön eller tillgängliga kunskapskällor är ytterligare exempel på mål och innehåll för deltagarorienterade gemenskaper.

**Framväxande gemenskaper** kännetecknas av att de på ett flexibelt och successivt sätt växer fram genom att lärare tillsammans, och på frivillig basis, tar initiativ till och fortlöpande planerar innehåll och mål för gemenskapen. Framväxande gemenskaper är informella till sin

karaktär och ledarskapet roteras mellan deltagarna. Man träffas och delar erfarenheter, och diskuterar i för stunden viktiga praktknära ämnen, för att hjälpa varandra att utveckla undervisningen.

### 2.3.2 Balansen mellan olika aktörers roller

I översikten framgår att olika aktörer såsom lärare, rektorer, skolhuvudmän, skolmyndigheter och forskare har olika roller och betydelse för hur de kollegiala gemenskaperna fungerar. Detta beskrivs i översikten med hjälp av en skala mellan ett underifrånperspektiv och ett ovanifrånperspektiv i relation till lärares professionella utveckling och lärande.

**Figur 1. Balansen mellan olika perspektiv**



Enligt översikten initieras de formella gemenskaperna av externa aktörer. Syftet är att lärare ska ta del av ett fastställt innehåll som aktörerna utanför den enskilda skolan har uttryckt ett utvecklingsbehov kring. Då någon form av kunskapsöverföring därmed är central, placerar sig formella gemenskaper längre ut på ena sidan av skalan, närmare ett ovanifrånperspektiv. Framväxande och deltagarorienterade gemenskaper med struktur placerar sig närmare ett underifrånperspektiv, då lärare i dessa gemenskaper har en mer aktiv roll och deras praktknära erfarenheter och utmaningar ges stor betydelse. Dessa gemenskaper initieras också i hög grad av aktörer från den enskilda skolan. Den främsta skillnaden mellan framväxande och deltagarorienterade gemenskaper med struktur är att de framväxande är informella och formbara till sin karaktär, medan de deltagarorienterade har en formaliserad struktur, med mål och ramar som är tydligt definierade och fastställda redan från början. I praktiken finns inga skarpa gränser mellan de tre typerna av kollegiala gemenskaper och alla tar, på olika sätt och i olika grad, hänsyn till utmaningar som lärare möter i undervisningen.

Översikten visar vidare att de olika gemenskaperna lämpar sig mer eller mindre bra för olika syften och mål. Om målet är att lärare ska utbildas och få kunskap inom ett specifikt område kan de formella gemenskaperna i form av tidsbegränsade fortbildningsinsatser lämpa sig väl. I studierna som ingår i översikten uppger lärare att de ofta är nöjda

med formell fortbildning som externa aktörer initierat. Ofta skingras dock deltagarna när de tidsbegränsade fortbildningsinsatserna är över, vilket enligt översikten medför en risk för att formella gemenskaper inte bidrar till lärares varaktiga och kontinuerliga utveckling och lärande. Enligt översikten har gemenskaper som initieras och utgår från lärares egna erfarenheter och utmaningar i undervisningen bättre möjligheter att bidra till ett kontinuerligt utvecklingsarbete och lärande på en skola. I översikten poängteras dock betydelsen av rektors och externa aktörers stöd för att dessa kollegiala gemenskaper ska utvecklas och fortlöpa. I relation till skalan, se figur 1, skulle ett sådant stöd kunna visualiseras med en pil in från sidan, för att betona betydelsen av ett jämlikt och ickekontrollerande samarbete.

Lärare, rektorer, skolhuvudmän, skolmyndigheter och forskare utgår från och arbetar ofta med olika aspekter av en skolfråga, och i översikten framkommer att deras olika intressen och målsättningar i relation till den kollegiala gemenskapen ibland kan skapa spänningar mellan aktörerna. Exempelvis kan rektors vision om hur en enskild skola ska ledas krocka med skolhuvudmannens intentioner för en hel kommun. Likväl kan lärare och rektorer ha olika perspektiv på hur undervisning ska bedrivas, eller inte ha en gemensam syn på vad som behöver organiseras eller utvecklas i undervisningen. I översikten poängteras utifrån detta vikten av att skapa arbetssätt som möjliggör en gemensam och fortlöpande dialog mellan olika inblandade aktörer, så att det råder samsyn och finns en gemensam vision för den kollegiala gemenskapens mål och arbete.

