

SKOLPORTENS NUMRERADE ARTIKELSERIE FÖR UTVECKLINGSARBETE I SKOLAN

# Läranderonder

Att undersöka, analysera och  
utveckla undervisning

FÖRFATTARE: MONIKA STRANDBERG

ARTIKEL NUMMER 14/2015

ifous



SKOLPORTEN

# Abstract

Läranderonder är ett verktyg för kollegialt lärande som utvecklats under ledning av Professor Lee Teitel vid Harvard Graduate School of Education. Läranderonder finns främst beskrivna i en amerikansk kontext och det finns inga omfattande studier av läranderonder i den svenska skolan. Läranderonden är inte en solitär aktivitet utan är tänkt som en del i ett kontinuerligt utvecklingsarbete, den har sin utgångspunkt i en frågeställning som är aktuell på skolan, ett problem i praktiken, vilket utforskas och analyseras enligt en väl beprövad modell. I sin ursprungsförm genomförs läranderonder i nätverk mellan skolor men de kan också genomföras internt på en skola. Artikeln beskriver teorin bakom läranderonder samt hur dessa har planerats och genomförts på en skola i södra Stockholm. Studien vill visa hur läranderonder kan bidra till analys och utveckling av undervisningen i skolan och hur de, genom utformningen av frågeställningen, kan bidra till att utveckla mer Inkluderande lärmiljöer. Som metod användes deltagande observation samt enkäter vilka besvarats av deltagare i läranderonder. Resultatet visar bland annat hur deltagarna genom strukturen i läranderonden kom att identifiera ett antal kritiska moment i undervisningen. Dessa analyserades och gav upphov till förslag på aktiviteter och förändringar som skulle kunna öka elevers delaktighet och bidra till mer Inkluderande lärmiljöer. Det gick även att konstatera att deltagarna upplevde att läranderondens struktur gav utrymme för reflektion, kollegialt lärande och bidrog till professionsutveckling.

Nyckelbegrepp: Instructional rounds, läranderond, kollegialt lärande, problem i praktiken (PIP)

*Monika Strandberg, biträdande rektor på Johan Skytteskolan  
monika.strandberg@stockholm.se*

Denna artikel har den 19 maj 2015 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan. Ansvarig granskare är universitetslektor Inger Assarson samt fil. dr Lisbeth Olsson från Malmö högskola.

Denna utvecklingsartikel har tagits fram inom ramen för Ifous FoU-program Inkluderande lärmiljöer, i vilket 12 kommuner (Borlänge, Botkyrka, Göteborg, Helsingborg, Höör, Landskrona, Linköping, Mullsjö, Stockholm, Sävsjö, Tyresö och Åstorp), Specialpedagogiska skolmyndigheten och Malmö högskola medverkat. Information om FoU-programmet finns på <http://www.Ifous.se/programomraden-forskning/inkludering/>

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens nättidskrift Undervisning & Lärande:  
[www.skolporten.se/forskning/utveckling/](http://www.skolporten.se/forskning/utveckling/) Aktuell metodbok med författaranvisningar:  
[www.skolporten.se/metodbok](http://www.skolporten.se/metodbok)

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till [redaktionen@skolporten.se](mailto:redaktionen@skolporten.se)

# Innehållsförteckning

Abstract.....	2
1. Inledning, syfte och frågeställning.....	5
2. Lärande­ronder – teoretisk bakgrund .....	6
2.1 <i>Problem of practice</i> .....	7
2.2 <i>Planering och genomförande</i> .....	8
2.3 <i>Sammanfattande diskussion – debriefing</i> .....	8
2.4 <i>Fokus på nästa steg</i> .....	10
3. Lärande­ronder på Johan Skytteskolan.....	11
3.1 <i>Problem i praktiken – PIP</i> .....	12
3.2 <i>Five Why's</i> .....	14
4. Undersökningsmetod och analys .....	15
5. Resultat och diskussion.....	16
5.1 <i>Svårigheter och möjligheter</i> .....	16
5.2 <i>Vikten av delaktighet</i> .....	16
5.3 <i>Problem med PIP</i> .....	17
5.4 <i>Vad kan lärande­ronder ge?</i> .....	18
5.5 <i>Att tänka efter före</i> .....	18
5.6 <i>Det fortsatta arbetet</i> .....	19
5.7 <i>Slutsatser</i> .....	20
6. Bilagor .....	22
Bilaga 1 .....	22
Bilaga 2 .....	23
Bilaga 3 .....	24
7. Referenser .....	25

# 1. Inledning, syfte och frågeställning

Det finns idag ett stort intresse för professionsutveckling i skolan, Skolverket betonar i sin skrift *Forskning för klassrummet Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken* att ”det läraren gör i sitt klassrum måste vila på systematisk kompetensutveckling och samarbete med kollegor” (Skolverket, 2013, s. 8) och beskriver därmed det som Skollagen (SFS 2010:800) fastslår, dvs. att ”Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (kap. 1, 5 §).

I sammanhanget framhåller Timperley (2008) vikten av att praktik och forskning kopplas samman – att utbilda pedagoger i teorier kring pedagogik har, enligt Timperley, liten eller ingen effekt på undervisningen i klassrummet. Utbildningsförvaltningen i Stockholms Stad har under flera år bedrivit en fortbildningssatsning med fokus på inkludering. Inkludering har här definierats som elevens upplevelse av delaktighet, tillgänglighet, möjlighet till inflytande och förutsägbarhet i undervisningen (Nilholm, 2006). Varje år har 12 grund- och gymnasieskolor deltagit i en utbildning vid Harvard Graduate School of Education, USA. Syftet med utbildningen var att öka kunskapen om och utveckla mer Inkluderande lärmiljöer. Den inkluderande lärmiljön syftar till att, i sitt upplägg, vara anpassad till och möta elevers olikheter (Hehir, 2012). Hösten 2012 deltog skolledare och speciallärare från Johan Skytteskolan i kursen vid Harvard. Detta föregicks av föreläsningar och workshops på hemmaplan för att skapa samsyn kring inkludering och väl på plats knöts detta samman av en teori och metod som kallas för Instructional rounds.

Instructional Rounds, på svenska läranderonder, är ett verktyg för att genomlysna den pedagogiska verksamheten på en skola. Bakgrunden till och genomförandet av läranderonder finns beskrivet i amerikansk litteratur men det saknas studier av läranderonder i den svenska skolan. Avsikten med läranderonden är att utveckla professionen genom att granska den inre verksamheten på skolan (City, Elmore, Fiarman & Teitel, 2011). Många olika former av kollegialt lärande har utvecklats och använts under senare år, som t.ex. learning study, kollegial handledning och learning walks. Centralt för dessa är att de fokuserar återkoppling på undervisning på individ- eller gruppnivå (Skolverket, 2013). En annan typ av professionsutveckling för lärare kan vara handledning, där ändamålet enligt Åberg (2009) ofta är att lösa speciell problematik kopplade till en elev eller elevgrupp.

