Vidensnotat:
Fra teamsamarbejde til læringsfællesskab

Af professor Ane Qvortrup og ph.d.-studerende Hanne Fie Rasmussen

Udgiver
Astra - Det nationale naturfagscenter

År
2020

Redaktion
Professor og ph.d. i uddannelsesvidenskab Ane Qvortrup og ph.d.-studerende Hanne Fie Rasmussen fra Institut for Kulturvidenskaber på Syddansk Universitet.

Ansvarsfraskrivelse
Dette materiale er udgivet i forbindelse med det nationale netværk for naturvidenskabskoordinatorer på stx, htx og hf. Offentliggørelsen af materialet er et udtryk for at Astra finder indholdet af væsentlig interesse for en bredere kreds. Astra deler ikke nødvendigvis de vurderinger og synspunkter, der kommer til udtryk i materialet.

Vidensnotat: Fra teamsamarbejde til læringsfællesskab

Af professor Ane Qvortrup og ph.d.-studerende Hanne Fie Rasmussen

Baggrund

Siden 1960'erne har der været fokus på alternativer til traditionelle efteruddannelsesaktiviteter i form af kurser. Alternativerne har i høj grad drejet sig om forskellige former for teamsamarbejde (Nielsen 2012).

Albrechtsen (2013) beskriver en udvikling fra ideen om *team teaching* i 1960'erne over en opmærksomhed på aktionsforskning fra 1970'erne til begrebet om den reflekterende praktiker i 1980'erne og professionelle læringsfællesskaber fra 1990'erne. Der ses en bevægelse fra en fokusering på arbejdsfællesskaber organiseret omkring fælles undervisning, klasserumsobservationer og kollegial vejledning, hvor man lærer af hinanden, til en fokusering på fælles iværksættelse og afprøvning af tiltag, hvor man lærer sammen. De forskellige tilgange varierer herudover med hensyn til karakteren af de udviklingsmuligheder, teamsamarbejdet giver for lærerne. Samtidig er der en variation med hensyn til den betydning for elevernes læring, som teamsamarbejdet tilskrives. De professionelle læringsfællesskaber – eller blot læringsfællesskaber – hører til den gruppe, hvor man lærer sammen (Bonsen og Hübner 2012). Der er fokus på fælles læring og udvikling med udgangspunkt i en undersøgende tilgang til egen praksis som grundlag for iværksættelse af forandringstiltag.

fælles iværksættelse og afprøvning af tiltag, hvor man lærer sammen

udgangspunkt i en undersøgende tilgang til egen praksis

Den beskrevne bevægelse mod læringsfællesskaber må ses som led i en større historisk bevægelse i uddannelsessystemet mod en mere undersøgende tilgang til undervisning og uddannelse (Albrechtsen og Qvortrup 2017). Man opdager hurtigt, når man læser i den internationale forskningslitteratur om undersøgelsesbaseret undervisning, at det i langt overvejende grad bliver fremhævet inden for "science education", eller hvad vi i en dansk kontekst vil kalde for naturfagsdidaktikken. Måske er det netop denne stærkere tradition for at arbejde undersøgende, der kan forklare, at ideen om læringsfællesskaber også tidligt både internationalt (jf. fx det store MIST-projekt (Cobb, Jackson, Henrick og Smith 2018)) og nationalt (jf. fx projekt SUN[1] (Krogh, Waaddegaard og Nielsen, 2019)) har været mere udbredt i en naturfagsdidaktisk kontekst end i andre fagdidaktiske kontekster.

I dette notat indleder vi med at introducere til tre former for samarbejdskultur, hvor de to, funktionalitetskultur og familiekultur, er nødvendige forudsætninger for at den tredje kulturform, som vi kalder udviklings- og læringskulturen, kan etablere sig. Herefter peger vi på, at karakteren af et læringsfællesskab, kan beskrives med fokus på enten dets strukturelle karakter eller dets kvaliteter, og vi giver et bud på begge dele. Med henvisning til Hargreaves og Fullan (2016), foreslår vi at forstå arbejdet i læringsfællesskaber som et forum, hvor lærere investerer og geninvesterer deres humane kapital, sociale kapital samt beslutningskapital og derigennem lærer sammen. Med afsæt i en undersøgelsesbaseret tilgang til arbejdet i læringsfællesskaber, foreslår vi en model med fem faser, som arbejdet i et læringsfællesskab kan inddeles i. Vi sætter særligt fokus på læringsfællesskabets arbejde med mål og data.

[1] Projekt SUN (Skolebaseret Udvikling i Naturfag) var et treårigt (2014-2017), skolebaseret udviklingsprojekt rettet mod stx-gymnasiets naturfaglige lærere. I projektet gjorde lærere fra syv gymnasieskolers naturfaglige faggrupper erfaringer med at samarbejde i professionelle læringsfællesskaber.