### **2.3.3 Viktiga förutsättningar för kollegiala gemenskaper**

Det övergripande syftet för kollegiala gemenskaper är att främja lärares professionella utveckling och lärande. Enligt översikten är det dock utmanande att få det att fungera, och det räcker inte med att enbart organisera formerna för gemenskaperna. Översikten visar att ledarskap, gruppdynamik och gruppammansättning samt tillit och respekt har stor betydelse för hur kollegiala gemenskaper fungerar och utvecklas.

#### **Vikten av ledarskap**

Översikten visar att ledarskap är en viktig förutsättning för att en kollegial gemenskap ska bidra till lärarnas professionella utveckling och lärande, och i översikten betonas betydelsen av såväl rektors ledarskap som ledarskapet hos den lärare eller annan person som ansvarar för och leder den kollegiala gemenskapen.

Enligt översikten har rektor en viktig roll i att skapa en jämlik maktbalans mellan rektor och lärare, där lärare ges en stark egen röst och inte blir påtvingade ett sammanhang och ett innehåll de inte är intresserade av. Ett sådant ledarskap handlar bland annat om att möjliggöra gemensamma dialoger och att i beslutsprocesser lyssna till och ta hänsyn till lärares åsikter. Ett jämlikt ledarskap i form av ett givande och tagande kan skapa och främja samhörighet mellan deltagarna i en gemenskap, och bidra till gemensamt ansvarstagande och motivation att delta.

Översikten lyfter fram betydelsen av att som rektor vägleda och stödja de kollegiala gemenskaperna. Ekonomiskt och organisatoriskt stöd betonas och kan handla om att frigöra tid för lärares samarbeten, eller att upprätta kontakter med forskare och andra som kan bidra till gemenskapen med specifika ämneskunskaper. Att respektera och visa intresse för gemenskapernas initiativ och aktiviteter och samtidigt ha höga förväntningar, är andra sätt för rektorer att stödja kollegiala gemenskaper. Rektor är en viktig förebild, och lärare i studierna som ingår i översikten uppfattar deras roll som betydelsefull för att främja en skolkultur där man över lag har en vilja att vara ett stöd för varandra. Rektorer som lyckas med detta beskriver i sin tur sig själva som öppet engagerade i både skolan och de enskilda lärarnas välmående och utveckling.

Utöver rektors ledarskap lyfter översikten fram ledarskapet från den person som leder arbetet med den kollegiala gemenskapen. Det betonas att både personlig förmåga och yrkesmässig kompetens är avgörande för att lyckas i denna roll, som är både komplex och utmanande. Översikten lyfter, i relation till detta ledarskap, vikten av en jämlik maktbalans mellan ledaren och de lärare som deltar i den kollegiala gemenskapen. En jämlik maktbalans kan bidra till att samhörighet och en känsla av gemensamt ägandeskap uppstår. Ledarskapet handlar vidare om att både kunna skapa tillit och hantera konflikter i gruppen, och samtidigt ansvara för att den gemensamma lärmiljön är utforskande och utmanande. Att som ledare för en kollegial gemenskap uttrycka och förmedla ett förändringsbehov är, enligt översikten, också betydelsefullt för att öka lärares motivation att delta.

### **Betydelsen av gruppdynamik och gruppsammansättning**

Översikten visar att gruppdynamik och gruppsammansättning är viktiga förutsättningar för att kollegiala gemenskaper ska utvecklas och fungera väl. Enligt översikten har personliga relationer och interaktioner, främst

lärare emellan och mellan lärare och ledare i den kollegiala gemenskapen, stor betydelse för att möjliggöra förändring och utveckling av lärares perspektiv och undervisning, och för att den kollegiala gemenskapen ska fortskrida och utvecklas över tid. I en gruppdynamik där samarbetsanda och en vilja att interagera med kollegorna samspelar med faktorer som högt i tak, trygghet och en vilja att dela utmaningar, kan gemensamma visioner och djupa kollegiala samarbeten kring undervisning och elevers lärande uppstå och utvecklas.