Här skiljer sig läranderonder från annat kollegialt lärande och handledning genom att de har sitt syfte i att hitta ett nuläge på skolnivå, dvs. det som sker i enstaka klassrum är inte i fokus utan man letar efter mönster som kännetecknar hela verksamheten.

Även vid genomförande av läranderonden är undervisningen i fokus. Ronden ska belysa det som sker i utbytet mellan det som lärare har planerat och förmedlar och det som eleven tar

emot, utför och lär sig – men istället för att analysera skeendet i varje klassrum, söker man mönster, hinder och utvecklingsområden på skolnivå.

Forskning och litteratur kring lärandeformer finns framförallt i litteratur och artiklar från USA. I Sverige är lärandeformer beskrivna i ett fåtal sammanhang, varav de flesta med anknytning till den utbildningssatsning som genomförts av Utbildningsförvaltningen i Stockholms Stad. Jag vill med artikeln dels beskriva bakgrunden till lärandeformer och hur former av kollegialt lärande med syfte att:

- Kritiskt granska lärandeformer – fyller de en funktion, som ytterligare ett verktyg för analys av en skolas inre arbete?
- Undersöka hur lärandeformer genomförs och uppfattas

(City et al., 2011; Fowler-Finn, 2013; Roberts, 2012).

## 2. Metod och strategi

Lärandeformer har utformats under ledning av av professor Lee Teitel (City et al., 2011) vid Harvard Graduate School of Education, i USA. De har sedan använts och spridits till övriga USA och andra delar världen, bl.a. till Kanada, Australien och Sverige, via utbildningsinsatser och litteratur.

I sin ursprungsversion bygger lärandeformerna på att det finns ett nätverk där två eller flera skolor, s.k. partnerskolor, ingår (City et al., 2011). Formerna ska vara en återkommande del i ett långsiktigt, fortlöpande utvecklings- och förbättringsarbete (Teitel, 2013). Partnerskolorna besöker varandra enligt ett förutbestämt schema och genomför där lärandeformer. Under besöket arbetar representanter från partnerskolorna tillsammans med skolledning och personal från skolan som står som värd för besöket. Avsikten med detta är att skapa legitimitet åt de resultat som samarbetet leder till, dvs. att lärandeformens analys och förslag till ”nästa steg” ska få fäste i verksamheten. Fokus är hela tiden på helheten, dvs. på skolnivå.

Lärandeformerna ska ha sin utgångspunkt i ett nuläge och tillhörande dilemma som skolan upplever sig ha fastnat i och mynna ut i konkreta förslag som hjälper skolan att ta ett nästa steg. De ska upplevas som angelägna och ha sitt ursprung i ett behov väl förankrat i verksamheten – de bör inte upplevas som projekt som är initierade av någon ”utifrån” eller ”ovanifrån”. Lärandeformer söker efter mönster och vill utveckla hela skolan som system, till skillnad från andra former av kollegialt lärande där fokus är på individen eller lärargruppen och därmed praktiken i det egna klassrummet (City et al., 2011).

Läranderonder genomförs i fyra steg, enligt ett väl utprovat program:

- Introduktion och framtagande av frågeställning – Problem of Practice
- Lektionsobservationer
- Sammanfattande diskussion – debriefing
- Fokus på nästa steg

(City et al., 2011)

Läranderonden leds av en s.k. rondledare som även tar deltagarna genom de olika delarna i dagens arbete – rondledaren ser till att tider hålls och att deltagarna förstår hur de olika delmomenten ska genomföras, förklarar, fördjupar och sammanfattar.

Den ursprungliga formen för läranderonder (City et al., 2011) har utvecklats sedan starten och ger utrymme för en viss variation mellan olika slags genomföranden. I sin studie beskriver Teitel (2013) även hur läranderonder bör planeras och genomföras inom en och samma skolenhet.

## 2.1 Problem of Practice

Frågeställningen, den s.k. Problem of Practice, som av skolorna i Stockholm översatts till ”Problem i praktiken”, (PIP), tas fram av värdskolans. Kort kan PIP beskrivas som något som är viktigt för skolan och där en förändring skulle öka eleverns möjlighet till lärande. Frågan ska utgöra ett verkligt dilemma och ha sitt ursprung i en problematik där skolan, som helhet, har fastnat. Till exempel ett problem som skolan har arbetat med en tid, provat olika lösningar för, men inte kommit vidare. Till frågan kopplas en bakgrundsbeskrivning (City et al., 2011). Enligt City (2011) ska ett PIP formuleras utifrån följande riktlinjer:

- Fokus ska vara på kärnan i undervisningen, dvs. vad lärare och elever gör utifrån det innehåll som presenteras.
- Det ska vara möjligt att observera.
- Förändringen ska gå att genomföra, d.v.s. finnas inom de ramar där skolan kan agera och ska vara möjlig att genomföra inom rimlig tid.
- Det ska vara möjligt att koppla samman med skolutveckling ur ett långsiktigt perspektiv.
- Om problemet angrips så kommer det att ha betydande inverkan på eleverns möjlighet att nå ökad måluppfyllelse.
- Kan kopplas till lärande på högre nivå utifrån Blooms taxonomier (Krathwohl, 2002), att värdera, analysera och förutsäga.

(City et al., 2011)

## 2.2 Kunskapsutveckling enligt Blooms taxonomi



Figur 1. (Rösegårdsskolan, 2013)

Ett PIP ska alltså formuleras utifrån data och kännedom om skolans undervisning samt i dialog med representanter för de personalkategorier från skolan, som är relevanta för frågeställningen. Här är skolledning och lärare givna parter i dialogen, men dialog kan även ske med exempelvis elevhälsoteam (City et al., 2011).

## 2.3 Planering och genomförande

Inför genomförandet av lärande- och utvärderingsrunder finns många praktiska förberedelser att göra, alltifrån att se till att det finns en lokal under en hel dag och planera för lunch och annan förtäring, till att göra ett schema för besöken och förbereda undervisande personal och elever (Roberts, 2012).

I programmet för dagen är det viktigt att ge tillräckligt utrymme för de olika delarna, erfarenheten visar att det behövs ca fem timmars effektiv arbetstid för att kunna genomföra alla delar av lärande- och utvärderingsronden, (bilaga 1).

