Vidensnotat samt udviklingsværktøjer: 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.

Indholdsfortegnelse

Vidensnotat: Fra teamsamarbejde til læringsfællesskab

1. Udviklingsværktøj - generelt

2. Udviklingsværktøj - mål

3. Udviklingsværktøj - data

4. Udviklingsværktøj - organisering

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.

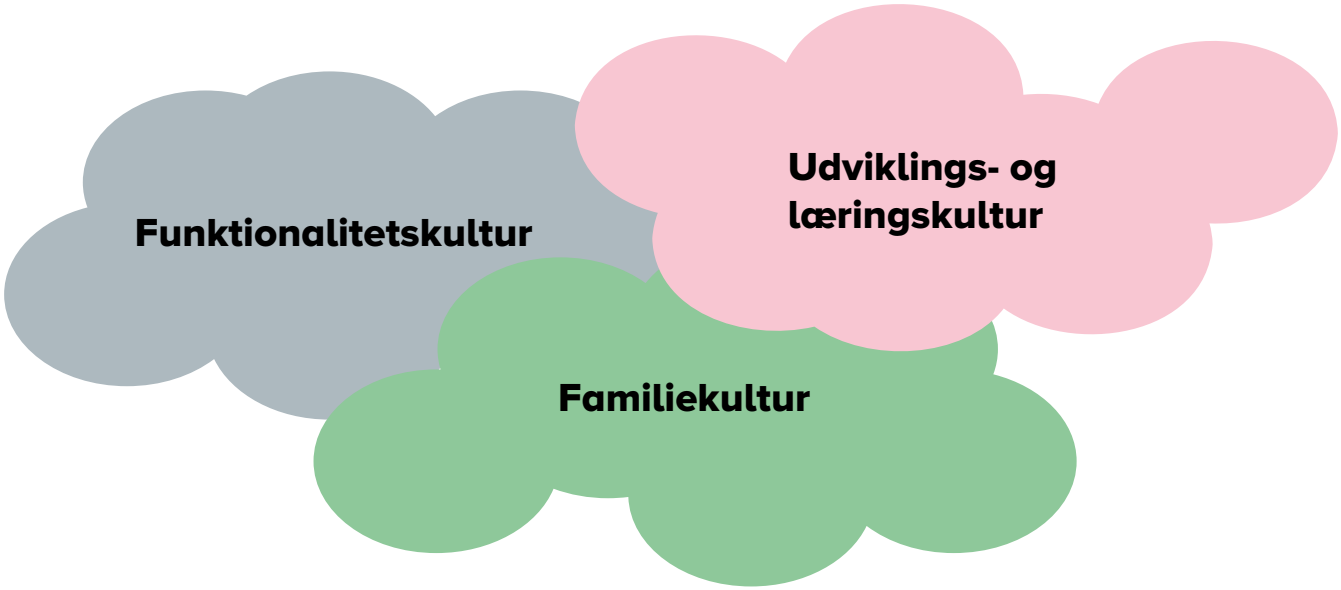
Samarbejdskulturer

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.

tre former for samarbejdskulturer som nødvendige elementer i en professionel kultur

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):



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.

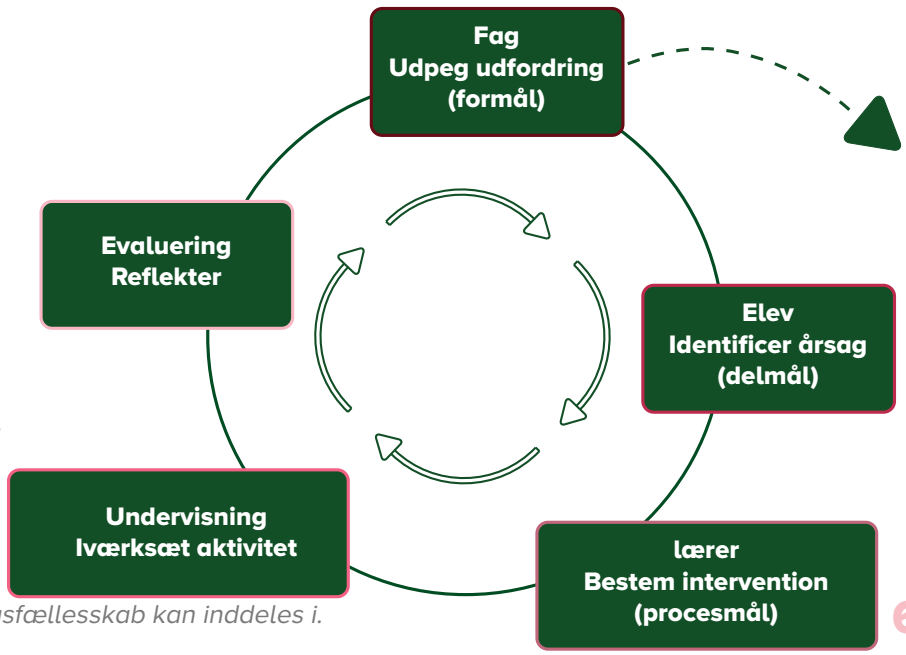
"the ability to make decisions in situations of uavoidable uncertainty when the evidence or the rules aren't categorically clear"

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 læringsfællesskabets 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.

1

Udviklingsværktøj - generelt

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

Udviklingsværktøj – generelt

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

I "Vidensnotat: Fra teamsamarbejde til læringsfællesskab" foreslår vi en model for en undersøgelsesbaseret tilgang til arbejdet i læringsfællesskaber, som illustrerer hvordan arbejdet forløber som cirkulære processer gennem fem faser, som gentager sig og dynamisk virker ind på hinanden. En 'runde' forløber typisk over 3-6 måneder. I dette udviklingsværktøj gennemgår vi de fem faser og eksemplificerer modellens anvendelse.

Fem faser i læringsfællesskabers arbejdsproces

Selvom det er en cyklisk proces (jf. figur 2 i vidensnotatet), der bedst fanger den arbejdsproces, som læringsfællesskabet skal arbejde efter, har vi i det nedenstående adskilt faserne analytisk i en model. Når faserne her er skilt ad, er det udelukkende for at skabe en ramme for det systematiske arbejde inden for faserne.

Fag	**Fag (formål):** Udpeg i fællesskab den udfordring i faget som I vil være nysgerrige og undersøgende på.
Elev	**Elev (delmål):** Identificer i fællesskab mulige årsager hos eleverne og opstil de overordnede mål for interventioner i undervisningen.
Lærer	**Lærer (procesmål):** Bestem jeres intervention/Beslut jer for hvad I vil prøve af i undervisningen - individuelt eller i fællesskab.
Undervisning	**Undervisning:** Gennemfør interventionen i jeres undervisning. Husk indsamling af data til jeres evaluering - evt. med kollegial observation.
Evaluering	**Evaluering:** Reflekter individuelt og i fællesskab på jeres observationer fra undervisningen.

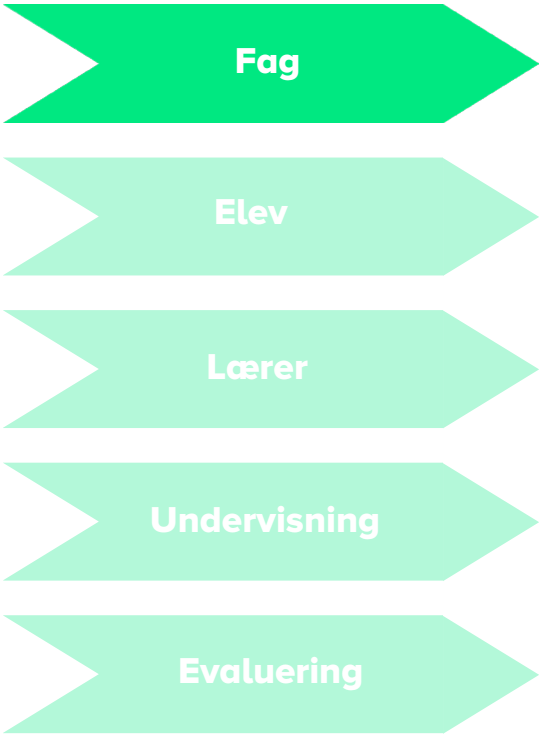
Vi vil foreslå, at teamet arbejder systematisk med hver fase. Når man skal opbygge et læringsfællesskab og vænne sig til arbejdsformen, kan det være en fordel at arbejde grundigt med hver af faserne på en række møder. Dette for at sikre, at de faglige dialoger får plads, og at værdien iarbejdet dermed bliver tydelig for alle deltagerne. Når man har opbygget en vis erfaring medarbejdsformerne, kan man bevæge sig hurtigere igennem faserne, og man kan også arbejde mere dynamisk mellem og på tværs af faserne. I det følgende gennemgår vi hver af faserne og foreslår en række spørgsmål, som læringsfællesskabet i arbejdet med den enkelte fase kan tage afsæt i.