Problematiska relationer, liksom individers olika sätt att kommunicera och interagera, kan hämma arbetet i den kollegiala gemenskapen och försvåra att djupa samarbeten uppstår och utvecklas. Översikten lyfter fram att en aspekt som kan påverka gruppdynamiken är att lärare oroar sig för att de ska förlora sin självständighet och möjlighet att själva kunna planera och genomföra sin undervisning. I vissa skolor arbetar lärare med att observera varandras klassrumspraktiker, vilket också, enligt översikten, kan vara en situation där dynamiken mellan lärarkollegorna påverkas och ibland kan skapa spänningar.

Det är vanligt att det i kollegiala gemenskaper uppstår konflikter. Konflikter behöver inte enbart vara negativa och det är inte alltid nödvändigt att nå konsensus. Men det kan vid dessa tillfällen krävas reflektion kring vad som orsakar olika synsätt och meningsskiljaktigheter, och lärare i den kollegiala gemenskapen kan själva behöva bidra med att förändra sin attityd och försöka utveckla sin samarbetsförmåga. Att helt undvika konflikter och konfrontationer kan vara negativt då det finns risk att dominerande medlemmar i gruppen får för stort inflytande. Översikten lyfter fram att det är i en kombination av utmaning, trygghet och att våga visa sina tillkortakommanden som nya möjligheter till samarbete och lärande kan uppstå. Att försöka stärka lärares självförtroende, exempelvis genom positiv återkoppling, kan främja ett tillåtande arbetsklimat i gemenskapen.

I studierna som ingår i översikten framkommer också att olika omständigheter kan påverka hur lärare uppfattar och kan dra nytta av den kollegiala gemenskapen. Skillnader i ämneskunskaper, olika tjänstgöringsgrad, antal år i yrket, utbildning eller syn på läraryrket är alla faktorer som relaterar till lärares självförtroende och som kan skapa spänningar, exempelvis kan viljan att visa sig sårbar i diskussioner påverkas.

### **Tillit och respekt är centralt**

Översikten visar vidare att tillit och respekt är en förutsättning för att värdefulla samarbeten och lärandemöjligheter inom ramen för kollegiala gemenskaper ska kunna uppstå. En kultur av tillit och respekt kännetecknas av att lärare känner sig trygga, vill delta och dela med sig, vågar pröva nytt, och kan visa sina svagheter i relation till sitt ämne och sin undervisning, utan att bli kritiserade av sina kollegor. Vidare innebär tillit och respekt att olika åsikter uppskattas, och att det inte alltid finns krav på att nå konsensus, utan också möjlighet att ta självständiga beslut utifrån sin egen professionalitet.

Enligt översikten kan tillit och respekt bidra till att lärandemöjligheter, och därmed personlig utveckling, uppstår samt att den kollegiala gemenskapen utvecklas och upprätthålls. Om tillit och respekt saknas inom ramen för en kollegial gemenskap finns en högre risk att lärare upplever att de blir kritiserade i förhållande till sin individuella yrkesroll. I studierna som ingår i översikten framkommer att det tar tid och krävs engagemang för att etablera tillit och respekt, och att de lätt kan gå om intet om drivande personer säger upp sig. Det framkommer att uppbyggnad av tillit och respekt i en kollegial gemenskap kan underlättas om lärare redan från början också samarbetar i andra sammanhang och konstellationer. Att som lärare få positiv återkoppling och erkännande av ansträngningar kopplat till de kollegiala gemenskaperna, kan också vara bra för att bygga tillit och respekt.

## **3. Skolforskningsinstitutet kommenterar**

I det här kapitlet kommenterar och diskuterar Skolforskningsinstitutet den sammanfattade översikten. Vi tar upp aspekter som kan vara viktiga att vara medveten om för att tolka översiktens resultat och sätta dem i ett sammanhang.

Vi inleder med att diskutera de tre typerna av kollegiala gemenskaper som presenteras i översikten. Därefter följer vi en diskussion utifrån översiktens resultat och slutsatser om tillit och respekt, och kommenterar också hur lärandet i de kollegiala gemenskaperna kan ta olika form. Avslutningsvis sammanfattar vi översiktens slutsatser i punktform och knyter ihop rapporten med några övergripande och reflekterande diskussionsfrågor. Vår förhoppning är att begreppsapparaten om olika typer av kollegiala gemenskaper kan fungera som en utgångspunkt och ett verktyg för reflektion kring lärares professionella utveckling och lärande.