Ett väl fungerande schema är av stor vikt för ett fungerande genomförande av lärande- och utvärderingsrunder. Klassrumsbesöken är 15-20 min/klassrum, deltagarna delas in i grupper om 5-8



personer och varje grupp gör minst tre besök. Heterogena grupper där olika yrkeskategorier, stadier och ämnen blandas är att föredra (City et al., 2011). Skolor kan ha olika upplägg, man kan vilja att flera grupper besöker samma lektion eller att besökarna ska se så många olika lektioner som möjligt. Man kan, beroende på PIP, välja att besökarna endast får se starten eller slutet av lektioner, eller att besökarna ges tillfälle att se olika delar av lektioner (se även Bilaga 2) (Roberts, 2012).

Läranderonderna inleds med en gemensam introduktion. Här styrs innehållet av hur väl deltagarna känner varandra sedan tidigare och hur välbekanta de är med läranderonden som verktyg. Under introduktionen presenteras skolans PIP – deltagarna får även en bakgrund till detta i form av relevanta data, som t.ex. resultat på nationella prov eller andra prov, brukarenkät, eller elevers och pedagogers utvärderingar av undervisningen. Här ges också en djupare beskrivning av vad som hittills skett på värdskolan, dvs. hur mål har formulerats och hur arbetet mot målet har framskridit och vilka åtgärder som hittills prövats (City et al., 2011; Roberts, 2013). Om det i gruppen finns deltagare med liten erfarenhet av läranderonder, så är det i den här fasen av yttersta vikt att lägga tid på att samtala kring och förtydliga skillnaden mellan vad som är en objektiv beskrivning och vad som är ett värderande uttalande av vad lärare och elever säger och gör. City et al. (2011, s 84) uttrycker detta som ”learning to see, unlearning to judge”. Exempelen nedan visar på parvisa beskrivningar av samma iakttagelse där den ena beskriver objektivt och den andra värderande:

Objektivt	Värderande
Läraren frågade "Hur kan ni lösa det här problemet?"	Läraren ställde bra frågor
Arbetsbladet bestod av frågor som "Hur kommer det sig..?", "Vilka likheter ser ni..?", "Vad skulle hända om...?"	Arbetsbladet var välgjort och utmanande.
Elev 1 frågade "Vad är det vi ska skriva?" Elev 2: "Jag vet inte"	Eleverna tyckte det var en svår uppgift.
Två elever lyssnade på inläst material när övriga läste tyst.	Arbets sättet var varierat.

Efter introduktionen delas besökarna in i grupper som gör tre till fyra lektionsbesök i olika klasser. Som det har nämnts tidigare är besöken i klasserna korta, 15-20 min. Olika grupper kan med fördel besöka samma klass under olika delar av lektionen. Under besöket görs noteringar och här är det viktigt att skriva det man ser utan tolkningar och värderingar.

De lärare och grupper som får besök ska känna till detta i förväg. De ska också vara informerade om avsikten med besöket och känna till att de anteckningar som besökarna gör hör samman med den frågeställning som ska undersökas. Läraren som får besök kan själv välja

att uppmärksamma besökarna när de stiger in, göra ett kort välkomnande och sätta dem in i vad som pågår eller om det är lämpligare, låta lektionen fortgå utan avbrott. Ronddeltagarna får kännedom om detta inför lektionsbesöken och får samtidigt veta att man, förutom att anteckna, kan ställa frågor till elever under lektioner där de arbetar självständigt eller i grupp. (City et al., 2011)

## **2.4 Sammanfattande diskussion – debriefing**

Efter lektionsbesöken samlas grupperna för en sammanfattande diskussion, s.k. debriefing. Varje deltagare går igenom sina egna anteckningar och värderar dem utifrån hur relevanta de är i förhållande till frågeställningen. Observationer skrivs ner på klisterlappar. Varje deltagare väljer sedan ut ca fem observationer och gruppdeltagarna delger varandra vad de observerat, fortfarande utan egna tolkningar eller värderingar. Gruppens uppgift blir sedan att tillsammans koppla samman sina observationer med syfte att försöka hitta mönster som kan knytas till frågeställningen (City et al., 2011). Deltagarna sätter sina klisterlappar på ett stort ark papper samt lägger till rubriker och eventuella förklaringar för att visualisera mönstren.

När grupperna avslutat detta är det dags för nästa steg, att delge till övriga grupper vilka mönster som har identifierats. Här har rondledaren som sin viktigaste uppgift att samla och sammanfatta det som är gemensamt grupperna emellan och sätta ett antal övergripande rubriker till de mönster som grupperna identifierat.

Efter detta uppmanas deltagarna till egen reflektion för att därefter, var och en, välja den av rubrikerna med tillhörande mönster som de önskar fördjupa sig i, se orsaker till och finna lösningar för. Utifrån valet av rubrik bildas nya grupper och dessa tar sig sedan an det sista steget i lärande- och utvecklingsplanen, dvs. att utifrån gruppens analys beskriva en utvecklingsplan för skolan.

## **2.5 Fokus på nästa steg**

I detta sista steg ska varje grupp, via rubriken och mönstret de har valt, identifiera och beskriva bakomliggande orsaker till skolans PIP, frågor som man försöker besvara kan t.ex. vara:

- Varför har det pedagogiska upplägget inte gett önskat resultat?
- Hur kommer det sig att man har fastnat i respektive problematik?

Efter att ha tittat på de bakomliggande faktorerna, gör gruppen en analys och formulerar förslag på aktiviteter eller förändringar – på grupp- och organisationsnivå – som ska hjälpa

skolan att ta nästa steg i utvecklingen. Slutligen ska gruppen tillsammans fundera över hur resultatet från lärande- och utvecklingsronderna kan presenteras för skolans övriga personal. Avsikten med analysarbetet är att ge skolan konkreta och verksamhetsnära förslag, som – om de genomförs – ska leda till ökad måluppfyllelse för eleverna. En annan målsättning är att även de pedagoger som inte deltagit i lärande- och utvecklingsronderna ska känna igen sig i problembeskrivningen och uppleva att åtgärdsförslagen är relevanta och genomförbara i den egna verksamheten.

Det resulterade materialet, som innehåller förslag på aktiviteter och förändringar, överlämnas till värdskolan. Den samlade analysen och resultatet av denna – i form av förslag på aktiviteter – bör komma hela skolan till del. På så sätt blir det möjligt att man med detta som utgångspunkt kan påbörja arbetet med att utforma skolans handlingsplan för att åstadkomma den förändring och förbättring som eftersträvas.