Når man skal opbygge et læringsfællesskab og vænne sig til arbejdsformen, kan det være en fordel at arbejde grundigt med hver af faserne på en række møder

Fase 1: Fag

I den første fase skal læringsfællesskabet beskæftige sig med fagets og undervisningens formål og ud fra en dialog herom identificere et særligt område, de gerne vil udvikle på eller styrke. Der kan være tale om et område, som de erfarer at have svært ved at opfylde i undervisningen, eller der kan være tale om en udfordring, der erfaringsmæssigt opleves som en hindring for elevernes læring, trivsel eller udvikling. Det kan også være, at deltagerne ønsker at bruge fællesskabet til at planlægge undervisning ift. nye faglige mål. Yderligere kan det være, at en eller flere af deltagerne er blevet opmærksom på interessante emner i fagdidaktisk materiale eller i uddannelsesforskningen, som læringsfællesskabet ønsker at tænke ind ift. egen undervisning. Den udfordring der her peges på, formuleres som formålet for læringsfællesskabets arbejde i alle fem faser. I en første runde, er der ikke nødvendigvis data[1] til rådighed, men ellers kan det give god mening, at det er data fra tidligere forløb af den cykliske proces, der bruges til at pege på interessante udfordringer. Det kan således være en fordel at inddrage tilgængelige data i denne fase, lade de fælles diskussioner tage afsæt i dem og sammen overveje mulige fortolkninger af dem.

formålet for læringsfællesskabets arbejde i alle fem faser



Vær i fællesskab nysgerrige og undersøgende på:

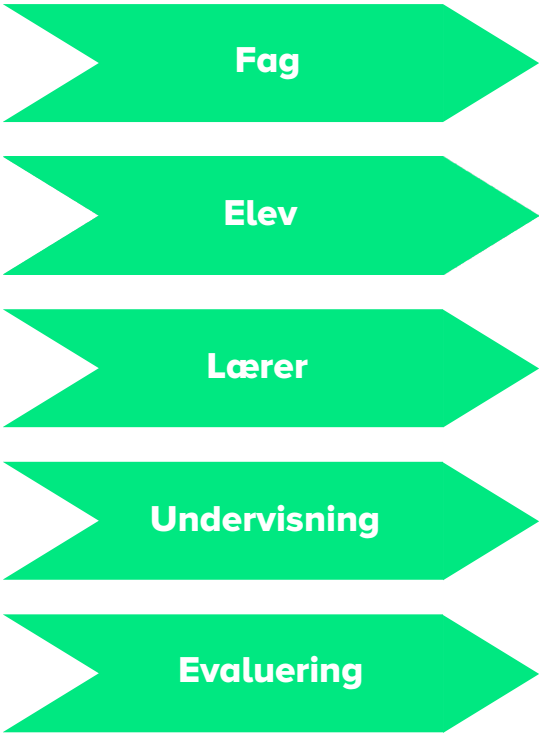
- Hvilke udfordringer kan vi identificere ift. at opfylde fagets eller undervisningens formål?
- Hvilke udfordringer oplever vi i vores fag/undervisning?
- Hvilke udfordringer kan det give mening at vi arbejder med i fællesskab?
- Hvilke erfaringer har vi med netop denne udfordring?
- Hvilken viden har vi/mangler vi i forhold til at arbejde med udfordringen?
- Hvad er formålet med at arbejde med netop denne udfordring?

[1]Se udviklingsværktøjet "Udviklingsværktøj – data".

Fase 2: Elev

I fase 2 vendes blikket mod eleverne, og læringsfællesskabet overvejer mulige årsager til den i fase 1 udpegede udfordring. Netop ved at gøre sådanne overvejelser med udgangspunkt i elevens perspektiv, bliver læringsfællesskabet opmærksomme på forhold, der kan forklare manglen på opfyldelse af et aspekt af fagets og undervisningens formål, og det bliver muligt at bevæge teamet fra overvejelser om formål til at kunne formulere relevante delmål for samarbejdet. Det kan være en fordel at veksle mellem forskellige former for viden – erfaringer i teamet, didaktisk viden og viden fra uddannelsesforskning – for ikke at blive låst fast i første indskyldelser, men blive forstyrret til at reflektere over forskellige mulige årsager, inden læringsfællesskabet lægger sig fast på et fokus.

reflektere over forskellige mulige åsager, inden læringsfællesskabet lægger sig fast



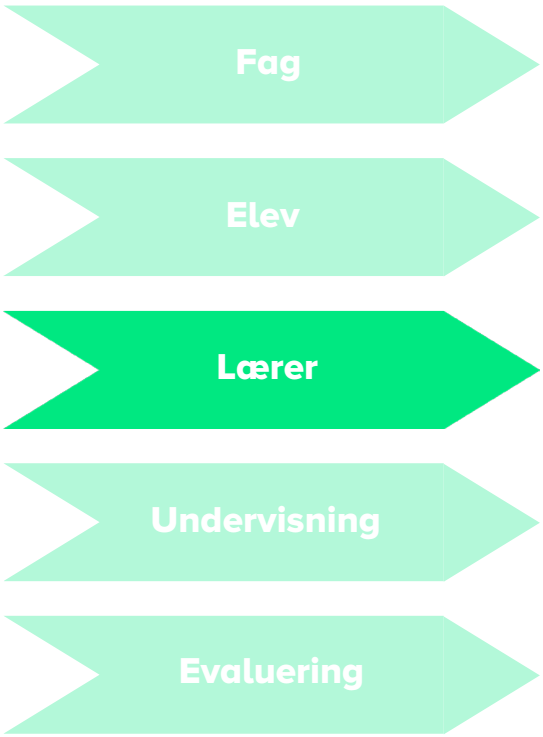
Vær i fællesskab nysgerrige og undersøgende på:

- Hvilke mulige årsager til den udpegede udfordring kan vi identificere?
- Hvilke årsager vil forskellige relevante videnskilder udpege?
- Hvor plausible virker de forskellige mulige årsager?
- Hvilken årsag vælger vi i første omgang at fokusere på?
- Hvad begrunder valget?
- Hvilke delmål kan vi på baggrund heraf udpege for vores arbejde?

Fase 3: Lærer

I fase 3 beslutter den enkelte lærer sig for, hvilken indsats han/hun vil afprøve mhp. at nå de opstillede delmål. Indsatsen kan planlægges individuelt, i mindre grupper eller, hvis det giver mening, fælles for hele læringsfællesskabet. Om det planlægges på den ene eller anden måde, er læringsfællesskabet dog altid en god ramme for at reflektere over og kvalificere indsatserne. Også i denne fase kan det være en god ide at formulere procesmål i forhold til den valgte intervention, altså hvad vil jeg gøre hvornår? I procesmålene bør det overvejes, hvordan indsatsen kan/skal evalueres.

Indsatsen kan planlægges individuelt, i mindre grupper eller, hvis det giver mening, fælles for hele læringsfællesskabet.



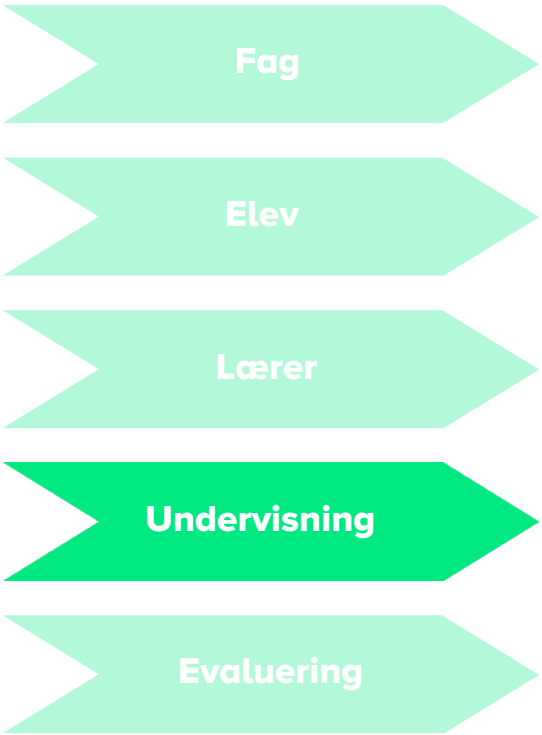
Vær individuelt og i fællesskab nysgerrige og undersøgende på:

- Hvilke mulige indsatser kan vi identificere?
- Hvilke forskellige relevante videnskilder kan inspirere til forskellige indsatser?
- Hvilken intervention, der understøtter delmålene, vil jeg gennemføre, og hvorfor?
- Hvad er læringsfællesskabets refleksion ift. den valgte intervention?
- Hvilke procesmål er relevante i forhold til denne intervention og herunder for evaluering af den?