### 3.1 Syfte och mål styr lämplig form

I översikten presenteras tre huvudsakliga typer av kollegiala gemenskaper: formella, deltagarorienterade med struktur samt framväxande. Genom att visa både potential och utmaningar för dessa, synliggörs i översikten att olika sammanhang, eller skeden av lärares professionella utveckling, kan kräva olika eller kompletterande former av kollegiala gemenskaper. Syfte och mål med lärares professionella utveckling och lärande styr de kollegiala gemenskaperna, och därmed förhållningssättet till utvecklingsinsatser av olika slag.

I översikten betonas att det således inte finns ett tillvägagångssätt, eller en typ av gemenskap som är bäst lämpad för alla tillfällen. I det följande diskuteras de kollegiala gemenskaperna utifrån exempel från en svensk skolkontext.

**De formella gemenskaperna** beskrivs i översikten som tidsbegränsade fortbildningsinsatser som initieras av externa aktörer som skolmyndigheter eller skolhuvudmän. Syftet är att lärare ska kompetensutvecklas inom ett specifikt område. Ett exempel är då riksdagen beslutade att programmering skulle införas i matematik- och teknikämnena, och gav skolhuvudmännen i uppdrag att genomföra denna förändring. Då många lärare inte tidigare hade undervisat i programmering uppstod ett kompetensutvecklingsbehov kopplat både till ämnet och till styrdokumentens förändrade innehåll. Formella fortbildningsinsatser blev således en del i införandet av programmering i undervisningen. Skolhuvudmännen skapade förutsättningar och legitimitet för dessa fortbildningsinsatser, men i det mer praktiska genomförandet och organiseringen var både Skolverket och de enskilda skolorna inblandade. Ytterligare exempel på formella gemenskaper är de fortbildningsinsatser med fokus på språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som under ett flertal år initierats av Skolverket i syfte att stärka undervisningen för bland annat nyanlända och flerspråkiga elever.

Enligt översikten är fördelarna med formella gemenskaper att de kan vara ett effektivt sätt att förmedla kunskap och att lärare ofta uppskattar den här typen av fortbildningar. En utmaning är att gemenskaperna riskerar att uppfattas som något man blir utsatt för, snarare än något man är deltagare i. De som arrangerar formella gemenskaper behöver skapa en gemensam förståelse för fortbildningsinsatsens syfte och mål, och relatera dessa till de utmaningar lärare står inför i sin dagliga praktik.

Översiktens resultat pekar också på att formella gemenskaper sällan är varaktiga och att de därmed är sämre rustade för att uppnå kontinuerlig professionell utveckling och lärande. I linje med detta konstateras i en



utvärdering av det statligt initierade Matematiklyftet att den gemensamma fortbildningskulturen på skolorna inte utvecklades på önskat sätt (Österholm m.fl., 2016).

**Deltagarorienterade gemenskaper med struktur** beskrivs i översikten som formaliserade gemenskaper med ett förutbestämt kunskapsmål, som i hög grad utgår från lärares eller verksamhetens utmaningar. Syftet med den här typen av gemenskaper är att lärare ska utveckla kunskap om den egna undervisningspraktiken, och målsättningen är att gemenskapen ska vara varaktig och kontinuerlig.

Deltagarorienterade gemenskaper kan i en svensk skolkontext exemplifieras med ett pågående forskningsprojekt och samarbete mellan en lågstadieskola i Partille och forskare vid Göteborgs universitet. Lärare från lågstadieskolan initierade samarbetet utifrån svårigheter som eleverna visat kring delar av matematikinnehållet, närmare bestämt förståelse för tallinjen. Målet med gemenskapen, det vill säga att utveckla matematikundervisningen, definierades från start, och under projektet har lärarna och forskarna träffats regelbundet och schemalagt för att exempelvis diskutera observationer av undervisningen. Forskarnas roll har också inneburit att följa upp resultat kring det nya sätt att undervisa som lärarna i gemenskapen prövat.

Deltagarorienterade gemenskaper kan också initieras av rektorer, till exempel utifrån kollegiala behov som identifierats i skolans systematiska kvalitetsarbete. Målet för gemenskapen är då att utveckla undervisningen genom uppföljning och analys av elevresultat och lärares erfarenheter om vad som fungerar bra eller mindre bra kopplat till elevers lärande. Ett exempel kan vara en gemenskap med syfte att utveckla undervisningen med utgångspunkt i behov kopplade till elever med svaga resultat i läsförståelse.