### 3. Lärande- och utvecklingsrond på Johan Skytteskolan

Johan Skytteskolan i Älvsjö, i södra Stockholm, har sedan deltagandet i utbildningen – som arrangerades i samarbete mellan Stockholms stad och Harvard Graduate School of Education under läsåret 2011-2012 – prövat olika former av lärande- och utvecklingsrond. Skolan har tagit emot besök från övriga Sverige samt både från länder i och utanför Europa. Under besöken har det genomförts lärande- och utvecklingsrond, men skolan har inte lyckats skapa det nätverk med andra skolor som behövs för ett kontinuerligt och gemensamt utvecklingsarbete med lärande- och utvecklingsrond som verktyg. Följaktligen beslöt Johan Skytteskolans ledning under hösten 2013 att genomföra ronderna inom den egna skolan och under våren 2014 deltog samtliga arbetslag i årskurs 6-9 i lärande- och utvecklingsrond.

Ansvar för planering och genomförande av lärande- och utvecklingsrond på Johan Skytteskolan har legat hos en grupp sammansatt av skolledare och pedagoger i årskurserna 6-9, rondledarskapet har delats mellan dessa personer. Gruppen – som fick namnet ”Inkluderingsgruppen” – bildades hösten 2011 efter utbildningen vid Harvard. Vid samma tid inbjöds Johan Skytteskolan att delta i Ifous projekt Inkluderande lärmiljöer tillsammans med skolor från sammanlagt 12 kommuner i Sverige, ett projekt som pågår t.o.m. hösten 2015. Medlemmarna i Inkluderingsgruppen deltar för skolans räkning i projektet. Det visade sig snart att det gick att väva samman lärdomar från utbildningen vid Harvard med erfarenheter från deltagandet i Ifous projekt och lärande- och utvecklingsronderna kom att bli en av delarna i arbetet med att utveckla mer inkluderande lärmiljöer. I det som följer ges en mer detaljerad beskrivning av hur de interna lärande- och utvecklingsronderna har planerats och genomförts.

Våren 2014 bestod varje arbetslag i årskurserna 6-9 på Johan Skytteskolans av tio lärare.

För att kunna göra tillräckligt stora grupper, men också för att ge fler möjlighet att få insyn i arbetet med länderonder, bjöds representanter från andra årskurser in – även skolans specialpedagoger, speciallärare, skolledare, förstelärare, elevhälsopersonal och andra resurspersoner blev inbjudna på samma sätt. Utöver de 40 lärarna från de fyra arbetslagen tillfrågades ett tiotal personer. Länderonderna genomfördes under fyra hela dagar fördelade på fyra veckor i januari-februari 2014. Vid varje tillfälle deltog ca femton personer som delades i tre grupper.

Att genomföra länderonder internt på skolan var, ur ett organisationsperspektiv, ett omfattande projekt. Ett tiotal lärare frigjordes från lektioner medan andra lärare vikarierade för dem – följaktligen undervisades en stor del elever av någon annan än de var vana vid. Vi valde, av schematekniska skäl, att vid tre av tillfällena, förlägga länderonderna till samma veckodag vilket fick till följd att lektionsbesöken ofta skedde hos samma lärare och i samma grupp.

Schemat för de fyra dagarna lades upp på liknande sätt och varje grupp gjorde tre lektionsbesök om 20 min. Detta kan te sig kort, men då varje deltagare observerade under sammanlagt en timme, så fanns det totalt, genom samtliga interna länderonder på Johan Skytteskolan, underlag från mer än 40 timmars observation av undervisning. Inför länderonderna på Johan Skytteskolan formulerades frågeställningen i den grupp som sedan fungerade som rondledare. Härnäst följer det PIP som låg till grund för de interna länderonderna på Johan Skytteskolan:

### **3.1 Problem i praktiken - PIP**

*Bakgrunden till den frågeställning Johan Skytteskolan ville ha i fokus var följande:*

På vår skola är ambitionen att undervisningen ska vara tillgänglig för alla elever.

Uppgifter ska presenteras på ett sådant sätt att de ger alla elever möjlighet att förstå, genomföra och utmanas av dem.

I klassrummen finns elever med många olika behov, det är vår utmaning att skapa intresse hos alla och få dem att upprätthålla koncentration, arbetslust och fokus.

*Skolans PIP formulerades på följande sätt:*

Vad är det som gör att eleverna/barnen bibehåller fokus under en arbetsuppgift/en lektion och i vilka moment, när, tappar elever fokus?

Vilka strategier har läraren?

Vilka strategier har barnen/eleverna?

Vi tänker att frågeställningen ska hjälpa er att observera utifrån ett inkluderande perspektiv och upptäcka hur pedagogerna möter elevers olikheter men också hur barn/elever bemöter varandras olika behov.

Detta PIP hade sitt ursprung i iakttagelser gjorda vid tidigare genomförda läranderonder då Johan Skytteskolan haft besök från andra skolor. I samband med dessa beskrev Johan Skytteskolan sin ambition, att skapa mer Inkluderande lärmiljöer och att i förväg uppmärksamma och anpassa för elevers olikheter. Det PIP som var aktuellt under de interna ronderna på Johan Skytteskolan var en följd av en samstämmig observation från flera tidigare besök, dvs. deltagarna i läranderonderna hade uppfattningen att det satt några elever i varje klassrum som inte arbetade. De tolkade detta som att dessa elever hade tappat fokus. Skolledningen och Inkluderingsgruppen såg detta som ett uttryck för att skolan fastnat i sin utveckling mot mer Inkluderande lärmiljöer och ville genom de interna läranderonderna rikta uppmärksamheten mot dessa elever. Inkluderingsgruppen fick uppdraget att formulera ett PIP som skulle ha fokus på kärnan i undervisningen, dvs. på något som skulle gå att observera och förändra. Avsikten med detta PIP var att få förslag på aktiviteter och förändringar som skulle kunna ha betydande inverkan på elevers möjlighet att nå ökad måluppfyllelse.

Under lektionsbesöken skrev besökarna ned sina observationer, här noterades det som gick att se av syfte och innehåll i lektionen, vad lärare och elever sa och gjorde och det som var synligt av sådan struktur och organisation som kunde bidra till och underlätta elevers förståelse och genomförande av arbetsuppgiften.