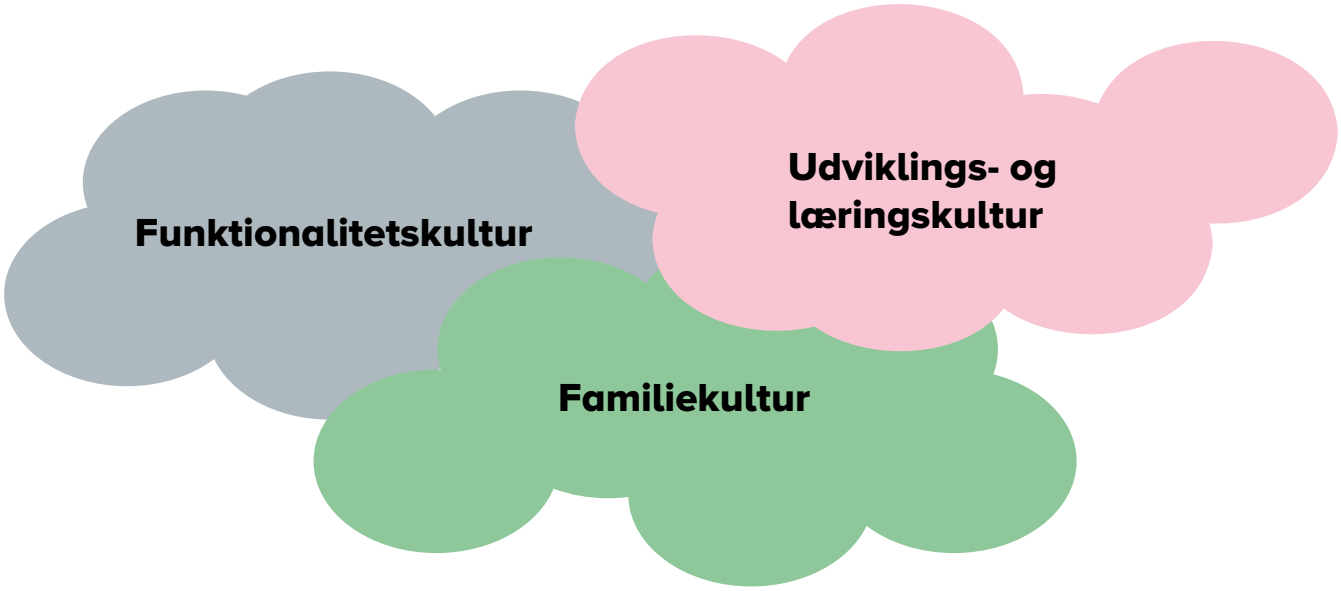
Til sidst ser vi på organisering af læringsfællesskaber, og foreslår, at læringsfællesskaber fordrer fire former for ledelse: retningsskabende ledelse, kollaborativ ledelse, pædagogisk ledelse og distribueret ledelse. Vidensnotat udgør en ramme for forståelsen af fire udviklingsværktøjer ("Udviklingsværktøj – generelt", "Udviklingsværktøj – mål", "Udviklingsværktøj – data" og "Udviklingsværktøj – organisering") og bør læses forud for anvendelse af disse.

Samarbejdskulturer

Som det er beskrevet i Nielsen (2012), er det at bringe lærere sammen i et team ikke i sig selv nogen garanti for udvikling og læring. Hun peger med henvisning til en række tidligere studier og egne undersøgelser på, hvordan lærersamarbejdet ofte kommer til at fokusere på det, hun beskriver som undervisningens funktionalitet, dvs. den praktiske organisering af undervisningen, koordinering af opgaver, praktisk tilrettelæggelse samt udveksling af tips og ideer – fordi teamet tillægges alt for mange administrative opgaver.

En anden udfordring beskrives som det, at samarbejdsrelationerne kan bygge på normer for kollegialitet og loyalitet, som kan få dem til at ligne venskaber, hvor det hyggelige og uformelle prioriteres højt (Nielsen 2012). Her taler Nielsen om en familiekultur. Vi vil argumentere for, at det hyggelige og uformelle samarbejde er en væsentlig forudsætning for den kollegiale tillid og gensidige respekt, som beskrives som en kerneforudsætning for et velfungerende teamsamarbejde. Samtidig kan det understøtte oplevelsen af at have en fælles mission, der er en af grundpillerne i et professionelt læringsfællesskab, og derfor mener vi ikke, at familiekulturen kan undværes. Tilsvarende vil vi argumentere for, at en praktisk organisering og koordinering af opgaver også er en forudsætning for at gennemføre et udviklings- og læringsorienteret teamarbejde. Der skal fx sikres strukturer for samarbejde, skabes rammer for vidensdeling og for effektiv kommunikation. Imidlertid er der ved både familiekulturen og funktionalitetskulturen en risiko for, at disse to kulturformer kommer til at fylde uforholdsmæssigt meget i et teams arbejde og dermed spærrer for det udviklings- og læringsorienterede fokus.
Vi vælger derfor at beskrive alle tre former for samarbejdskulturer som nødvendige elementer i en professionel kultur og at illustrere dem som tre overlappende skyer med udviklings- og læringskulturen liggende øverst (jf. figur 1):

tre former for samarbejdskulturer som nødvendige elementer i en professionel kultur



Figur 1: Familiekultur, funktionalitetskultur samt udviklings- og læringskultur - tre nødvendige kulturformer for læringsfællesskaber.