Enligt översikten har deltagorienterade gemenskaper, jämfört med formella, fördelen att de kan skapa ett större engagemang bland lärare i och med att de i högre grad bygger på deras egna förutsättningar och utmaningar i undervisningen. Deltagarorienterade gemenskaper kan ta mycket av lärares tid och resurser i anspråk, och en utmaning för den som arrangerar gemenskaperna är att försäkra sig om att man har det stöd från skolledningen som översikten pekar på är så viktigt, i form av tid, resurser och uppmuntran, utan att ledningen tar över och vill driva sin egen agenda med gemenskapen. Skolverket (2020) betonar, i linje med översikten, rektors stora ansvar i att skapa förutsättningar för kollegiala samarbeten, och påtalar att det finns brister kring organisatoriska förutsättningar i svenska skolor.

**Framväxande gemenskaper** beskrivs i översikten som informella gemenskaper som utgår från lärares egna erfarenheter och upplevda behov, och där lärare själva i hög grad driver sin kunskapsutveckling framåt. Framväxande gemenskaper kan exemplifieras med självorganiserade grupper av lärare, eller nätverk, som träffas regelbundet för att utbyta erfarenheter relaterade till sin yrkesutövning. Det kan handla om att en grupp lärare på en skola träffas regelbundet och tillsammans delar och diskuterar pågående utmaningar i undervisningen. I framväxande gemenskaper är gemenskapen i sig, i form av det kollegiala erfarenhetsutbytet, ett viktigt mål, och gemenskapen initieras inte som i formella och deltagarorienterade gemenskaper enbart med avsikt att uppnå ett förutbestämt kunskapsmål. Lärandet i framväxande gemenskaper uppstår som en följd av det kollegiala erfarenhetsutbytet.

I likhet med deltagarorienterade gemenskaper med struktur, utgår framväxande gemenskaper i hög grad från lärares egna erfarenheter från undervisningen och båda dessa typer av gemenskaper har, enligt översikten, därmed potential att leda till kontinuerlig utveckling och lärande.

En utmaning kopplat till framväxande gemenskaper är att lyckas skapa den tillit och det stöd som gör att deltagarna utmanar varandras föreställningar och agerande, och inte bara stannar vid ett bekräftande stöd. Detta är lätt hänt då det är viktigt för lärare att ha tillgång till kollegiala gemenskaper som ger ett avlastande och bekräftande stöd. Men om syftet är lärares professionella utveckling, behöver också de egna föreställningarna ifrågasättas och utmanas. Medverkan av en extern sakkunnig inom området kan i det avseendet bidra till ett fördjupat lärande (Firestone m.fl., 2020). Betydelsen av ett innehållsligt fokus i kollegiala gemenskaper diskuteras i flera forskningsöversikter om professionell utveckling och lärande (Firestone m.fl., 2020; Lindvall & Ryve, 2019)

Även för framväxande gemenskaper, som är självorganiserande och informella, har rektor en viktig roll genom att bidra med legitimitet till gemenskapen eller att exempelvis frigöra tid i schema för att möjliggöra lärares träffar.

### **3.2 Att skapa tillit i flera dimensioner**

I översikten betonas att välfungerande kollegiala gemenskaper inte uppstår av sig själva. Det behövs både struktur och organisering av en gemenskap, likväl behövs en skolkultur som stödjer samarbetet. Exempelvis lyfts tillit och respekt för varandra fram som en väsentlig

förutsättning för att lärare tillsammans ska utvecklas och lära. Det bekräftas även av svenska studier. En framgångsrik gemenskap behöver enligt Jederlund (2019) bygga på tillit. Han menar vidare att det krävs tillit på tre nivåer: dels tillit i form av professionellt förtroende lärarna emellan (det som betonas i översikten), dels tillit till gruppens gemensamma förmåga att samarbeta, stödja varandra och förändra, och dels tillit till gemenskapens syfte, innehåll och mål, vilket även inkluderar tillit till ledningens hållning och stöd. De två senare nivåerna av tillit är speciellt viktiga för gruppens varaktighet över tid, och den förstnämnda tilliten är väsentlig för att lärare ska känna sig bekväma med att dela konkreta erfarenheter från sin undervisningspraktik (Jederlund, 2019).