Fase 4: Undervisning

I fase 4 iværksættes de aktiviteter der blev besluttet i fase 3. I denne fase kan læringsfællesskabet overveje at gennemføre kollegial observation, som kan give et solidt afsæt for evaluering i fase 5. Under alle omstændigheder er det vigtigt, at læringsfællesskabet danner ramme for gennemførelsen og er med til at sikre engagement og motivation ved at vise interesse for de forskellige indsatser.

læringsfællesskabet danner ramme for gennemførelsen



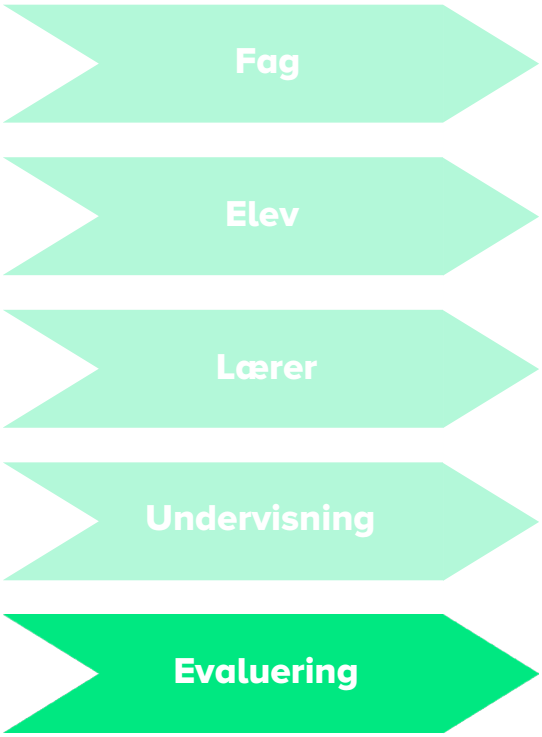
I denne fase skal du beslutte:

- Hvad skal jeg gøre hvornår?
- Hvordan kan jeg følge interventionen?
- Hvad har jeg brug for, for at fastholde motivationen og engagementet?
- Hvordan kan jeg bruge læringsfællesskabet?
- Hvilke data vil være relevante at indsamle for interventionen?

Fase 5: Evaluering

Når alle interventioner er afprøvet gennemføres en fælles evaluering, hvor erfaringer med indsatserne reflekteres i forhold til det formål, der blev formuleret i fase 1. I denne fase bør der indsamles data, som evalueringen kan tage afsæt i. Dette sikrer, at evalueringen ikke kommer til at basere sig på synsninger eller fornemmelser. De kan også fordre refleksioner i læringsfællesskabet, der peger videre mod en ny fase 1.

indsatserne reflekteres i forhold til det formål, der blev formuleret



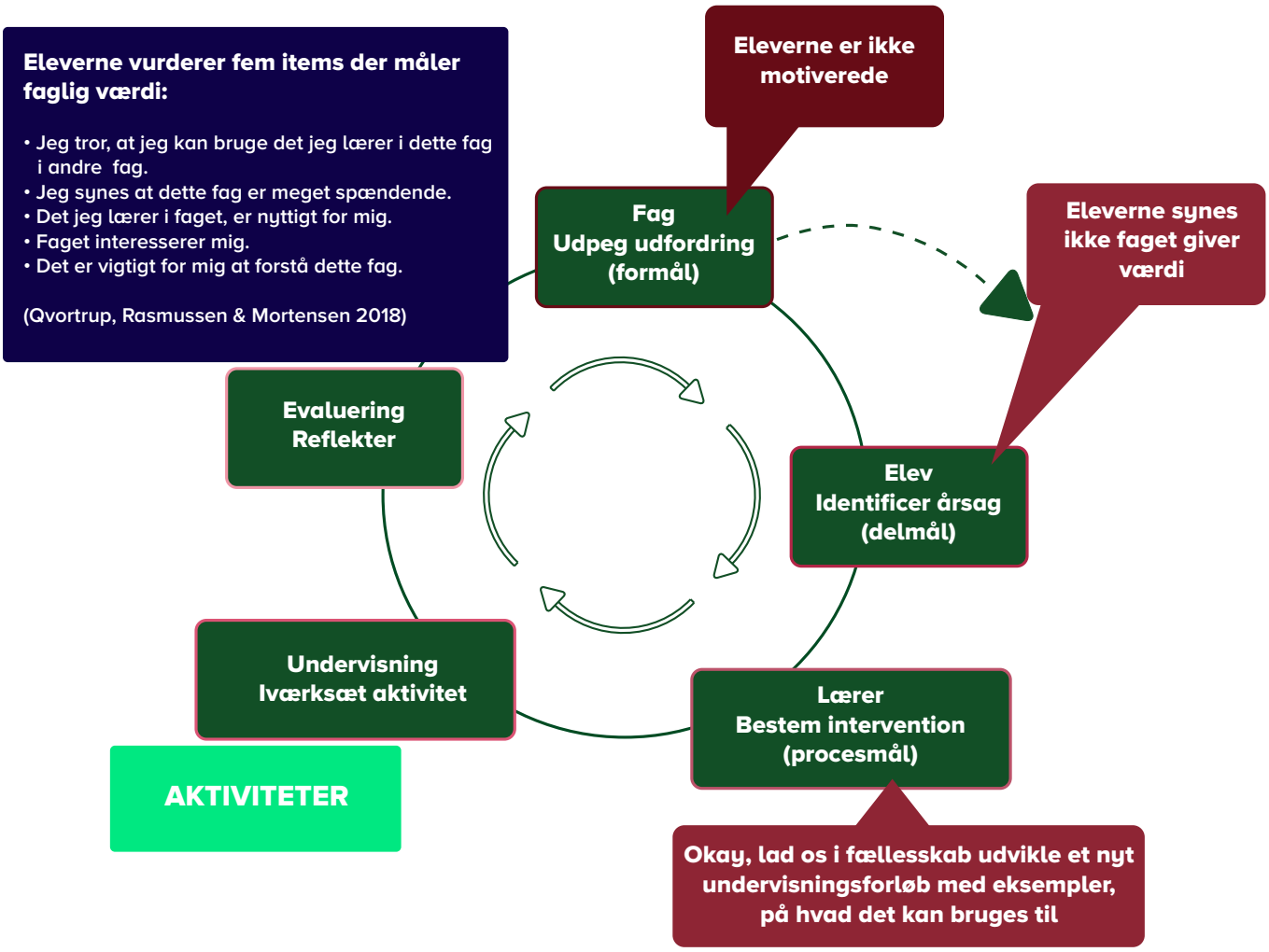
Vær individuelt og i fællesskab nysgerrige, undersøgende og reflekterende på:

- Hvordan gik de enkelte interventioner?
- Hvilke erfaringer har vi gjort os?
- Nåede vi vores delmål?
- Hvad kan være mulige forklaringer på at vi nåede målene eller ikke nåede målene?
- Hvad betyder delmål for det samlede formål?
- Hvad er næste skridt?

Eksempel 1

Et kemi-fagligt læringsfællesskab finder i fase 1 frem til, at alle oplever en udfordring ift. at opfylde fagets formål om at behandle problemstillinger i samspil med andre fag, da ingen elever viser interesse i samspilsforløb med kemi. I fase 2 vælger læringsfællesskabet at læse litteratur om fagspil og elevmotivation for at få et fælles afsæt på deres møder. De vælger forskellige kilder og bringer dem med på et møde. På baggrund af den fælles refleksion over litteraturen når de frem til den konklusion, at en plausibel forklaring på den manglende interesse for samspilsforløb med kemi kan være, at eleverne ikke kan se eller værdsætter kemifagets faglige værdi. De bliver enige om at arbejde med elevernes syn på kemifagets faglige værdi som en måde at skabe interesse for det faglige samspil. I fase 3 overvejer og planlægger lærerne hver især aktiviteter som de kan arbejde med i deres undervisning mhp. at synliggøre fagets faglige værdi. I fase 4 afprøver de aktiviteterne, og i fase fem evaluerer de deres tiltag. I forhold til at evaluere forløbene udvikler læringsfællesskabet et elev-survey, der undersøger elevernes oplevelse af faglig værdi. Resultatet af elev-surveyen bliver nu brugt til at reflektere og evaluere den første runde og som afsæt for en næste runde. Processen er illustreret i figur 1:

arbejde med elevernes syn på kemifagets faglige værdi

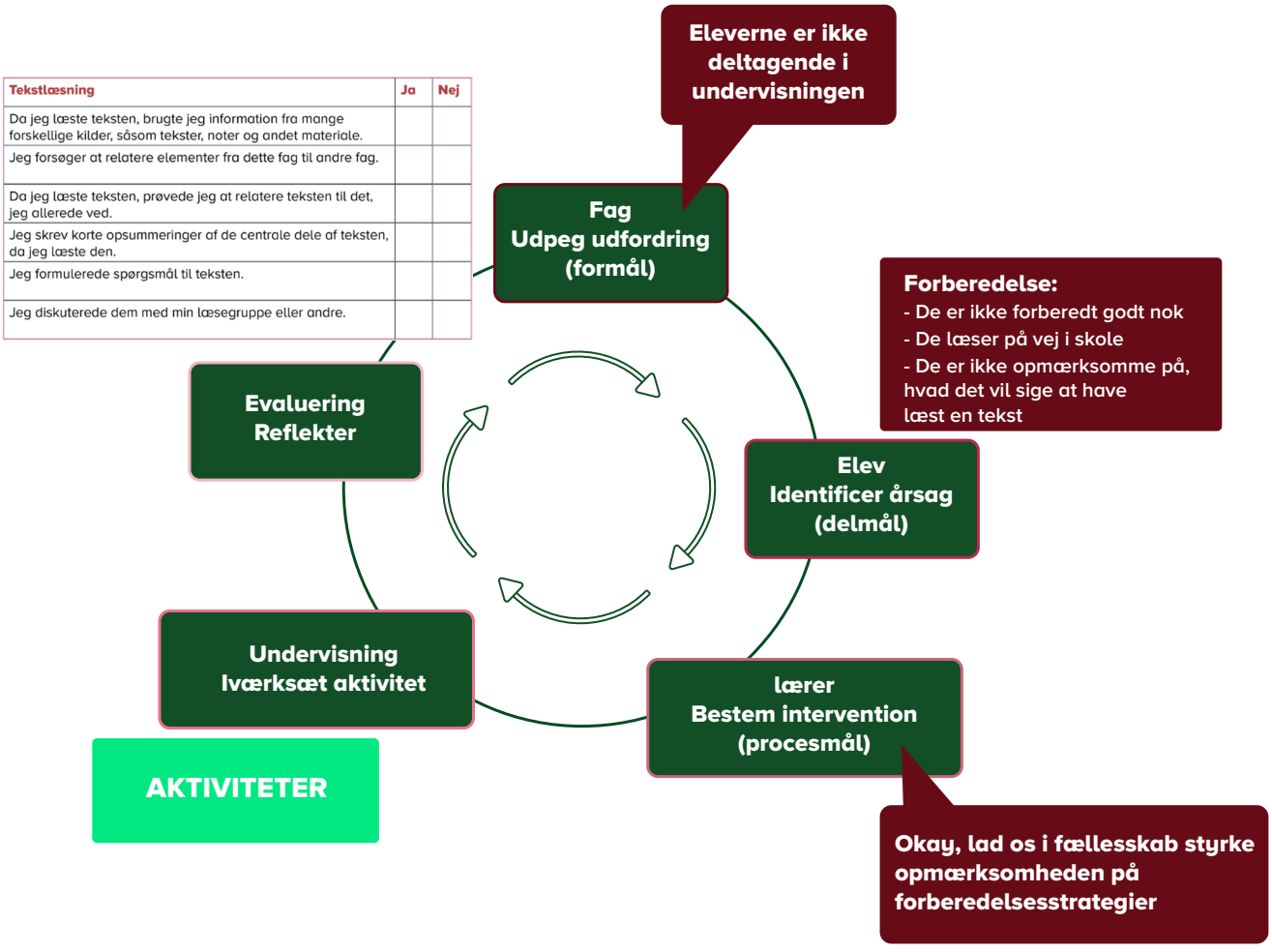


Figur 1: Eksempel på de fem faser i et læringsfællesskab, der havde erfaret at deres elever ikke virkede motiverede i undervisningen.

Eksempel 2

Et geovidenskabeligt læringsfællesskab finder i fase 1 ud af, at de oplever udfordringer med at opfylde fagets mål om at eleverne skal forholde sig til problemstillinger vedrørende bæredygtig udvikling under forskellige natur- og samfundsforhold, herunder forbrugs- og produktionsmønstre med anvendelse af geofaglig viden, fordi eleverne ikke melder sig på banen. De næste to møder bruger de på, som en del af fase 2, at søge mulige svar på hvad der fra elevens perspektiv kan være en barriere for at deltage i diskussioner, hvor de vil have dem til at forholde sig til de nævnte problemstillinger. En lærer kommer med det bud, at eleverne ikke er tilstrækkeligt forberedte – det kan skyldes, at de forbereder sig i bussen på vej til skole, slet ikke får læst eller måske ikke har forståelse for, hvad lærerne mener, når de beder dem om at læse en tekst. Læringsfællesskabet beslutter sig for, at evaluere deres indsatser, ved at bede elever om at besvare seks spørgsmål om måden de forbereder sig på. Derefter går de videre til fase 3, hvor hver lærer forbereder en aktivitet, der sigter mod at styrke elevernes forberedelsesstrategier mhp. at gøre dem bedre forberedte og derfor kunne byde mere aktivt ind i undervisningen. Lærerne afprøver deres valgte interventioner i fase 4 for i fase 5, at indhente elevbesvarelser på det spørgeskema lærerne i fællesskab har udformet.

styrke elevernes forberedelsesstrategier



Figur 2: Eksempel på de fem faser i et læringsfællesskab, der havde erfaret at deres elever ikke var deltagende i undervisningen..

2

Udviklingsværktøj - mål

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

Udviklingsværktøj – mål

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

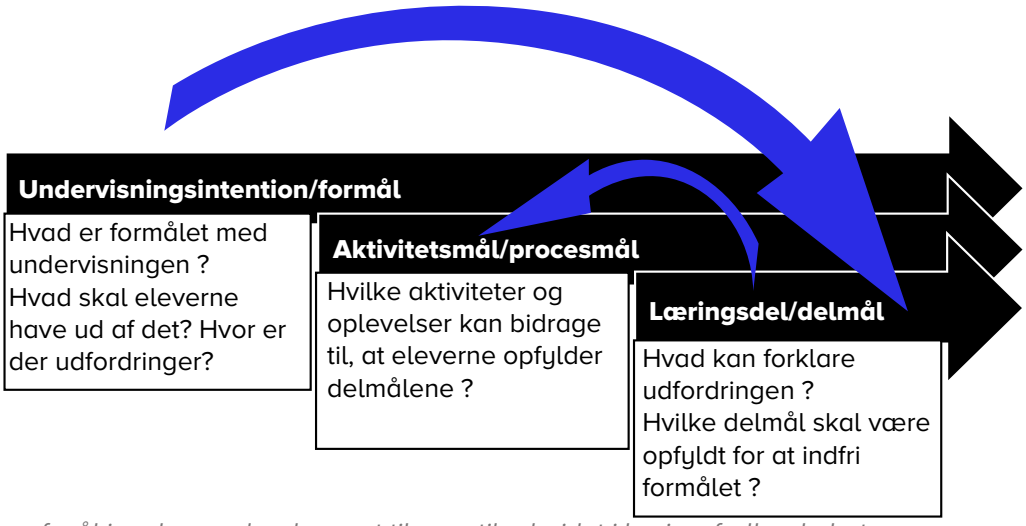
I "Vidensnotat: Fra teamsamarbejde til læringsfællesskab" gør vi det klart, at arbejdet med at formulere mål har en stor vægt i læringsfællesskabet, fordi det er grundlaget for den fælles mission og dermed også det, der driver det samarbejdende team frem. I den model for undersøgelsesbaseret tilgang til arbejdet i læringsfællesskaber vi gennemgår i "Udviklingsværktøj – generelt", handler de tre første faser om at formulere mål på forskellige niveauer. Vi gør det samtidig klart, at det er vigtigt, at arbejdet med mål på alle niveauer foregår eller følges i læringsfællesskabet.

I dette udviklingsværktøj foreslår vi en model for formuleringen af mål på de tre niveauer, og vi beskriver en række karakteristika ved de mål, der skal formuleres.

De forskellige mål - niveauer

Med henvisning til Keiding og Qvortrup (2014) foreslår vi nedenstående figur 1 som afsæt for diskussioner af mål i læringsfællesskabet. Selve modellen illustrerer med de tre sorte pile den måde, vi er henvist til at handle i undervisningen. Vi har et bestemt formål med undervisningen, vi igangsætter aktiviteter, og så orienterer vi os mod eleverne og vurderer, om delmål eller 'tegn på formålet' ser ud til at være opfyldt. De blå pile illustrerer den bevægelse, læringsfællesskabet må gøre i deres undersøgelsesbaserede arbejde. Læringsfællesskabet skal reflektere over sammenhængen mellem undervisningsintention/formål og læringsmål/delmål og lade aktiviteter være bestemt ud fra en faglig diskussion af mulige sammenhænge mellem undervisningsintention/formål og læringsmål/delmål.

Læringsfællesskabet skal reflektere over sammenhængen



Figur 1: Tre typer af mål i undersøgelsesbaseret tilgang til arbejdet i læringsfællesskabet (efter Keiding & Qvortrup 2014)

Når vi foreslår, at man beskæftiger sig med mål på disse forskellige niveauer, så skyldes det, at man i forbindelse med målformuleringer kan risikere at komme til at fokusere på meget konkrete og umiddelbart synlige mål, fordi de er nemt identificerbare og lettere at formulere. Omvendt kan man, med henvisning til at de overordnede formål er umulige at målformulere udtømmende, risikere en modstand mod at konkretisere fælles mål i læringsfællesskabet. Disse to udfald er ufrugtbare for læringsfællesskabets arbejde, og ved at fastholde bevægelsen mellem de forskellige typer af mål, er det vores erfaring, at man kan imødekomme den pointe, som den tyske didaktiker Mager formulerede allerede i 1962: *"jo vigtigere et mål er, des vanskeligere er det at formulere, og selvom man ikke kan komme så langt, som man gerne vil, må man tilstræbe at komme så langt, man nu engang kan"* (s. 107).

Karakteristika ved målene

Målniveau 1: Undervisningsintention/formål

På første målniveau beskæftiger man sig med undervisningens formål. Her må læringsfællesskabet diskutere undervisningens hensigt og indhold på et overordnet niveau i lyset af politiske, videnskabelige og juridiske rammer og med henvisning til fagbeskrivelser og lærerfaglighed.