Placeringen af udviklings- og læringskulturen øverst illustrerer det forhold, at de to øvrige kulturformer udgør forudsætninger for udviklings- og læringskulturen. Der ligger ved etableringen af et læringsfællesskab et arbejde i at få denne kulturform bragt i fokus. I det følgende vil vi beskrive, hvad der skal til for at bringe udviklings- og læringskulturen i fokus, ved at beskrive karakteren af et professionelt læringsfællesskab.

Lærersamarbejde i et læringsfællesskab

Når det kommer til karakteren af et læringsfællesskab, kan det beskrives med fokus på enten dets strukturelle karakter eller dets kvaliteter. Førstnævnte findes hos blandt andet Bonsen og Hübner (2012) og Albrechtsen (2013), som illustrerer et professionelt læringsfællesskab som en konstruktion i form af et hus med fem søjler: 1) fælles værdier og vision, 2) fælles fokus på elevers udvikling og læring, 3) reflekterende dialoger, 4) deprivatisering af praksis og endelig 5) samarbejde (Albrechtsen, 2013). Disse fem søjler er afgørende i et professionelt læringsfællesskab, men samtidig er det også vigtigt at huske på, at disse er nødvendige, men ikke i sig selv tilstrækkelige karakteristika for at tale om tilstedeværelsen af et professionelt læringsfællesskab.

Den mere kvalitative karakter af et læringsfællesskab kan indfanges med udgangspunkt i Hargreaves og Fullan (2016), der forstår, at: *"Hvis vi tænker på undervisning i form af skabelse og cirkulation og som en investering og en geninvestering af professionel kapital, så kan det ændre vores forståelse af undervisningsprofessionen og af, hvordan vi kan ændre den"* (s. 20). Udgangspunktet er her, at undervisning er både svært og teknisk udfordrende at praktisere. I forlængelse heraf bruger de kapital-begrebet til at sige, at god undervisning ikke opstår som resultat af en bestemt uddannelse eller et bestemt kursus, men gennem en konstant geninvestering af det faglige og didaktiske fundament: *"I sidste ende er der ikke nogen, som kan give jer professionel kapital. Det er en investering, ikke en donation, uddeling eller gave"* (s. 20).

en investering og en geninvestering af professionel kapital

Hargreaves og Fullan (2016) skelner mellem tre former for kapital:

1) Human kapital, der beskrives som "the qualities of the individuals" (s. 89). Her finder vi den adskillelse mellem viden om faget og måden at undervise det på, som Shulman (1986) introducerede med sit begreb om 'pedagogical content knowledge' (PCK). Den suppleres med en lignende skelnen fokuseret på eleven, hvor det handler om viden om eleven og måden, eleven lærer på. Samlet set består den humane kapital altså af fire former for viden: *"knowing your subject and knowing how to teach it, knowing children and understanding how they learn"* (Hargreaves & Fullan, s. 89). Det betyder, at man både må have naturvidenskabelig og fagdidaktisk viden samt viden om elever og deres måde at lære på.

naturvidenskabelig og fagdidaktisk viden samt viden om elever og deres måde at lære på.

2) Social kapital, dvs. den løbende interaktion og samarbejdet mellem kollegaer baseret på en grundlæggende, gensidig tillid i en lærergruppe fremhæves som central, fordi den på den ene side *"gives you access to other people's human capital"* (s. 90). Man lærer altså sammen. På den anden side fremhæves den sociale kapital som central, fordi *"it develops [...] a clearer sense of common mission and stronger relationships organized around it"* (s. 90). Der er altså tale om, at man i et læringsfællesskab arbejder sammen med et tydeligt sigte. Pointen er, at man når længere, hvis man som lærergruppe i en periode arbejder sammen om et bestemt sigte

man når længere, hvis man som lærergruppe i en periode arbejder sammen om et bestemt sigte

– fx at udvikle elevernes kildekritiske sans, deres forståelse for fagenes forskellige perspektiver eller elevernes måde at forberede sig på – end hvis hver enkelt lærer orienterer sigtet med deres undervisning individuelt. En naturvidenskabelig lærergruppe har selvfølgelig en fælles ramme i læreplanen for deres fag, men der vil altid være forskellige fortolkninger af læreplanen og prioritering af mål, hvis man ikke taler sammen i gruppen og beslutter sig for et fælles, overordnet mål.

3) Beslutningskapital eller *"the ability to make decisions in situations of uavoidable uncertainty when the evidence or the rules aren't categorically clear"* (s. 93) er den tredje form for kapital. Her er der tale om på den ene side dømmekraft, der med Kant (2005, §40) kan forstås som en kombination af distance og forestillingsevne. Distancen skal sikre, at man ikke underlægges følelser, mens forestillingsevnen skal få individet til at tænke sig i andres sted.