När man vill organisera kollegiala gemenskaper för utveckling och lärande blir det således viktigt att inte bara främja tilliten deltagarna emellan, utan även arbeta för att skapa tillit till gruppens gemensamma förmåga och till satsningen i sig: dess syfte, innehåll och ledning. Enligt översikten tar det tid och kräver uthållighet och tålamod att bygga upp en tillitsfull kultur, men kvaliteten på tilliten beror också av hur väl de deltagande lärarna känner varandra, och av hur kommunikationen på skolan fungerar på alla nivåer. Ett ledarskap som visar intresse för lärares välmående, en emotionellt stödjande kultur som främjar lärares självförtroende, och en god förmåga till konflikthantering har alla visat sig främja tilliten inom kollegiala gemenskaper.

### **3.3 Gemensamt eller individuellt lärande**

Det övergripande syftet med kollegiala gemenskaper är att främja lärares professionella utveckling och lärande. I översikten betonas att den lärprocess som sker i kollegiala gemenskaper är kollektiv, det vill säga deltagarna lär tillsammans, av och med varandra. Det som däremot inte får så stort utrymme i översikten är om denna kollektiva lärprocess är tänkt att leda till individuell eller kollektiv kunskap, det vill säga om gemenskapen syftar till att var och en får stöd och hjälp att hantera utmaningar i sin egen undervisning, eller om målet är att främja en mer gemensam förståelse bland lärarna för hur de ska hantera olika situationer på sin skola.

När man i ett svenskt sammanhang, exempelvis i samband med satsningar på kollegialt lärande, pratar om det lärande som sker i en kollegial gemenskap, betonar man ofta det gemensamma i själva lärprocessen, men mer sällan det gemensamma i den kunskap som utvecklas (Larsson, 2018). Man framhäver alltså betydelsen av att lärare får stöd och hjälp att utveckla sin egen professionella kunskap, genom att

använda varandras erfarenhet och kunskap. Men i en kollegial gemenskap kan lärarnas erfarenheter och kunskaper tas tillvara och samordnas till en gemensam kunskap om vad som fungerar i en viss situation, och resultera i gemensamma förhållningssätt och handlingsmönster på skolan. Ett exempel kan vara en kollegial gemenskap med målet att utveckla ett gemensamt förhållningssätt till hur man på en skola ska undervisa i att använda lässtrategier.

Om man vill initiera eller främja kollegiala gemenskaper kan det vara viktigt att tänka igenom om det lärande som ska ske syftar till individuell eller gemensam kunskap. I vissa sammanhang eller satsningar vill man att var och en får stöd och hjälp att hantera egna utmaningar i undervisningen, medan målet i andra fall snarare är att lärare tillsammans utvecklar gemensam kunskap och gemensamma handlingsmönster.

### **3.4 Betydelsen av kollegiala gemenskaper**

Sammantaget ger översikten en positiv bild av kollegiala gemenskaper. De övergripande slutsatserna är:

- Kollegiala gemenskaper är värdefulla för lärares kontinuerliga och långsiktiga professionella utveckling, och som en struktur för att genomföra förändringar med utgångspunkt i lärares utmaningar i undervisningen.
- Olika former av kollegiala gemenskaper skapar olika förutsättningar för lärares professionella utveckling.
- För att uppnå kontinuerlig professionell utveckling och lärande bör en kollegial gemenskap utgå från lärares gemensamma behov och drivkrafter att lära av varandra, men samtidigt få respekt, vägledning och stöd av rektor och andra utomstående aktörer.
- En jämlik maktbalans mellan lärare och rektor är en viktig förutsättning för att kollegiala gemenskaper ska bli framgångsrika.
- Gruppdynamik och gruppsammansättning kommer att påverka möjligheterna till samarbeten och lärandemöjligheter.
- Tillit och respekt är avgörande för att gemensamma visioner, djupa kollegiala samarbeten och en kontinuerlig professionell utveckling ska utvecklas och upprätthållas.