På dette målniveau berører læringsfællesskabet fagets indholdsdimension på et fundamentalt niveau ved at stille det klassiske læreplansspørgsmål:
”Hvilken viden har mest værdi?”. Dette spørgsmål synes aktuelt at være mere presserende end nogensinde før. Rapporten ”Den faglige udvikling i gymnasiet” (EVA 2018) konkluderer, at der i gymnasiefagene er sket en udvikling *”fra en snæver, men relativt klar faglighed i faget til en bredere, men også mindre håndgribelig faglighed”* (s. 15). Der skal altså træffes en række fundamentale valg i en situation med stoftrængsel.

”Hvilken viden har mest værdi?”

Målene på dette målniveau er karakteriseret ved at være ukonkrete. Dette er ikke et problem, men en nødvendighed for at fange formålsniveauet.

Målniveau 2: Læringsmål/delmål

På målniveau to skal læringsfællesskabet bevæge sig fra refleksioner over det overordnede formål og de ukonkrete målbeskrivelser til at diskutere og opstille delmål med udgangspunkt i den på målniveau 1 udpegede udfordring. Her må læringsfælleskabet ud fra elevernes perspektiv diskutere de forudsætninger, der skal være til stede for at opfylde undervisningens hensigt og indhold. På dette målniveau er målene karakteriseret ved at være konkrete. DuFour og Marzano (2015) foreslår at formulere såkaldte SMART-mål, dvs. målformuleringer der er specifikke (S), målbare (M), attraktive (A), realistiske (R) og tidsbestemte (T). I figur 2 er disse kriterier oversat eller omsat i relation til arbejdet i læringsfællesskabet.

forudsætninger, der skal være til stede for at opfylde undervisningens hensigt og indhold

SMART mål:

Specifikke

Målbare

Attraktive

Realistiske

Tidsbestemte

Oversættelse:

Veldefinerede og afgrænsede; ingen tvivl om, hvad de refererer til.

Skal danne grundlag for løbende evaluering.

Accepteret af, give mening for og have opbakning fra deltagerne.

Relevante ift. den virkelighed, som de er mål for.

Klare rammer for, hvornår indsatsen mod målet sættes i gang, og hvornår de tænkes nået.

Figur 2: SMART mål

Det første krav om specifikke mål er oversat til, at målene skal være veldefinerede og afgrænsede, så ingen er i tvivl om, hvad de refererer til. Dette relaterer til pointen fra vidensnotatet om, at læringsfællesskabets aktiviteter (fase 4) skal henvise til en fælles mission. Det andet krav om målbarhed er oversat til det, at de skal danne grundlag for løbende evaluering, dvs. det der finder sted i cyklussens fase 5. Det tredje krav, at de skal være attraktive, er oversat til, at de skal være accepterede, give mening for og have opbakning fra deltagere. Også dette henviser til den fælles vision og til det, at arbejdet i læringsfællesskabet skal være baseret på en grundlæggende gensidig tillid. Det fjerde krav om, at målene skal være realistiske, har vi oversat til, at de skal være relevante i forhold til den virkelighed, som de er mål for. Det femte krav om, at de skal være tidsbestemte er oversat til, at der skal være en klar ramme for, hvornår indsatser mod målet sættes i gang, og hvornår de tænkes nået. Pointen er, at en klar aftale herom kan være med til at fastholde fokus på arbejdet og dermed drive arbejdet fremad.

Det kan til tider være udfordrende at gå fra det overordnede formålsniveau (målniveau 1) til de konkrete delmål (målniveau 2), fordi det er svært at finde relevante begreber for mål, der modsvarer formålene. Möller (1973) foreslår, at vi må arbejde med henvisning til forskellige typer af delmål, såvel kognitive som affektive og psykomotoriske, som kan sikre en bredde i målbeskrivelserne. Vores erfaringer er, at en dialog om disse tre typer er givtige i læringsfællesskabet identificering af delmål (se tabel 1):

forskellige typer af delmål, såvel kognitive som affektive og psykomotoriske

Niveau	Det kognitive domæne efter Bloom (1956)	Det affektive domæne efter Kratwohl, Bloom og Masia (1964)	Det psykomotoriske domæne efter Dave (1968)
1	Viden (beskrive, nævne, huske, reproducere)	Modtage (vælge, beskrive, følge, give)	Imitere (kopiere, følge, gentage)
2	Forståelse (omformulere, forklare, uddybe, eksemplificere)	Respondere (svare, hjælpe, navngive, gøre)	Manipulere (genskabe, udføre, implementere)
3	Anvendelse (demonstrere, modificere, løse, bruge)	Værdisætte (færdiggøre, differentiere, initiere, udvælge)	Udvikle præcision (demonstrere, færdiggøre, tilpasse, kontrollere)
4	Analyse (skelne, identificere, dekonstruere, sammenligne)	Organisere værdier (arrangere, modificere, relatere, generalisere)	Artikulere (kombinere, tilpasse, udvikle, mestre)
5	Syntese (kategorisere, kombinere, modificere, genformulere)	Karakterisere personlighed (demonstrere, foreslå, udfordre, revidere)	Naturalisere (automatisere, designe, opfinde, lede)
6	Evaluering (modstille, kritisere, forsvare, konkludere)		

Tabel 1: Tre grupper af mål (Möller 1973: 213ff; her efter Keiding 2013)

Brugen af ovenstående mål kan eksemplificeres i relation til et kemi-fagligt læringsfællesskab, der har udpeget en udfordring ift. at opfylde fagets formål om at behandle problemstillinger i samspil med andre fag. På målniveau 2 formulerer læringsfællesskabet en række delmål for elevernes evne til at behandle problemstillinger i fagsamspil:

- Eleverne skal blive i stand til at *dekonstruere* den behandlede problemstilling
- Eleverne skal kunne at *identificere* mulige faglige bidrag til at behandle denne problemstilling, og kunne *differentiere* og *demonstrere* den særlige kemifaglige værdi.
- Eleverne skal på denne baggrund *designe* en tværfaglig undersøgelse, samt *beskrive* og *forsvare* deres forslag.

Målniveau 3: Aktivitetsmål/procesmål

På tredje målniveau skal læringsfællesskabet bevæge sig fra diskussioner og opstilling af delmål til refleksioner over og udformning af mål for aktiviteter, der kan understøtte opfyldelsen heraf. Her foreslår vi, at man i læringsfællesskabet laver individuelle eller fælles (afhængigt af, om man arbejder med fælles aktiviteter eller ej) aktivitetsplaner som den nedenfor illustrerede (tabel 2):

Mål (Hvad skal vi opnå?)	Aktiviteter (Hvad igangsættes?)	Målgruppe (Hvem retter det sig mod?)	Budskab (Hvad skal vi kommunikere?)	Medier (Hvilke metoder eller organiseringer gør vi brug af?)	Tidsramme (Hvornår forløber aktiviteten?)	Ansvar (Hvem har ansvaret?)

Tabel 2: Skabelon for aktivitetsplan

Det skal bemærkes, at hensigten ikke er og aldrig må blive at dokumentere eller kontrollere, at bestemte aktiviteter findes sted. Hensigten er alene sammen at få gennemtænkt og planlagt aktiviteterne grundigt og at have en ramme for at fastholde fokuseringen på dem i undervisningen. Samtidig er det hensigten at opstille en ramme for at reflektere aktiviteterne – og hvad der lykkes henholdsvis ikke lykkes – i den konkrete afvikling i undervisningen. Som det beskrives i Keiding & Qvortrup (2014), kan planlægning støtte underviseren i at træffe beslutninger. Hvis det er planlagt, at klassen skal nå både at fortolke den læste tekst og begynde på de skriftlige opgaver, kan underviseren anvende det planlagte som et spejl for undervisningen, sådan som denne konkret udfolder sig, og på denne baggrund træffe rationelle beslutninger, fx om, hvorvidt en engageret diskussion skal fortsætte, og planen dermed skal revideres, om diskussionen skal afsluttes for at følge planen, eller om der som en helt tredje mulighed skal improviseres, fx markeres en klar overgang ved at indlægge en pause. I alle tilfælde træffes valget ud fra den fastlagte plan, som sammenholdes med undervisningens aktuelle tilstand.

opstille en ramme for at reflektere aktiviteterne

Referencer

Bloom, B.S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. Vol. 1: Cognitive Domain. New York: McKay

Dave, R.H. (1968). Eine Taxonomie pädagogischer Ziele und ihre Beziehung zur Leistungsmessung. I Ingenkamp, K. & Marsolek, T. (red.): Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz

DuFour, R. & Marzano, R. (2015). Ledere af læring-hvordan ledere I forvaltning skole og klassevære-relse fremmer elevers læring: Frederikshavn: Dafolo A/S.