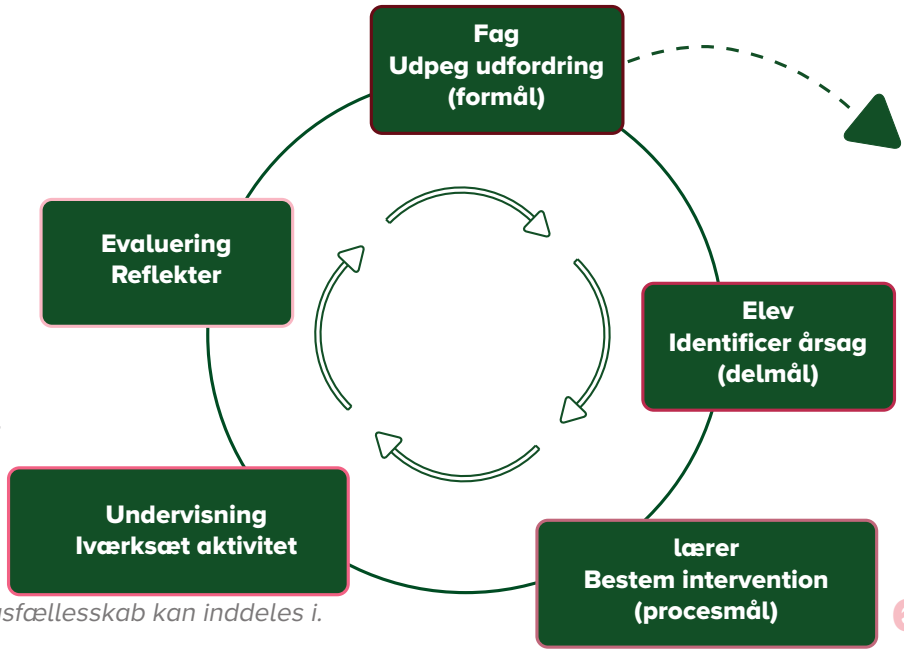
"the ability to make decisions in situations of uavoidable uncertainty when the evidence or the rules aren't categorically clear"

Undervisningsmæssigt handler det om i situationer, hvor der ikke er noget klart svar, at etablere en distance til situationen og være nysgerrig overfor, hvordan situationen ser ud fra elevernes perspektiv. Udover dømmekraft er der med beslutningskapitalen tale om evnen til at tage beslutninger og træffe valg. Det er ikke nok at analysere, der må også handles. Som Timperley (2018 [2011]) gør det klart, må en lærers kundskaber og færdigheder *"både være praktiske og kunne forstås på principielle måder, der kan bruges til at løse fremtidige undervisnings- og læringsudfordringer"* (s. 23). Oversat til en gymnasial kontekst kan man sige, at en naturvidenskabslærer på trods sin faglige og didaktiske viden samt viden om gymnasieelever og deres måde at lære på vil blive sat i situationer, hvor undervisningen ikke forløber som forventet, og hvor en stærk dømmekraft er nødvendig. Dette gælder i øvrigt også, når der sker forandringer i organiseringen af uddannelsen eller i læreplanen.

Hargreaves og Fullan (2016) skelner altså mellem tre former for kapital, som er afgørende for at gennemføre god undervisning. De tre kapitaler ændrer sig hele tiden, fordi fag, elever og undervisning er dynamiske størrelser. De må hele tiden geninvesteres, som vi talte om ovenfor. Vi skal hele tiden sætte vores kapitaler i spil og derigennem udfordre og udvikle dem samt skabe et mere nuanceret og reflekteret grundlag for didaktiske valg og begrundelser. I det nedenstående foreslår vi en model for en undersøgelsesbaseret tilgang til arbejdet i læringsfællesskaber, som kan skabe rammen herfor og skabe fokus på et fælles mål.

En undersøgelsesbaseret tilgang til arbejdet i læringsfællesskaber

Inspireret af Timperley (2018 [2011]), projekt SUN (Krogh, Waaddegaard & Nielsen, 2019) og egne erfaringer med at arbejde med læringsfællesskaber i danske gymnasier (jf. bl.a. Qvortrup, Rasmussen & Mortensen, 2017), foreslår vi følgende model (figur 2) for en undersøgelses-baseret tilgang til arbejdet i læringsfællesskaber:



Figur 2: Fem faser arbejdet i et læringsfællesskab kan inddeles i.

I modellen foreslås arbejdet i læringsfællesskabet organiseret som løbende over fem faser, hvor man udpeger en udfordring, identificerer mulige årsager hertil, bestemmer interventioner, iværksætter aktiviteter, reflekterer over aktiviteterne og holder dem op imod det specificerede formål. Et forløb med de fem faser vil typisk vare mellem tre og seks måneder. De tre første faser handler om at formulere mål, mens de sidste to handler om at gennemføre og evaluere aktiviteter. Det er vigtigt, at arbejdet med alle aktiviteterne foregår i læringsfællesskabet, men hvor indholdet af de to første og den sidste også skal være fælles, er det ikke et krav ift. bestemmelsen af interventioner og iværksættelse af aktiviteter. Det er altså vigtigt, at man arbejder med et fælles formål og fælles delmål, men der er metodefrihed ift. interventioner og aktiviteter, som således godt kan antage forskellige former fra lærer til lærer i fællesskabet. Når målarbejdet har så stor en vægt i læringsfællesskabet, så skyldes det, at det er grundlaget for den fælles mission. Det er således det *"vigtigste spørgsmål, et professionelt læringsfællesskab må forholde sig til. Det er selve grundlaget for det kollektive undersøgelsesarbejde, der driver det samarbejdende team. Derfor kan medlemmer af et professionelt læringsfællesskab hverken skubbe spørgsmålene videre til andre eller se bort fra deres kolleger, når de skal besvare dem"* (Dufour, Dufour, Eaker & Many, 2006, s. 80).