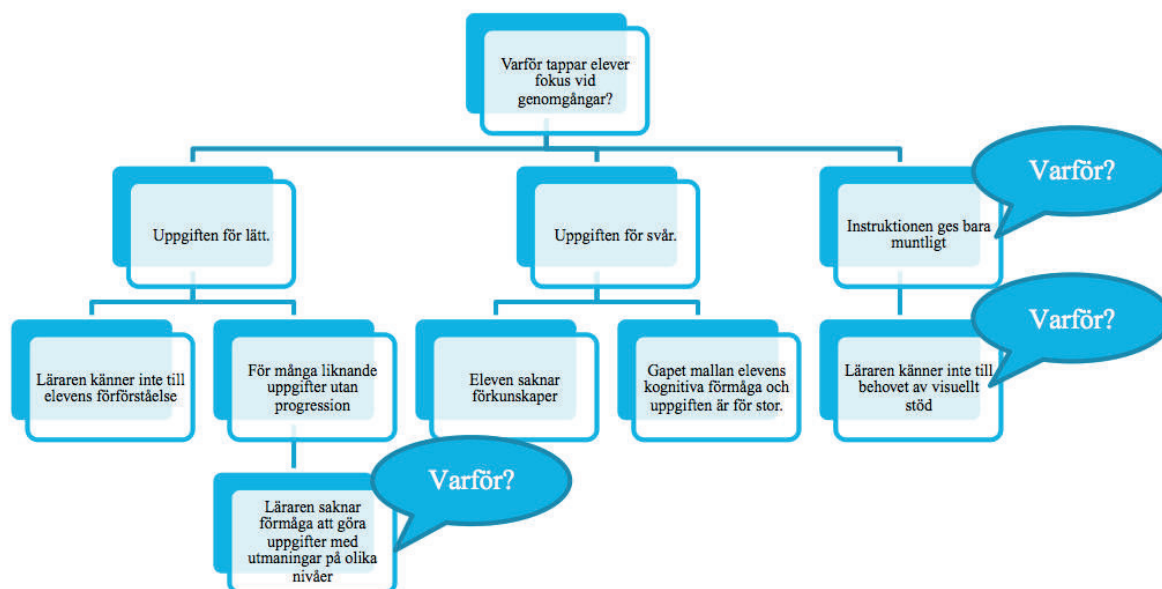
Efter lektionsbesök följde först den individuella sorteringen av anteckningar. I detta moment gäller det att avgöra om den noterade observationen har någon relevans för det som skulle observeras. Är detta ett bevis för att elever tappat fokus? Är detta ett bevis för att eleven har fokus på uppgiften? Återkommande observationer var elever som uppenbarligen gjorde annat än det som var avsett – spela eller interagera med andra med sin mobil, röra sig i rummet utan avsikt att hämta material eller information kopplat till uppgiften, föra samtal kring sådant som inte rörde arbetet. Man observerade också lärares agerande i förhållande till elever och reflekterade kring huruvida agerandet kunde kopplas till fokus på uppgiften eller till beteende. I nästa steg arbetade grupperna med att delge varandra och söka efter mönster. När grupperna därefter, redovisade för varandra vilka mönster de identifierat utifrån frågan ”Vad är det som gör att eleverna/barnen bibehåller fokus under en arbetsuppgift/en lektion och i vilka moment, när, tappar elever fokus?” identifierades följande mönster vilka kan rubriceras som kritiska moment vid planering och genomförande av undervisning:

- Genomgångar
- Byte av moment
- Start av arbete, enskilt eller i grupp
- Ramar

## 3.2 Five Why's

Inför uppgiften att väja ett av mönstren att arbeta vidare med presenterades en metod för att göra en fördjupad analys vilken benämns "Five Why's". Denna metod mötte de personer från Johan Skytteskolans som deltog i utbildningen vid Harvard Graduate school of Education i september 2014. I samband med de skolbesök som gjordes under utbildningen där fick deltagarna vid flera tillfällen möjlighet att under handledning arbeta med analysmetoden. Man utgår här från ett av de mönster som har identifierats utifrån skolan PIP och frågar sig sedan "Varför", t.ex. "Varför tappar elever fokus vid genomgångar?"

Till frågan finns det oftast flera svar, dessa noteras och ger upphov till nya, s.k. "Varför" frågor vilka ställs i flera led. (Figur 2.)



Figur 2

Via frågorna synliggörs möjliga orsaker och med hjälp av frågan "Varför?" sker en fördjupad diskussion kring dessa i gruppen.

Efter att gruppen gjort en fördjupad analys väljer de ut någon eller några av de bakomliggande orsaker de identifierat. I urvalet gäller det att återkoppla till City (2011) och, bland annat, fråga:

- Är denna förändring möjlig att genomföra?
- Hur kommer den att göra skillnad för elevernas möjlighet att nå ökad måluppfyllelse?

Gruppen formulerar sedan förslag på aktiviteter som kan leda till den utveckling som skolan efterfrågar, förslag som man har god anledning att tro kan lösa problematiken som ledde till skolans PIP och som ger svar på följande frågor:

- Vad ska göras härnäst?
- Vem ska göra det?

- När ska det göras?  
(Roberts, 2012, s. 49)

Läranderonderna avslutades med att grupperna uppmanades sammanfatta dagens erfarenheter och formulera vad de tog med sig i det fortsatta arbetet i arbetslaget

## 4. Undersökningsmetod och analys

Lärarna som deltog i läranderonder på Johan Skytteskolan har besvarat enkäter vars frågor både skulle ge dem möjlighet att beskriva dagen som helhet, utformning och innehåll, men också möjlighet att utvärdera läranderonden som verktyg för kollegialt lärande och skolutveckling (Bilaga 3).

Vidare har jag genomfört s.k. deltagande observationer (Denscombe, 2010) i samband med läranderonder på Johan Skytteskolan, vars fokus dels var att observera hur formuleringen av skolans PIP fungerade som underlag för observationer, samtal och analys, dels hur väl stödet för genomförandet i form av instruktioner och exempel samt rondledarens arbete var gynnsamt för resultatet. I två av de genomförda ronderna hade jag rollen som rondledare, ledde och styrde deltagarna genom de olika momenten. I samband med att grupperna arbetade fanns möjlighet att observera och föra anteckningar. Under de andra ronderna var jag observatör men deltog i samtal och diskussioner.

I min analys sorterade jag deltagarnas enkätsvar och mina anteckningar från deltagande observationer under fyra rubriker:

- läranderonden som verktyg i skolutveckling
- läranderondens planering, organisation och struktur
- lektionsobservationers genomförande och validitet
- framåtsyftande förslag

Denna indelning av materialet ledde till att några huvudsakliga mönster kunde identifieras, dessa mönster kommer jag att presentera vid studiens resultat.

## 5. Resultat och diskussion

Resultaten och diskussionen bygger på deltagande observationer gjorda under de interna lärandeönderna på Johan Skytteskolan under våren 2014 samt på resultat av de enkäter som deltagarna besvarade i samband med dessa.