I linje med översiktens resultat och slutsatser pekar även annan forskning om professionell utveckling och lärande på betydelsen av och potentialen

för varaktiga kollegiala samarbeten, där lärare har möjlighet att aktivt engagera sig i praktiktära uppgifter (Firestone m.fl., 2020; Lindvall & Ryve, 2019; OECD, 2015; Skolverket, 2020). Lärares lärande är dock komplext och kontextberoende och det kan på en skola behövas kollegiala gemenskaper likväl som möjligheter till helt individuell kompetensutveckling. Det är viktigt att vara medveten om att det finns spänningar mellan olika syften och mål för lärares professionella utveckling, och att det kan vara utmanande att balansera och lyckas väva samman allt till en välfungerande helhet. Ett exempel är balansgången mellan lärares individuella förutsättningar och utmaningar i undervisningen, och mer övergripande, kollegiala utvecklingsbehov som bland annat identifieras inom ramen för en skolas systematiska kvalitetsarbete (Ifous, 2021; Skolverket, 2020).

Vi vill avsluta med att lyfta fram vikten av gemensamma diskussioner på skolor om lärares professionella utveckling, att föra samtal om vad man vill uppnå med kollegiala samarbeten i olika sammanhang. Sådana samtal är en del i det ledarskap som krävs för att kollegiala samarbeten ska fungera väl och för att uppnå en fungerande helhet.

Vår förhoppning är att innehållet i den här rapporten och följande diskussionsfrågor kan utgöra ett bra underlag för sådana reflektioner.

- Vilka är de lång- och kortsiktiga målen för utveckling och lärande på vår skola och i våra arbetslag?
- Hur är de kollegiala samarbetena organiserade i förhållande till målen, och till olika aktörers intressen?
- Hur förhåller sig de kollegiala samarbetena på skolan till lärares individuella och gemensamma lärande?
- Hur kan vi i de olika former av kollegiala samarbeten vi väljer att använda främja gemensamt ägandeskap och ansvarstagande, och ta tillvara engagemang och vilja till samarbete?
- Hur skapar vi tillit och respekt i flera led?

## 4. Lästips

Ifous. (2021). *Utveckla lärares praktik och profession. Vad, varför, hur och av vem? 2021:6 – Slutrapport från FoU-programmet Lärares praktik och profession*. Stockholm: Ifous.

Skolverket. (2020). *Att ställa frågor och söka svar. Samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Skolverket.

På skolforskningsportalen.se kan man läsa mer om våra systematiska forskningssammanställningar. Där finns bland annat diskussionsfrågor, artiklar och tips från lärare.

## 5. Projektgrupp

Denna sammanfattning och kommentar har tagits fram av medarbetare vid Skolforskningsinstitutet i samarbete med en extern forskare.

Eva Bergman (projektledare)

Ilana Manneh, fil.dr (biträdande projektledare)

Pär Larsson, fil.dr, Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet (extern forskare)

Anna Hedman (redaktör)

Gun Lindqvist, rektor vid Hedebyskolan i Trosa, har granskat och lämnat värdefulla synpunkter på manus.

## Referenser

- Firestone, A., Cruz, R., & Rodl, J. (2020). Teacher Study Groups: An Integrative Literature Synthesis. *Review of Educational Research*, 90, s. 675–709. doi:10.3102/0034654320938128
- Ifous. (2021). *Utveckla lärares praktik och profession. Vad, varför, hur och av vem? 2021:6 – Slutrapport från FoU-programmet Lärares praktik och profession*. Stockholm: Ifous.
- Jederlund, U. (2019). Tillit som förutsättning för skolutveckling. En studie av skolutveckling genom kollektivt lärande i arbetslag. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24, s. 7–34. doi:10.15626/pfs24.0304.01
- Larsson, P. (2018). Kollektivt lärande och konsten att navigera bland begrepp. In N. Rönnström & O. Johansson (Eds.), *Att leda skolor med stöd i forskning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. *Cambridge University Press*.
- Lindvall, J., & Ryve, A. (2019). Coherence and the positioning of teachers in professional development programs. A systematic review. *Educational Research Review*, 27, s. 140–154.
- OECD. (2015). *Improving schools in Sweden: An OECD perspective*. Paris: OECD Publishing.
- Senge, P. M. (1990). *Schools that learn*. New York: NY: Currency/Doubleday.

- Skolverket. (2020). *Att ställa frågor och söka svar. Samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*: Skolverket.
- Vangrieken, K., Meredith, C., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, s. 47–59.  
doi:10.1016/j.tate.2016.10.001
- Österholm, M., Bergqvist, T., Liljekvist, Y., & van Bommel, J. (2016). *Utvärdering av Matematiklyftets resultat: Slutrapport*. Umeå: Umeå forskningscentrum för matematikdidaktik (UFM).