at man arbejder med et fælles formål og fælles delmål, men der er metodefrihed ift. interventioner og aktiviteter

I det nedenstående skitseres indholdet i de fem faser. Dette er uddybet og eksemplificeret i udviklingsværktøjerne "Udviklingsværktøj – generelt" og "Udviklingsværktøj – mål". I den første fase udpeger man med udgangspunkt i de faglige intentioner eller fagets formål en udfordring, som læringsfællesskabet vil fokusere på. Netop fordi udgangspunktet er de faglige intentioner eller fagets formål, er overskriften for fasen "Fag". Det kan være, at man vil arbejde med elevernes evne til at vurdere rigtigheden af faglige resultater, deres evne til at forstå et bestemt fags bidrag i ny viden/nye produkter eller deres forståelse for, hvordan fagets viden skabes og udvikles. Det kan også være, at man ønsker at øge deres faglige modenhed, så de fx stiller gode spørgsmål og er i stand til at fordybe sig i det faglige stof. Eller det kan være, at man ønsker at udvikle nye forløb for arbejdet med FN's verdensmål i undervisningen, hvor bæredygtighed ikke bare bliver en ideologi, men også et fundament for handlinger.

udgangspunkt i de faglige intentioner eller fagets formål

I anden fase arbejder man i teamet på at identificere mulige årsager til, at det formål, man specificerede i fase 1, opleves som en fælles udfordring. Her vender man blikket mod eleven: Hvad kan stå i vejen for et indfriet formål? Skal der øget fokus på det at tænke fagligt, så faget ikke alene kommer til at handle om (anvendelsen af) teorier og metoder til fx løsning af opgaver? Mangler de at tænke faget i relation til problemer i omverdenen og ikke bare som lukket om sig selv? Er de ikke motiverede for faget, fordi de ikke kan se fagets værdi? Har de ikke hensigtsmæssige forberedelsesstrategier? Her udpeger man altså et delmål for interventioner ved i læringsfællesskabet at reflektere over mulige årsager til den manglende indfrielse af eller mulige hindringer for et formål. Der er fokus på eleven og på, hvad der fra deres perspektiv kan være hindringer.

Der er fokus på eleven og på, hvad der fra deres perspektiv kan være hindringer.

I tredje fase bestemmer man interventioner for at nå det mål, der er specificeret i fase to. Disse interventioner kan være forskellige for de enkelte deltagere læringsfællesskabet.

Det kan være, at man vil tage eleverne med på Steno Museet eller Experimentarium eller arbejde mere problembaseret eller undersøgelsesorienteret i undervisningen for at skabe opmærksomhed på fagets relation til problemer i omverdenen. Det kan være, at man vælger at introducere eleverne for faglige nyvindinger for at understøtte deres forståelse af fagets værdi. Eller måske vælger man at arbejde med læsestrategier og forberedelsesguide for at understøtte deres forberedelse til undervisningen. Det kan også være, at man understøtter deres evne til at vurdere realiserbarheden af ideer, påstande og produkter ved at fokusere tydeligere på kildekritik. Når man bestemmer interventioner, taler vi om, at man sætter procesmål, fordi der er tale om, at man opstiller mål for de aktiviteter, man vil gennemføre.

interventioner kan være forskellige for de enkelte deltagere i læringsfællesskabet.

I fjerde fase iværksættes forløb. Her arbejder den enkelte deltager i læringsfællesskabet selvstændigt i undervisningen, men det er fortsat vigtigt, at læringsfællesskabet danner en ramme for undersøgelsen for at fastholde fokus og hele tiden at reflektere over arbejdet med aktiviteterne. Her er det vigtigt, at der er klare aftaler om vidensdeling og delevaluering, netop for at fastholde aktiviteten og genaktualisere den udfordring, aktiviteten er et svar på. Det kommunikative arbejde, både internt i læringsfællesskabet og ift. eleverne er vigtigt i denne fase, da det er afgørende for at opretholde og formidle en opmærksomhed på den fælles mission, som kendetegner læringsfællesskabet.

læringsfællesskabet danner en ramme for undersøgelsen

I femte fase evalueres de igangsatte aktiviteter, og det vurderes, hvorvidt disse aktiviteter har været gennemført efter hensigten, dvs. om de i fase tre specificerede mål er nået, og i hvilken grad de delmål, der blev opstillet i forbindelse med fase to, synes indfriet. Hensigten er ikke at vurdere eventuelle kausaliteter mellem aktiviteter og mål, men at vurdere, hvorvidt de specificerede delmål er nået. Når man skal vurdere dette, kan der med fordel tages udgangspunkt i indsamlede data. Erfaringen med dette er, at data kan kvalificere læringsfællesskabets refleksioner. I det næste afsnit præsenterer vi netop forståelse af data som refleksionsmedium.

vurdere, hvorvidt de specificerede delmål er nået.