Keiding, T.B. (2013). Læringsmålsorienteret didaktik. I Qvortrup, A. & Wiberg, M. (red.): Læringsteori & Didaktik. København: Hans Reitzels forlag

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

Kratwohl, D.R.; Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964). Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain. New York: David McKay

Mager, R.F. (1962): Målsætning i undervisningen. København: Gyldendal

Möller, C. (1973). Technik der Lernplanung. Weinheim und Basel: Beltz

3

Udviklingsværktøj - data

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

Udviklingsværktøj – data

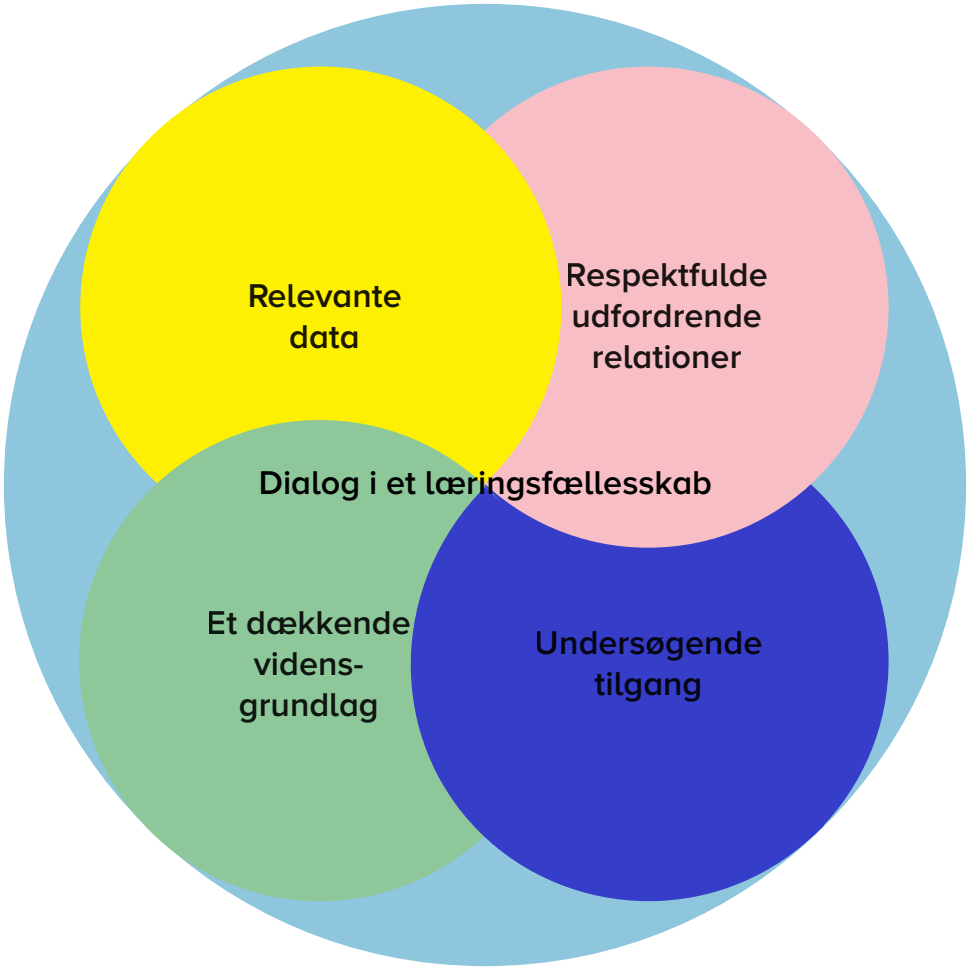
Af professor Ane Qvortrup og ph.d.-studerende Hanne Fie Rasmussen

I "Videnssnotat: Fra teamsamarbejde til læringsfællesskab" foreslår vi læringsfællesskaber at benytte sig af data som udgangspunkt for faglig dialog. Baggrunden er en erfaring med, at data kvalificerer læringsfællesskabers faglige dialoger både under udvælgelsen af relevante dataindsamlingsværktøjer og i forbindelse med dataindsamling og -behandling. I dette notat uddyber vi forståelsen af data som udgangspunkt for faglig dialog samt beskriver og eksemplificerer forskellige typer af data.

Data som udgangspunkt for faglig dialog

Data kan kvalificere læringsfællesskabets faglige dialoger, når de bruges som udgangspunkt for at identificere fokuseringer i læringsfællesskabets undersøgende tilgang til arbejdet (jf. "Udviklingsværktøj – generelt"), og når de behandles med reference til et bredt vidensgrundlag funderet i erfaringer, (fag)didaktik og uddannelsesforskning. Dataene skal altså ikke give svar, men åbne for spørgsmål og videre undersøgelse: Det handler om at komme *"behind the figures to explore the strenghts and weaknesses they indicate"* (Hargreaves & Fullan, 2012: 173). Et sådant arbejde med data kan understøtte opbygningen af respektfulde udfordrende dialoger, fordi dialogen tager udgangspunkt i systematisk indsamlede iagttagelser og ikke i meninger, tro eller overbevisninger. Med henvisning til Timperley (2018 [2011]), kan begrundelsen for at beskrive data som refleksionsmedium illustreres, som det er gjort i figur 1:

understøtte opbygningen af respektfulde udfordrende dialoger



Figur 1: Data som refleksionsmedium. Efter Timperley, 2018 [2011] s. 47).

Forskellige typer af data

Hvis data skal få den ovenfor beskrevne funktion, er det vigtigt, at der arbejdes med et bredt databegreb, hvor:

- Data kan være både brede generaliserede data (fx pointer fra en EVA rapport) og mere specifikke data (fx læreres observationsnoter fra undervisning eller elevopgaver)
- Data kan være både kvantitative og kvalitative.
- Data kan være om eleverne eller hele læringsmiljøet.
- Data kan basere sig på en induktivt opstået undren eller mere deduktivt formulerede antagelser eller hypoteser.

Det er afgørende, at data i læringsfællesskabet opleves som "timely data", altså data der er relevante ift. det konkrete delmål, der forfølges i en given undersøgelses-cirkel (jf. figur 2 i Vidensnotatet). Der skal være tale om data, som relaterer sig til specifikke, attraktive, realistiske og tidsbestemte mål og de skal kunne bruges til at følge elevers strategier, deltagelse, progression eller læreproces (jf. målniveau 2 i " Udviklingsværktøj – mål"). Dette betyder også, at det ikke skal være en stor og bred datamængde, men en fokuseret dataindsamling. En tidligere undersøgelse af databrugen i gymnasiet peger på, at der på dette punkt er et foreliggende udviklingsarbejde i en gymnasie sammenhæng, idet de tilgængelige data her blev beskrevet som utilstrækkelige til "at komme hele vejen rundt" (Qvortrup & Qvortrup 2015, s. 25).

Når det kommer til dataindsamling, der er baseret på antagelser eller hypoteser, er det vigtigt, at mange forskellige former for viden kan danne grundlag for formulering af disse. Baseret på Qvortrup & Keiding (2014) foreslår vi at skelne mellem tre grundlæggende vidensformer:
Erfaringer, (fag)didaktik eller viden der baserer sig på uddannelsesforskning, som illustreret i tabel 1:

Betegnelse:	Erfaringsviden	(Fag)didaktik	Uddannelsesforskning
Vidensformer	Individuel og social erfaringsviden om hvordan undervisning fungerer.	Normativt orienteret viden om, hvorfor, hvad og hvordan der skal undervises.	Videnskabelig viden om (fag)didaktiske temaer frembragt gennem forskning med et ønske om generalisering.
Videnskode	virker/virker ikke	vejledende/ikke-vejledende	sand/falsk

Tabel 1: Tre grundlæggende vidensformer, som kan danne grundlag for formulering af antagelser eller hypoteser forud for dataindsamling

Fire gode råd ved brug af data:

- **Overbelast ikke jer selv med en stor datamængde**
- **Lad aldrig data blive et mål i sig selv**
- **Hold fokus for jeres databaserede dialog på, at forbedre elevernes læringsmuligheder**
- **Sæt fokus på elevernes læringsproces og læringsforudsætninger og undgå fokus på elevernes resultater (jf. Hargreaves & Fullan, 2012)**

Eksempler

Eksempler på data kan findes blandt tidligere udviklede værktøjer til indsamling af data i gymnasiale sammenhænge i forbindelse med læringsfællesskaber (Qvortrup, Rasmussen & Mortensen 2018). Nedenstående tabel 2 præsenterer ni skalaer. Disse skalaer har været anvendt enten samlet eller i forskellige sammenhænge alt efter formålet:

Skala	Items
Faglig værdi	
	Jeg tror, at jeg kan bruge det, jeg lærer i dette fag i andre fag
	Jeg synes, at dette fag er meget spændende
	Det, jeg lærer i faget, er nyttigt for mig
	Faget interesserer mig
	Det er vigtigt for mig at forstå dette fag
Tro på egne evner	
	Jeg tror, at jeg får en rigtig god karakter i dette fag
	Jeg forstår de sværeste dele af faget
	Jeg vil mene, at jeg kan forstå de grundlæggende begreber, der bliver undervist i
	Jeg vil mene, at jeg kan forstå de mest komplekse tekster, som vi gennemgår i faget
	Jeg kan mestre undervisningens læringsmål
Gennemarbejdning	
	Jeg skriver korte opsummeringer af de centrale dele af teksterne, når jeg læser dem
	Når jeg laver lektier, bruger jeg information fra mange forskellige kilder, såsom tekster, noter og andet materiale
	Jeg forsøger at relatere elementer fra dette fag til andre fag
	Når jeg læser lektier, så prøver jeg at relatere teksterne til det, jeg allerede ved
	Når jeg læser lektier, tænker jeg over, hvordan de hænger sammen med teksterne og begreberne fra tidligere undervisningsgange
	Jeg bruger ofte det, jeg har lært fra min lektielæsning, i undervisningen og diskussioner med mine klassekammerater
Metakognitiv selvregulering	
	Når jeg læser tekster til undervisningen, så formulerer jeg spørgsmål for at få mere ud af min læsning
	Når jeg læser lektier og støder på noget, der forvirrer mig, eller jeg ikke forstår, så gør jeg, hvad jeg kan, for at finde ud af hvad det handler om
	Hvis lektierne er svære at forstå, så prøver jeg at læse dem på en ny måde
	Før jeg læser lektier, så skimmer jeg dem ofte for at se, hvad de indeholder
	Når jeg læser lektier, så sørger jeg altid for at finde ud af, hvilke begreber jeg ikke forstår til bunds
	Når jeg læser lektier, så sætter jeg mål for mig selv for at sikre, at der er en rød tråd i min lektielæsning
	Hvis jeg bliver forvirret, imens jeg tager noter i undervisningen, så sørger jeg altid for at følge op bagefter, så jeg er sikker på, at jeg ikke er gået glip af noget

Dybdestrategi	
	Jeg bruger ofte ekstra tid på at skaffe mere information om de emner, vi har gennemgået i undervisningen
	Jeg arbejder med de vigtige emner, indtil jeg forstår dem fuldstændig
	Jeg har som regel forberedt nogle spørgsmål til undervisningen, som jeg gerne vil have besvaret
	Ofte skaffer jeg mere information om de emner, vi skal gennemgå i undervisningen
Tid og studiemiljø	
	Jeg læser som regel et sted, hvor jeg kan koncentrere mig om mine lektier
	Når jeg læser lektier, så gør jeg det effektivt
	Det er svært for mig at holde mig til en plan for, hvordan jeg skal læse mine lektier
	Jeg har et bestemt sted, jeg plejer at læse lektier
	Jeg laver altid mine lektier og afleveringer
	Jeg kommer altid til timerne
Indsatsregulering	
	Når jeg læser til dette fag, keder jeg mig ofte så meget, at jeg opgiver, før jeg er blevet færdig
	Når lektierne er svære, kan jeg godt finde på at opgive eller kun at læse de lette dele
	Selv når lektierne er kedelige eller uinteressante, så holder jeg fast, indtil jeg er færdig
Feedback	
	Jeg føler mig guidet til at tænke videre over de emner, vi har i undervisningen
	Det er tydeligt for mig, hvad meningen med lektierne er i dette fag
	Jeg har undervejs i forløbet været inspireret til at overveje, hvordan jeg bedst laver mine lektier
	Den feedback jeg har fået i undervisningen og på mine opgaver har forbedret mine måder at arbejde på
	Jeg bruger ofte tid på at tænke over, hvad det er, jeg egentlig har lært i forbindelse med undervisningen
Undervisningsdeltagelse	
	Jeg lægger en stor indsats i at forstå alle aspekter af det, vi arbejder med
	Jeg supplerer med alternative forklaringer for at udvikle klassens fælles forståelse
	Jeg bidrager ofte med eksempler, som kan støtte den fælles forståelse i klassen af et emne, begreb eller lignende
	Jeg beder min lærer eller andre elever om at forklare et emne, begreb eller lignende, hvis jeg ikke forstår det
	Jeg gør meget ud af at svare/kommentere på lærerens/øvrige elevers bidrag
	Jeg holder mig altid fokuseret i undervisningen
	Jeg markerer altid, hvis jeg har et spørgsmål, en idé eller et forslag
	Jeg er opmærksom på, hvordan min deltagelse og mine bidrag påvirker klassen
	Jeg forsøger at få mine klassekammerater til at deltage og bidrage aktivt i undervisningen

Tabel 2: Ni skalaer, som tidligere har været anvendt til generering af realtidsdata (Qvortrup, Rasmussen & Mortensen 2017)

Disse data kan indsamles enten kvantitativt på hele læringsmiljøet, som det blev illustreret med eksemplet med fokus på faglig værdi i " Udviklingsværktøj – generelt", eller omformes og anvendes mere kvalitativt på de enkelte elever (jf. figur 2 herunder).

Tekstlæsning	**Ja**	**Nej**
Da jeg læste teksten, brugte jeg information fra mange forskellige kilder, såsom tekster, noter og andet materiale.		
Jeg forsøger at relatere elementer fra dette fag til andre fag.		
Da jeg læste teksten, prøvede jeg at relatere teksten til det, jeg allerede ved.		
Jeg skrev korte opsummeringer af de centrale dele af teksten, da jeg læste den.		
Jeg formulerede spørgsmål til teksten.		
Jeg diskuterede dem med min læsegruppe eller andre.		

Undervisningen	**Ja**	**Nej**
Jeg deltager aktivt i diskussionen.		
Når en teori, fortolkning eller konklusion bliver fremlagt i undervisningen, så diskuterer og udfordrer jeg den med udgangspunkt i andre teorier eller empirisk viden.		
Jeg bruger indholdet fra undervisning og tekster som et udgangspunkt for at udvikle mine egne ideer om emnet.		
For sjov finder jeg på mine egne ideer om emnerne i dette fag.		
Hver gang jeg høre en antagelse eller konklusion, så overvejer jeg mulige alternativer.		

Gruppearbejde	**Ja**	**Nej**
Vi arbejder systematisk og koordineret ud fra en indledende plan.		
Vi har hele vejen igennem haft et fælles mål og fokus.		
Vi når de resultater, som vi forventer af gruppearbejdet.		
Alle i grupperne lægger stor energi i arbejdet.		
Arbejdet i grupperne er fordelt retfærdigt.		
De problemer, der eventuelt opstår undervejs løser vi i fællesskab på en hensigtsmæssig måde.		

Figur 2: Skalaer anvendt som small measures

Når de anvendes kvalitativt som illustreret i figur 2, taler vi om såkaldte 'small measures'. Et eksempel herpå er illustreret med indsatsen om forberedelse i "Udviklingsværktøj – generelt".

Herudover kan der naturligvis indsamles kvalitative data i form af samtaler/interviews eller observationer i klasserummet, men her anbefaler vi, at de rammesættes af klare aftaler og systematik, og at der udformes en samtale-/interviewguide eller et observationsskema. Der kan her være tale om afkrydsning ved fastsatte kriterier, som man undersøger, eller om en bredere registrering af handlinger, som eksemplificeret i tabel 3:

Dato: **Undervisningstema:**	**Handling** **Hvad bliver der sagt/gjort?**	**Situation** **Hvad sker der?**	**Refleksion**
Læringsmiljø:			
Elever:			
Lærer:			

Tabel 3: Eksempel på observationsskema

Referencer

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school: Teachers College Press.

Qvortrup, A. & Keiding, T. (2014). Undervisningens vidensdomæner: erfaring, didaktik og uddannelsesvidenskab. Dansk Universitetspaedagogisk Tidsskrift, 9(17), 6-19.

Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015). Læringscentreret uddannelse i gymnasiet-kompetencebehov blandt ledere, mellemledere og lærere: Afslutningsrapport, projekt.

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

Timperley, H. (2018 [2011]). Styrken ved professionel læring. Frederikshavn: Dafolo.

4

Udviklingsværktøj - organisering

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

Udviklingsværktøj – organisering

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

Som beskrevet i "Vidensnotat: Fra teamsamarbejde til læringsfællesskab" er det at bringe lærere sammen i et team ikke i sig selv nogen garanti for udvikling og læring. Det kræver en indsats at organisere samt lede og facilitere læringsfællesskaber. I dette udviklingsværktøj peger vi indledningsvist på forskellige strategier, der kan lægges til grund, når man skal sammensætte et læringsfællesskab. Herefter ser vi med afsæt i de fire ledelsestyper vi introducerede i vidensnotatet på, hvordan arbejdet i et læringsfællesskab kan faciliteres, og vi foreslår værktøjer, som kan bruges til at understøtte dem.

Strategier for at sammensætte et læringsfællesskab

Et indledende spørgsmål i forhold til organiseringen af læringsfællesskaber er, hvordan vi bedst kan sammensætte fællesskaberne. Her kan der vælges mellem flere strategier. Robinson (2014) foreslår, at prioritere en teamstruktur, der afspejler at fokus er på eleverne og deres læring. Hargreaves og Fullan (2016) taler om læringsfællesskaber som en anledning til at etablere samarbejder mellem mere og mindre erfarne lærere. Endelig kan man vælge at tage afsæt i allerede etablerede eller nye faglige fællesskaber (Timperley, 2018 [2011]; Krogh et al., 2019).

en teamstruktur, der afspejler at fokus er på eleverne og deres læring

Når læringsfællesskaberne er sammensat, og arbejdet skal faciliteres, foreslår vi at man i sin facilitering med fordel kan orientere sig mod fire typer af ledelse: retningsskabende ledelse, kollaborativ ledelse, pædagogisk ledelse og distribueret ledelse (Siraj-Blatchford & Hallet 2014; Elverkilde 2019). I det følgende sætter vi fokus på de fire typer ledelse og udpeger fokuspunkter for hver af dem mhp. at vise, hvordan rollen som facilitator for et læringsfællesskab kan gribes an.