### 5.1 Svårigheter och möjligheter

De deltagande arbetslagen upplevde fördelar med att få en arbetsdag tillsammans, dels kunde man direkt koppla frågeställning och lösningar till den elevgrupp man arbetade med, dels hade man en gemensam förståelse att utgå ifrån i sina diskussioner. Detta kan jämföras med de besök där utomstående deltagit i lärandeönder och där det saknats gemensam förståelse som kännedom om skolans förutsättningar.

Flera deltagare beskrev i enkäten att dagen gett dem möjlighet att observera andra lärares undervisning vilket dels givit nya erfarenheter, dels väckt tankar och reflektioner kring den egna praktiken.

Vårt genomförande av lärandeönder utgick från den befintliga arbetslagsorganisationen. Antalet deltagare under varje lärandeönder var arbetslaget, 10 personer tillsammans med de övriga inbjudna som valde att vara med under dagen. Det kom att variera mellan 11 och 15 deltagare per dag under de fyra dagarna. Det visade sig vara ett sårbart upplägg – om en eller ett par deltagare fick förhinder blev grupperna små och då nya grupper skulle bildas för att arbeta med ”Five Whys” och sökandet efter orsaker till skolans PIP så kunde det inträffa att någon blev ensam i sitt val och då tvingades ingå i en annan grupp.

### 5.2 Vikten av delaktighet

Deltagarna i lärandeönderna uppmanades att göra anteckningar under lektionsbesöken och de informerades om att den undervisande läraren avgör om de ska välkomnas och uppmärksammas vid besöket eller om lektionen ska fortlöpa utan avbrott. I utvärderingen framfördes åsikter om detta – att den undervisande läraren upplevde sig iakttagen, att besöken störde undervisningen och att observatörernas ihärdiga skrivande skapade en känsla av osäkerhet. Detta tolkar jag som att bakgrunden till och syftet med genomförandet av lärandeönder inte var tillräckligt väl presenterat och diskuterat bland skolans pedagogiska personal. Jag tror att lärandeönder – för att vara framgångsrika i att ge en bild av skolan på systemnivå – måste ha en hög grad av legitimitet bland pedagoger och skolledning. Både den som deltar i ronderna och den som får besök i sin undervisningsgrupp bör uppleva att det PIP som ligger



till grund för lärande- och utvecklingsronden är relevant, om än inte för en själv som individ, åtminstone för skolan som helhet.

### 5.3 Problem med PIP

Analysen visar att lärande- och utvecklingsrondens resultat med avseende på hur det kan påverka skolans utveckling styrs av hur skolans frågeställning, PIP, är formulerat. En jämförelse med utfallet av tidigare genomförda lärande- och utvecklingsrondar visar att inkluderingsgruppen på Johan Skytteskolan, framförallt i början och inför enstaka besök utifrån, har utformat för otydliga och för generella PIP (City et al., 2011), men att gruppen tagit lärdom av detta och senare formulerat PIP som resulterat i analyser och förslag som varit igenkänningsbara och direkt användbara i det fortsatta arbetet. Här nedan görs ett försök att exemplifiera och beskriva vad som gör att ett PIP fungerar bättre eller sämre:

Skolans första PIP, hösten 2013, handlade om arbetsro:

Vilka instruktioner, arbetsuppgifter och stödstrukturer bidrar till att skapa arbetsro?

Frågan inleds med ”Vilka” och lektionsbesökens anteckningar resulterade i listor med aktiviteter som noterats, exempelvis gruppuppgift, genomgång, individuell instruktion till elev som fastnat, snarare än noteringar kring vad som skedde i mötet mellan instruktion och arbete, vad som sades och gjordes.

*Ytterligare ett PIP som använts handlar om Inkluderande lärmiljöer:*

På vår skola strävar vi efter att göra undervisningen tillgänglig för och anpassad till alla elever. Vi vill att kunskap och medvetenhet om elevers olikheter ska genomsyra hela skoldagen. Hur blir detta synligt i undervisningen?

Hur vet vi att elever är delaktiga i undervisningen?

Hur ser vi att lärare gör elever delaktiga.

På vilka sätt genomför lärare undervisningen så att den är tillgänglig för alla?

Här inleds frågorna med ”Hur”. Analysen av frågeformulering och resultat av denna visar att den gjorde det enklare för deltagarna att fokusera på skeenden – vad läraren sa, vad eleverna sa och gjorde.

Det PIP som var aktuellt under de interna ronderna på Johan Skytteskolan utgick från antagandet att det förekommer att elever på skolans högstadium ibland har svårigheter att komma igång med uppgifter, genomföra och avsluta uppgifter samt följa instruktioner. Detta kan yttra sig genom att de blir sittande – till synes – passiva, att de gör annat, antingen för sig själva t.ex. genom att använda sin mobil till annat än skolarbete eller genom att röra sig runt, prata med andra eller på ett annat sätt agera på sätt som uppfattas som störande för arbetsron. Detta antagande hade sin grund i erfarenheter från tidigare genomförda lärande- och utvecklingsrondar och det fanns flera observationer rörande elever som blev sittande passiva utan att det ledde till någon intervention från läraren.

Analysen visar att detta PIP upplevdes som verklighetsnära och igenkänningsbart, detta kommenteras av deltagare i enkätsvaren exempelvis ”Det var spännande att utifrån observera ett problem som jag själv dagligen möter”.

Utvärderingarna visar att frågeställningen var formulerad på ett sådant sätt att efterarbetet ledde till förslag på användbara strategier för att på ett bättre sätt hålla kvar elevers uppmärksamhet i moment där de annars tappar fokus - t.ex. att vid avslut av lektionen sammanfatta och ha en rutin med någon form av utgångspass (William, 2013).

## **5.4 Vad kan lärandeonder ge?**

I den debriefing som genomfördes efter varje omgång av lärandeonder fanns det en stor samstämmighet i de observationer som genomförts – många deltagare hade sett samma sak, vilket resulterade i att ett antal liknande mönster kunde urskiljas. Man identifierade några moment där elever tappade fokus, exempelvis vid byte av moment, vid genomgångar och vid start av individuellt- eller grupparbete. De deltagande pedagogerna kände igen sig i upplevelsen av att ”tappa” elever, dvs. att efter en genomgång upptäcka att vissa av dem inte alls kommit igång med arbetet. Detta bidrog till det engagemang som sedan blev synligt i förslagen på aktiviteter som skulle leda till att elever behåller fokus under lektioner.