Data som refleksionsmedium

Som nævnt ovenfor kan det være en fordel for læringsfællesskabet at tage udgangspunkt i indsamlede data, når der i fase fem skal reflekteres over de igangsatte aktiviteter. Det centrale er ikke her dataenes værdi i sig selv. Erfaringen er, at arbejdet med data kvalificerer læringsfællesskabets arbejde, hvis de relateres til det specifikke formål, læringsfællesskabet arbejder med, og her underkastes en grundig og systematisk bearbejdning. Data i relation til undervisning kan forstås ved at være *"ubearbejdede og endnu ufortolkede informationer i form af for eksempel fastholdte iagttagelser, testresultater og elevproduktioner. Data bliver først omsat til viden, når de underkastes en bearbejdning og relateres til et bestemt formål"* (Winter et. al., 2017, s. 7). Jf. Datnow og Park (2014) kan man sige, at data bliver til information, når læringsfællesskaber diskuterer og skaber mening i dem. Når læringsfællesskaber videre sammenfatter og prioriterer informationen, så bliver data til viden (Datnow & Park, 2014). Det handler altså om, at data, når de bearbejdes grundigt og systematisk i læringsfællesskabet, kan danne grundlag for, at der i fællesskabet etablerer sig viden i form af en *"Velbegrundet sand overbevisning, der øger enhedens kapacitet for at handle effektivt"* (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 15).

Når læringsfællesskaber videre sammenfatter og prioriterer informationen, så bliver data til viden

Med reference til det ovenstående kan fordelene ved indsamling og bearbejdning af data sammenfattes på følgende måde. For det første kan indsamlingen og bearbejdningen af data være med til at sikre, at der etablerer sig en viden i læringsfællesskabet, som ikke er baseret på meninger eller tro og af den årsag kan afvises som værende sand. Man kan sagtens mene (tro), at eleverne ikke forbereder sig ordentligt til undervisningen, men det kan også afvises som værende sandt, så længe meningen eller troen ikke er underbygget af fastholdte iagttagelser, der er sammenfattet og analyseret. Dette er ikke et argument for, at data ikke kan indsamles med udgangspunkt i erfaringer, snarere modsat. Erfaringer, såvel som (fag)didaktikken eller uddannelsesforskningen, kan med fordel danne grundlag for formulering af antagelser eller hypoteser om sammenhænge, men så længe der ikke i forlængelse heraf udspiller sig en vidensdannelsesproces, hvor data underkastes bearbejdning, er der ikke tale om en i læringsfællesskabet etableret viden. En sådan vidensdannelsesproces vil ofte betyde, at arbejdet accepteres af, i øget grad giver mening for og får opbakning fra deltagerne. Dataindsamlingen og -bearbejdningen kan således samle læringsfællesskabet om deres fælles mission.

Dataindsamlingen og -bearbejdningen kan således samle læringsfællesskabet om deres fælles mission.

For det andet kan dataindsamlings- og databehandlingsprocessen være med til at igangsætte faglige dialoger, dvs. at deltagerne i læringsfællesskaber får brugt deres faglighed og herigennem etablerer et fælles, fagligt sprog. I bevægelsen mellem formål, delmål, procesmål og dataindsamling vil refleksionen over og beslutningen om, hvad der skal indsamles data om, cirkulere omkring faglige begrundelser, hvilket sætter fagligheden i spil.

lærerne reflekterer over praksis og gentænker undervisningen og nye muligheder.

Når vi her præsenterer data, er der altså tale om data som et medium, der danner grundlag for, at skolen og lærerne reflekterer over praksis og gentænker undervisningen og nye muligheder. Men hvad karakteriserer egentlig data, der kan bruges til dette formål? Vi vil først og fremmest foreslå, at der må være tale om et bredt begreb om data med både kvantitative og kvalitative data og med både generaliserede data ('big measures' (Yeager, m.fl. 2013)) og mere specifikke data ('small measures' (ibid.)). Samtidig vil vi foreslå, at de må være målrettede (ikke standardiserede). Det skal være data, der orienterer sig mod det i fase to identificerede delmål. Samtidig må de være fokuseret ift. den gruppe af elever, som læringsfællesskabet centrerer sig omkring (Qvortrup, Rasmussen & Mortensen 2017). Hargreaves og Fullan (2016) taler om *"Ongoing timely data"* (s. 87), dvs. aktuelle data, der gør det muligt for lærere individuelt og i fællesskab "*to diagnose student learning needs and tailor their instructional responses accordingly"* (s. 87). Kun sådanne data kan skabe ramme for kvalitetsudvikling, mens der med standardiserede data snarere bliver tale om kvalitetsmonitorering (Qvortrup, Rasmussen & Mortensen 2017). Eksempler på sådanne datatyper præsenteres i udviklingsværktøjet "Udviklingsværktøj – data".