Facilitering vha. retningsskabende ledelse

Retningsskabende ledelse peger på, at facilitatoren skal sikre, at arbejdet i læringsfællesskaberne gennemløber de fem faser, vi præsenterede i "Undersøgelsesværktøj - Generelt". Formålet hermed er at fastholde fokus på den undersøgende tilgang. Facilitatoren må også bidrage til at balancere fællesskabets funktionalitetskultur. Det vil i denne sammenhæng handle om fx at tage hånd om den praktiske organisering og at koordinere opgaver. Begge dele er vigtige forudsætninger for det udviklings- og læringsorienterede arbejde. Den retningsskabende ledelse retter sig også mod at sikre, at der er tid til arbejdet og at fastlægge møder samt udarbejde dagsordener.

fastholde fokus på den undersøgende tilgang

Retningsskabende ledelse

Udpege udfordring (fag)
Identificere årsag (elev)
Bestemme intervention (Lærer)
Iværksætte aktivitet (Undervisning)
Evaluere (Reflekter)

Fokuspunkter

- Sikre systematikken i den undersøgelsesbaserede tilgang
- Strukturere læringsfællesskabets arbejde
- Planlægge møder
- Udarbejde dagsorden for møderne
- Følge op på møderne

Facilitering vha. kollaborativ ledelse

I forhold til den kollaborative ledelse må facilitator orientere sig mod fællesskabet og understøtte faglig dialog. Dette kræver bl.a., at relevant information deles i fællesskabet, og at der gives plads til at diskutere og overveje mulige alternativer inden der tages en beslutning (Høegh, 2018). Facilitator kan også sætte fokus på, hvorvidt læringsfællesskabet har adgang til tilstrækkelig viden i forhold til det fokusområde de udvælger. Det kan være viden om fag, elever eller didaktik ligesom det kan være viden om samarbejde, dataindsamling og -behandling. Her kan facilitator bidrage til at afklare, hvilken viden hhv. fællesskabet har, og hvilken viden, der må bringes ind udefra (Timperley (2018 [2011]). Erfaringer fra projekt SUN[1] kan bruges til at fremhæve, at læringsfællesskaber har behov for støtte i forhold til at inddrage andre former for viden end lærernes erfarings-viden (Krogh et al., 2019), fx (fag)didaktisk viden og uddannelsesvidenskabelig viden (jf. "Udviklingsværktøj – data"). Men det kollaborative perspektiv på facilitatorrollen handler også om at støtte læringsfællesskabet til at acceptere og håndtere de udfordringer og uenigheder, der opstår i samarbejdet (Høegh, 2018).

støtte i forhold til at inddrage andre former for viden end lærernes erfaringsviden

Kollaborativ ledelse

Understøtte faglig dialog

Skabe rammer for vidensdeling

Motivere, inspirere og understøtte

Fokuspunkter

- **Facilitere en faglig dialog, med plads til udfordringer og uenigheder**
- **Facilitere en faglig dialog, hvor der diskuteres alternativer inden en beslutning tages**
- **Skabe balance i brugen af erfaringsviden, fagdidaktisk viden og uddannelsesforskning**
- **Sikre adgangen til "Timely data"**
- **Etablere forum for deling af viden og notater**

[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 7 gymnasieskolers naturfaglige faggrupper erfaringer med at samarbejde i professionelle læringsfællesskaber.

Facilitering vha. pædagogisk ledelse

Det er som facilitator også relevant at orientere sig mod pædagogisk ledelse, dvs. at tilbyde støtte mhp. at fællesskabet får etableret et samarbejde baseret på gensidig respekt og på tillid. Her kan man som facilitator bidrage til en undersøgende dialog, fx ved at formulere åbne spørgsmål. Høegh (2018) foreslår, at hvis fællesskaber i en dialogisk undersøgelse får mulighed for at tænke højt sammen, kan dette bidrage til at alle i fællesskabet tildeles autoritet. Det kan samtidig give mulighed for at alle deltagere udvikler engagement og ejerskab. Pædagogisk ledelse handler også om at tage ansvar for at tematisere balancen mellem den enkelte lærers ideer og interesser og arbejdet i læringsfællesskabet. Timperley (2018 [2011]) fremhæver, at lærere, der oplever at deres personlige teorier om eller perspektiver på fagdidaktik bliver overset eller i værste fald nedgjort, sandsynligvis, vil gøre modstand (s. 133). Her må man som facilitator være opmærksom på, om konkurrerende læringssyn, faglige opfattelser eller teorier, udløser modstand i læringsfællesskabet.

balancen mellem den enkelte lærers ideer og interesser og arbejdet i læringsfællesskabet.

Pædagogisk ledelse

Sikre tillid og gensidig respekt

Understøtte refleksion over læringsfællesskabets arbejde

Tematisere balancen mellem den enkelte lærers og læringsfællesskabets arbejde

Fokuspunkter

- **Sikre at læringsfællesskabets arbejde reflekteres på flere niveauer**
- **Stille åbne spørgsmål**
- **Give alle autoritet**
- **Fastholde alle bidrag i forhold til deres kontekst og funktion**
- **Fordre engagement og ejverskab**

Endelig vil vi pege på, at pædagogisk ledelse kan handle om at facilitere og strukturere refleksioner over arbejdet i læringsfællesskabet. Det er særligt relevant, når fællesskabet er igennem et forløb med de fem faser – se vidensnotatet. Facilitator kan med fordel tage ansvar for at fællesskabet evaluerer alle niveauer i deres arbejde. Her kan facilitator hente hjælp i denne spørgeramme (se figur 1). Når man følger spørgerammen, så sikres det samtidig, at man får spurgt ind til såvel opgaveniveau som procesniveau og reguleringsniveau.

Refleksionsniveau	Fokus	Spørgsmål
Opgaveniveau	Forståelse af opgaven:	Hvilket delmål satte vi os?
	Løsning af opgaven:	Hvilke aktiviteter valgte vi at igangsætte?
Proceniveau	Arbejdet med opgaven:	Hvordan er arbejdet med vores delmål gået? Hvordan er arbejdet med vores aktiviteter/ interventioner gået?
	Vidensarbejdet knyttet til opgaven:	Hvilke vidensformer tog vi udgangspunkt i? Hvad begrundede vores valg af delmål/ aktiviteter? Hvordan passede den samlede mængde af delmål og aktiviteter vi havde i spil?
	Mulige resultater af alternative delmål og aktiviteter:	Hvad var der sket, hvis vi havde truffet et andet valg?
Reguleringsniveau	Facilitering og styring af arbejdet:	Hvad gjorde vi for at holde processen i gang og i fokus?
	Engagement:	Hvordan var vores og elevernes engagement ift. det valgte delmål og de valgte aktiviteter?
	Motivation:	Hvordan var vores og elevernes motivation for det valgte delmål og de valgte aktiviteter?

Figur 1: Spørgeramme for refleksioner over arbejdet i læringsfællesskaber (Hattie & Timperley, 2007).

Facilitering vha. distribueret ledelse

Endelig vil vi pege på, at det er relevant for facilitatorer af læringsfællesskaber at inddrage perspektiver, der genkendes fra ideer om distribueret ledelse. Det handler om at sikre, at der tages et fælles ansvar, hvor alle løfter en del af opgaven. Dette kan facilitatoren gøre ved at gribe og støtte op om de initiativer, der bringes op af lærere i fællesskabet. Samtidig er det vigtigt at afstemme forventninger til læringsfællesskabets arbejde, herunder til balancen mellem facilitatorens arbejde og den enkelte deltagers. Erfaringer fra projekt SUN viser at det er vigtigt at forventningsafstemme, hvad rollen som facilitator kan forventes at bidrage med til det enkelte læringsfællesskab. Det er især vigtigt når/hvis facilitatoren samtidig er kollega med deltagerne i læringsfællesskabet. Her kan der nemlig opstå det SUN-projektet kaldte for et legitimitetsproblem (Krogh et al., 2019). På et overordnet niveau kan man sige, at arbejdet for facilitatoren ift. den distribuerede ledelse handler om at drive forandringsprocesser frem indefra læringsfællesskabets kollektive organisering.

forventningsafstemme, hvad rollen som facilitator kan forventes at bidrage med til det enkelte læringsfællesskab

Fokuspunkter

- **Støtte op om lærernes initiativer og fokuseringer**
- **Adressere konkurrende fagsyn**
- **Afstemme forventninger til læringsfællesskabets arbejde**
- **Diskutere de enkelte deltageres bidrag**

Referencer

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.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of educational research, 77(1), 81-112.

Høegh, T. (2018). Mundtlighed og fagdidaktik. Didaktik serien. Akademisk forlag.

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

Robinson, V. (2014). Elevcentreret skoleledelse. Frederikshavn: Dafolo.

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

Timperley, H. (2018 [2011]). Styrken ved professionel læring. Frederikshavn: Dafolo.