Analysen att dagen som helhet, utifrån observationer och enkätsvar, visar att lärandeonden gav utrymme för pedagogiska diskussioner med nära koppling till den egna praktiken. I många av utvärderingarna uttrycks att det har varit positivt att höra andras perspektiv, att ta del av andras undervisning och att se och lära av varandra. Man tycker sig ha fått ökad insikt i andras arbetssätt och man har fått se sina egna och andras elevgrupper i nya sammanhang. Några deltagare lyfte särskilt fram analysarbetet – att fråga ”varför” för att hitta orsakerna. ”Ett bra sätt att se ett problem[i taget] och att bryta ner det i steg för att bota i en lösning”. Några enkätsvar visade att deltagare såg metoden ”Five Why’s” som ett verktyg användbart även i annan analys, exempelvis för att gå på djupet kring frågan om svårigheter kring en elev.

## **5.5 Att tänka efter före**

Deltagarnas fördjupande arbete utifrån lektionsbesöken med hjälp av ”Five Whys” och det efterföljande uppdraget att utforma förslag till förändringar resulterade i idéer både på organisations-, grupp- och individnivå.

Deras tolkning var att detta hade sitt ursprung i att lärare i sin lektionsplanering missar att ta med grundförutsättningen, att det i varje klassrum finns elever med olika behov. Genom att ”tänka efter före”, dvs. i planeringen ta hänsyn till detta, så skapas bättre förutsättningar

för elevers delaktighet i samtliga moment. Vidare menade flera deltagare att utökad tid för samplanering dels bör leda till att man kan lära av varandra och dels till att planera en varierad undervisning där instruktioner ges på flera sätt. Eleverna ska erbjudas att få skriftligt material inläst eller annat tekniskt stöd och de ska ges möjlighet till olika sätt att redovisa sina kunskaper. Till exempel lämnade en av grupperna följande förslag, med syftet att underlätta för elever vid byte av moment under en lektion:

- Vi förbereder eleverna från början att lektionen innehåller flera moment.
- Tydliga avslut så att eleverna är med på att momentet är klart.
- Att vi lärare själva är redo vid momentbyte.
- Instruktioner ges på flera sätt.

Under en av dagarna identifierade arbetslaget som deltog att vissa elever som fastnat i en uppgift och inte kunde ta sig vidare på egen hand därigenom förlorade fokus och var en bidragande orsak till oro i deras grupper. Arbetslaget enades om ett gemensamt förhållningssätt, t.ex. gav de följande instruktion till sina elever:

Om du fastnar med en uppgift:

1. Läs instruktionen
2. Ta hjälp av någon av kamraterna som du sitter med
3. Fråga läraren

Mina deltagande observationer visade att de kritiska momenten finns i varje lektionsplanering, oavsett innehåll. Deltagarna delade uppfattningen att lektioners innehåll upplevs mer eller mindre engagerande för eleverna, denna tolkning har inte konfirmerats av frågor till elever, dock går det att konstatera att det vid de kritiska momenten (byte av moment, lektionsstart och avslut) finns risk för att ”tappa” elever, oavsett om lektionen uppfattas som intressant eller inte.

## 5.6 Det fortsatta arbetet

Som tidigare har nämnts, visar analysen att många av deltagarna ser lärande- och utvecklingsarbetet som ett användbart redskap i pedagogiskt utvecklingsarbete. Lärarna upplever dels att lärande- och utvecklingsarbetet hjälper till att skapa samsyn, dels att runderna ger utrymme för fördjupade pedagogiska diskussioner kring ett gemensamt problem.

Samtidigt visar enkätsvaren att lärande- och utvecklingsarbetet uppfattades som störande av en del lärare och som något man själv inte upplevde sig delaktig i. Min analys visar att Johan Skytteskolan behöver arbeta vidare med att formulera sitt PIP så att det av de berörda, både deltagare och övriga på skolan upplevs konkret och näraliggande. Utifrån enkätsvar förs diskussioner inför planeringen av kommande lärande- och utvecklingsarbetet, det har framkommit önskemål om att genomföra dessa på andra sätt, exempelvis i ett ämne – alla lektionsbesök sker i matematik,

eller i en klass eller en årskurs där undervisande lärare upplever att man behöver hjälp i sitt arbete. Samtidigt finns en önskan att ingå i ett nätverk med andra skolor och att tillsammans med dem genomföra lärandeformer på regelbunden basis. Om lärandeformer genomförs i nätverk med färre deltagare från den egna skolan minskas den omfattande påverkan på schema och undervisning som interna lärandeformer kan innebära. Att ingå i ett nätverk med andra skolor kan också bidra till att pedagoger och skolledning på Johan Skytteskolan får ta del av andras erfarenheter och samtidigt dela med sig av sitt eget arbete. Oavsett om lärandeformer sker internt eller i nätverk, så visar analysen av enkätsvaren att lärandeformer bidrar till skolans utveckling – detta resultat bekräftar City et al.'s observation (2011), dvs. att lärandeformer bidrar till ett kollektivt lärande som gynnar professionsutveckling. Där beskrivs hur de som möts i lärandeformer får ett gemensamt språk och en gemensam terminologi för att samtala om den gemensamma professionen samt att de utvecklar samsyn kring former för att bedriva skolutveckling. Detta sker oavsett om formerna genomförs i nätverk eller internt.

## 5.7 Slutsatser

Syftet med att Johan Skytteskolan deltog i utbildningen vid Harvard Graduate School of Education såväl som deltagandet i Ifous projekt Inkluderande lärmiljöer var att öka kunskapen om och att utveckla användandet av inkluderande arbetsformer. Enkätsvaren visar att de som deltagit i de interna lärandeformerna upplever att de under formernas genomförande har fått tid till analys och kritisk granskning av den egna verksamheten, att formerna belyst en verksamhetsnära frågeställning och att de förslag till aktiviteter och förändringar som framkommit bör kunna bidra till en högre grad av inkludering.

Det är en stor utmaning, både för en skolledning eller en grupp pedagoger att inom den egna skolan driva ett utvecklingsarbete i de fall där utvecklingen inte är efterfrågad av gruppen pedagoger som helhet. Jag menar att det professionella lärandet bygger på ett systemiskt synsätt (Lahdenperä, 2014) det vill säga förmågan att se dilemman i vardagen inte som personliga misslyckanden utan som en del av skolans kontext och därigenom en möjlighet till lärande tillsammans med andra. En viktig aspekt i detta är att förmedla bilden och upplevelsen av att verka inom en lärande organisation. Lärandeformen, om den genomförs i nätverk, ökar i legitimitet om det samtidigt pågår andra lärandeprocesser inom skolan, exempelvis genom olika former av kollegialt lärande.