"Ongoing timely data"

Refleksion i det professionelle læringsfællesskab

I det forrige afsnit beskrev vi data som et refleksionsmedium for læringsfællesskaber, idet vi gjorde det klart, at de kan kvalificere fællesskabets arbejde, når data relateres til det specifikke formål. I indeværende afsnit vil vi kort skitsere hvilket refleksionsbegreb, vi henviser til. I lighed med Shulman (1986) taler vi ikke om refleksion som et spørgsmål om karaktertræk ('han er en reflekteret person') eller som et sæt af strategier, men som en bestemt analytisk tilgang til arbejdet, der handler om at *"iagttage tilbagevirkninger"* (Keiding & Qvortrup 2014). Når vi kobler refleksion til *"iagttagelse af tilbagevirkninger"*, hænger det sammen med beskrivelsen af undervisning som både svær og teknisk udfordrende at praktisere. Underviseren er, når han eller hun skal træffe et didaktisk valg, henvist til at vælge på et usikkert grundlag pga. manglende evidens eller klare regler (jf. afsnittet om beslutningskapital). Dette betyder samtidigt, at det ikke med sikkerhed kan forudses, hvilke følgevirkninger et valg vil få. Underviseren må med andre ord træffe beslutninger og retrospektivt iagttage, hvordan disse beslutninger virker tilbage på undervisningen (Keiding & Qvortrup 2014). Dette er netop, hvad vi har illustreret med den cirkelformede proces i modellen over den undersøgelsesbaserede tilgang til arbejdet i læringsfællesskaberne, og det er netop, hvad data kan bruges til.

"iagttagelse af tilbagevirkninger"

Samtidig er det vigtigt, at man i læringsfællesskabet går i dialog om mulige forklaringer på sammenhængen eller manglen på sammenhæng mellem den beslutning, fællesskabet traf, og de iagttagelser, der er gjort via de indsamlede data. Her kan der, ligesom vi foreslog det ift. formuleringen af antagelser eller hypoteser, med fordel tages udgangspunkt i såvel erfaringer fra læringsfælles-skabets deltagere som (fag)didaktikken og uddannelsesforskningen.

udgangspunkt i såvel erfaringer fra læringsfællesskabets deltagere som (fag)didaktikken og uddannelsesforskningen.

Når refleksionerne skal igangsættes, kan det være en fordel at anvende en spørgeramme. Som en leder beskriver det: *"jeg ved godt, at nogle medarbejdere synes, at en spørgeramme virker kunstig, når medarbejderne giver feedback til hinanden eller reflekterer over nogle situationer fra hverdagen. Jeg ved erfaringsmæssigt, at det styrker indholdet af refleksionerne og er med til at holde fokus"* (Qvortrup, et al. 2018). En sådan refleksionsramme præsenteres i udviklingsværktøjet "Udviklingsværktøj – organisering"

Organisering af læringsfællesskaber

Afslutningsvist vil vi vende tilbage til pointen om, at det at bringe lærere sammen ikke i sig selv er nogen garanti for udvikling og læring. Som opsamling på dette vidensnotat vil vi tage fat i den opgave, der påhviler den person, som skal lede eller facilitere læringsfællesskabet. Dette uddybes nærmere i værktøjet "Udviklingsværktøj – organisering". Med afsæt i Elverkildes (2019) forslag om, at facilitering af læringsfællesskaber fordrer fire former for ledelse, foreslår vi følgende model (figur 3 - Se næste side).

Figur 3: Fire former for ledelse som grundlag for et læringsfællesskab. Inspireret af Elverkilde (2019) og Siraj-Blatchford og Hallet (2014)

facilitering af læringsfællesskaber fordrer fire former for ledelse

Elverkilde peger på, at retningsskabende ledelse dækker over det at udvikle en fælles vision og at sikre effektiv kommunikation. Vi vil foreslå, at retningsskabende ledelse handler om at holde teamet fast på de fem faser i modellen for en undersøgelsesbaseret tilgang til arbejdet i læringsfællesskaber. Kollaborativ ledelse handler om at fremme teamkultur med fokus på læringsfællesskabets udviklings- og læringskultur. Kollaborativ ledelse kan også bruges til at sætte fokus på samarbejdet mellem ledere og læringsfællesskabet. Pædagogisk ledelse handler om at lede læring og om at fordre lærernes refleksive praksis. Ledelsesformen kan bringes i spil, hvis en leder tager del i lærernes refleksive arbejde (fx tager del i refleksioner over data eller i at formulere og sætte mål). Endelig peger Elverkilde på distribueret ledelse som en ledelsespraksis med fokus på hhv. at fremme en fælles dagsorden og på at sikre, at de fornødne kompetencer er tilgængelige for læringsfællesskabet. Timperley (2018 [2011]) fremhæver, at ledere med fordel kan bidrage til at sikre, at læringsfællesskabet har adgang til tilstrækkelig viden på det udvalgte fokusområde, dvs. viden om fag, elever, didaktik mv. og viden om samarbejde, dataindsamling og -behandling. Her kan ledere bidrage til at afklare, hvilken 'viden fællesskabet allerede har, hvilken viden lederen kan bidrage med og hvilken viden, der må bringes ind udefra. Erfaringer fra projekt SUN fremhæver et behov for støtte i forhold til at sikre, at fællesskabets arbejde udover lærernes erfaringsviden, også baserer sig på relevante refleksionsmedier som data og forskning (Krogh et al., 2019, s. 56).

udover lærernes erfarings-viden, også baserer sig på relevante refleksionsmedier som data og forskning

Referencer

Albrechtsen, T. R. S. (2013). Professionelle læringsfællesskaber – teamsamarbejde og undervisningsudvikling. Frederikshavn: Forlaget Dafolo. Thomas Albrechtsen har bidraget med flere perspektiver på det at arbejde i professionelle læringsfælleskaber i en dansk skolekontekst.

Albrechtsen, T. R. S. & Qvortrup, A. (2017). Undersøgelsesbaseret undervisning. Et review af nyere forskningslitteratur fra et almendidaktisk perspektiv. KiDM: http://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/rapporter/undersoegelsesbaseret-undervisning/

Bonsen, M. & Hübner, C. (2012). Unterrichtsentwichlung in Professionellen Lerngemeinschaften. I Bauer, K.-O. & Logemann, N. (red.). Effektive Bildung: Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse (p. 55-76). Münster: Waxmann Verlag

Cobb, P., Jackson, K., Henrick, E., & Smith, T. M. (2018). Systems for instructional improvement: Creating coherence from the classroom to the district office. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2014). Et bevidst blik på alle elevers læring.

Datnow, A. & Park, V. (2014). Data-driven leadership (bd. 12): John Wiley & Sons.

DuFour, R., DuFour R., & Eaker, R. (2006). Professional learning communities at work plan book. Bloomington, IN: Solution Tree.

Elverkilde, S. (2019). Ledelse af professionelle læringsfællesskaber i dagtilbud - fra ny viden til handling i praksis. Frederikshavn: Dafolo.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2016). Professionel kapital – En forandring af undervisningen på alle skoler. Frederikshavn: Forlaget Dafolo. Hargreaves og Fullan introducerer her, til det særlige tankesæt, deres tilgang til arbejde med udvikling af skolers professionelle kapital bygger på.

Kant, I. (2015). Om pædagogik: Klim.

Keiding, T. B. og Qvortrup, A. (2014). Systemteori og didaktik: Hans Reitzel.

Krogh, L. B., Waaddegaard, N. H. og Nielsen, K. (2019). SUN-projektet: Skolebaseret udvikling af naturfag og kapacitet i gymnasiet. Mona-Matematik-Og Naturfagsdidaktik(3), 47-67.

Lykkegaard, E. & Qvortrup, A. (2019). Faglighed i gymnasiet. Fysik. Gymnasiepædagogik (in press)

Markvorsen, S.; Christensen, T.P.; Petersen, C.K.; Højte, S.; Lyndrup, O.; Olesen, M.N. & Rønning, F. (2019). Faglighed i gymnasiet. Matematik. Gymnasiepædagogik (in press)

Moos, L., Kofod, K.K., Hjort, K. & Raae, P.H. (2013). Denmark: New links between education and economics. In: Transnational influences on values and practices in Nordic educational leadership (19-30). Netherlands: Springer.

Nielsen, L. T. (2012). Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet. En kulturhistorisk analyse af læreres læring i team. Ph.d.-afhandling, Århus Universitet

Qvortrup, A.; Tjalve, L. & Skriver, M.L. (2018). Professionelle læringsfællesskaber i dagtilbud. Frederikshavn: Forlaget Dafolo

Qvortrup, A., Krogh, E., Kølsen, C. P. & Raae, P. H. (2018). Didaktisk kapacitet og kapacitetsopbygning. Gympæd 2.0, 20, 7.

Qvortrup, A., Rasmussen, H. F. & Mortensen, B. S. (2017). Udvikling af professionel kapital – med data som refleksionsmedium. Gympæd 2.0, 16. https://portal.findresearcher.sdu.dk/en/publications/udvikling-af-professionel-kapital-med-data-som-refleksionsmedium
Qvortrup, Rasmussen og Mortensen introducerer her erfaringer med at generere og anvende data som læringsfællesskabers refleksionsmedium i en danske gymnasieskolekntekst.

Qvortrup, A., Rasmussen, H. F. & Mortensen, B. S. (2018). Lærerfællesskaber og realtidsdata i et dansk gymnasium. Cepra-Striben(23), 26-43.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4-31

Siraj, I. & Hallet, E. (2014). Effective and caring leadership in the early years: Sage.

Timperley, H. (2018 [2011]). Styrken ved professionel læring. Frederikshavn: Dafolo. Timperley præsenterer i denne bog mange hands-on fif, til at arbejde med og lede professionelle læringsfællesskaber. Den forskning hun bygger på, stammer dog fra en anden kontekst end den danske.

Winter, S., Kjer, M. & Skov, P. (2017). Gør skoleledelse en forskel? Ledelse af implementeringen af folkeskolereformen: København: SFI–Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Rapport.