Efter att ha observerat lärandeformerna på Johan Skytteskolan, analyserat enkätsvar och tagit del av arbetsmaterial från dessa i form av gruppernas sammanfattningar på blädderblocksblad och klisterlappar ser jag att användandet av lärandeformer befinner sig i en utvecklingsprocess. Deltagarna beskriver insikter de fått men har också förslag på förändringar vad gäller lärandeformprocessen.

Min analys visar att framgången för lärandeönderna bygger på att skolan som helhet, eller den del av skolan som är involverad, upplever att den äger problemet och frågeställningen. Processer för att formulera ett PIP bör vara mer transparenta och involvera flera av de berörda. Fokus bör också läggas på att uppmärksamma och tydliggöra skillnaden mellan objektiva och värderande beskrivningar. En ökad medvetenhet om detta, menar jag, underlättar pedagogiska samtal även inom andra utvecklingsområden på skolan, exempelvis i kollegial handledning och samplanering.

Det visade sig också att lärandeönderns genom sitt upplägg fungerade för att genomlysna verksamheten på en generell nivå – att det var möjligt att, även på den egna skolan, söka efter mönster och det som är gemensamt för hela eller en del av skolan, att ha fokus på helheten istället för på det som sker i mötet mellan individer eller i ett enskilt klassrum.

För att få genomslag i verksamheten behöver lärandeönderna vara ett aktivt och levande verktyg och det finns många vinster i att ingå i nätverk med andra skolor och inte bara vara en skola som tar emot besök (City et al., 2011).

Att kontinuerligt utvärdera, föra pedagogiska diskussioner om resultat, och koppla samman detta med aktuell forskning kan vara ett sätt att öka delaktigheten (Skolverket, 2013). De dilemman som enskilda lärare eller lärargrupper stöter på i undervisningen kan sedan utforskas med hjälp av frågor som t.ex.

- Är detta något som flera möter?
- Vilka åtgärder har vi provat?

Om slutsatsen blir att dilemmat berör flera lärare på en övergripande nivå och att de åtgärder som man redan har genomfört inte varit framgångsrika kan detta eventuellt formuleras som ett PIP vilket kan undersökas med hjälp av lärandeönder.

Det skulle vara intressant att fortsättningsvis följa utvecklingen av lärandeönderna och jag menar att det finns behov av detta ur ett skolutvecklingsperspektiv. Önderna är tänkta att ske återkommande, identifiera ett nuläge, analysera, föreslå aktiviteter, prova och genomföra för att sedan, åter, genomföra en lärandeönd och identifiera ett nuläge o.s.v. Genom att följa en sådan process över tid tänker jag mig kunna identifiera och beskriva hur olika delar i lärandeönderprocessen bidrar till skolutveckling. Exempel på forskningsfrågor kan vara:

På vilket sätt skapar ett aktivt transparent arbete med att utforma skolans PIP samsyn kring och medvetenhet om skolans möjligheter och utmaningar?

Hur påverkar grupparbetet i lärandeönderna de pedagogiska diskussionerna på skolan?

Hur utvecklas och används ett gemensamt professionellt språk bland dem som deltar?

# 6. Bilagor

## Bilaga 1

### Exempel på dagsprogram för läranderonder i arbetslag 7.

8.10-8.40	konferensrummet	Introduktion. Vår frågeställning.
8.50-9.10	lektionsbesök	
9.20-9.40	lektionsbesök	
9.45-10.05	lektionsbesök	
10.05-10.20	kaffe	
10.20-12.00	konferensrummet Debriefing: vi delar erfarenheter och söker mönster	
12.00-12.40	Lunch	
12.40-14.30	konferensrummet Nya grupper: Analys. Vad är nästa steg? Arbete och kaffe.	

## Bilaga 2:

**Exempel på schema för läranderonder på Johan Skytteskolan.**

**För varje position anges klass/grupp, ämne, undervisande lärare samt sal.**

		Grupp 1	Grupp 2	Grupp 3
8.50-9.10	lektionsbesök	6A SO Anna And	9C MA Bo Björk	6D SV Cajsa Clark
		C208	C115	C 203
9.20-9.40	lektionsbesök	6AB TM Dejan Domsck	6E SV Eva Elg	6AB TX Frans Frej
		TM	C 222	TX
9.45-10.05	lektionsbesök	9A MA Gun Glad	9B MA Hans Hård	9E SO Ilja Ivan
		A113	C 107	C 202

# Bilaga 3:

## **Enkät**

### **Kort utvärdering**

Vad har du fått ut av dagen?

Har du lärt dig något nytt?

Efter detta lilla smakprov på upplägget av Instructional Rounds, tror du att det kan vara användbart som ett redskap för att utveckla det inre arbetet på skolan? Till vad kan det användas?

Vad har fungerat bra under dagen?

Om vi gör om det här, vad ska vi förändra?



# Referenser

City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E., & Teitel, L. (2011). *Instructional Rounds in Education. A Network Approach to Improving Teaching and Learning*. Cambridge: Harvard Education Press.

Denscombe, M. (2010). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur

Fowler-Finn, T. (2013). *Leading Instructional Rounds in Education. A Faciliator's Guide*. Cambridge: Harvard Education Press.

Hehir, T. *Effective Inclusive Schools Designing Successful Schoolwide Programs*. San Fransisco: JOSSEY-BASS

Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus, 28. Myndigheten för skolutveckling.

Lahdenperä (2014). *Rektors pedagogiska ledarskap och lärares undervisningssvårigheter*. Johansson, O & Svedberg, L. (red). *Att leda mot skolans mål* (pp 141-153). Malmö: Gleerups Utbildning AB

Roberts, J. E. (2012). *Instructional Rounds in Action*. Cambridge: Harvard Education Press.

Rösegårdsskolan (2013, 14 maj). *Inlärningspyramid och kunskapsutveckling*. [Blogginlägg]. <http://rosegardsskolan.blogspot.se/2013/05/inlarningspyramid-och-kunskapsutveckling.html>

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2013). *Forskning för klassrummet Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Fritzes.

Teitel, L. (2013). *School-based Instructional Rounds. Improving Teaching and Learning Across Classrooms*. Cambridge: Harvard Education Press.

Timperley, H. (2008). *Teacher professional and learning development. Educational Practices Series, 18*. Brussels: International Academy of Education. [http://www.orientation94.org/uploaded/MakalatPdf/Manchurat/EdPractices\\_18.pdf](http://www.orientation94.org/uploaded/MakalatPdf/Manchurat/EdPractices_18.pdf)

Wiliam, D. (2013). *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur

Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning. Skolledares perspektiv till grupphandledning. Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping*. Huskvarna: ARK-Tryckaren AB. <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:290823/FULLTEXT01>

