

Find vejen frem
VIA University College

VIA University College



Professionelle Lærings Fællesskaber

Liv i Skolen

Nr. 2 · Maj 2017 · 19. årgang

Tema:

Professionelle læringsfællesskaber

Udgiver:

VIA Efter- og videreuddannelse

Hedeager 2

8200 Aarhus N

T: 87551900

Henvendelse:

Beritt Winnie Nielsen

E: bwn@via.dk

T: 87550909

Redaktion:

Morten Stokholm Hansen

Ansvarshavende:

Poul Erik Philipsen

Layout: Boel Reetz

Tryk: Rosendahls

ISSN: 1398-2613

Ideer og bidrag til artikler, kontakt:

msh@via.dk

Kommentér dette nummer af

Liv i Skolen på Facebook:

www.facebook.com/ViaPaedagogisk

Videreuddannelse



Priser

Årsabonnement	375 kr.
2 abonnementer	575 kr.
3 abonnementer	725 kr.
Enkeltnumre 2015-2016	125 kr.
Enkeltnumre før 2015	95 kr.
En årgang 2006-2014	300 kr.
Studerende:	25 % rabat
Klassesæt (skoler og studerende):	
Ved 15 stk. enkeltnumre 30 % rabat	
Priser er inkl. moms, ekskl. forsendelse	
For køb, kontakt: liviskolen@via.dk	

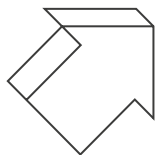
Abonnementsperioden følger kalenderåret

Hent uddrag af artikler fra disse numre på www.liviskolen.dk:

2 / 2017	Professionelle læringsfællesskaber
1 / 2017	Angelsaksisk didaktik
4 / 2016	Pædagoger i skolen
3 / 2016	Datainformeret læringsledelse

Hent digitale udgaver af artikler fra bl.a. disse numre på www.liviskolen.dk:

2 / 2016	Udsathed i skolereformens kontekst
1 / 2016	Læringsvejlederen
4 / 2015	Feedback i naturfagene og matematik
3 / 2015	Canadisk pædagogik i skolen
2 / 2015	Sociale medier i skolen
1 / 2015	Lærerruddannelser forsker i praksis
4 / 2014	Målstyret læring i skolen
3 / 2014	Indholds- og sprogintegreret læring.
2 / 2014	Vejledning og ungdomsudd
1 / 2014	Motion og bevægelse
4 / 2013	Udeundervisning i skolen
3 / 2013	Disciplin og opførsel
2 / 2013	Fremmedsprog i skolen



Velkommen til Liv i Skolen nr. 2/2017

I dette nummer af Liv i Skolen sætter vi fokus på de professionelle læringsfællesskaber, også kaldet PLF. Inspirationen til denne måde at arbejde på stammer bl.a. fra Ontario og handler om, at en gruppe af lærere arbejder sammen i kollaborative team med det formål at øge elevernes læring.

Forskning dokumenterer stor effekt på elevers læring, når en gruppe professionelle i en organisatorisk ramme og struktur over længere tid arbejder med pædagogisk udvikling og centrale didaktiske spørgsmål som: Hvad er det, eleverne skal vide? Hvordan kan vi vide, om de lærer noget? Hvad skal vi gøre, når de ikke lærer noget?

Den grundlæggende ide er, at fokus i disse professionelle fællesskaber skal rettes meget direkte og vedvarende på elevers læring og trivsel. Det betyder fx at der kan tages eksempler på elevarbejde med til disse teammøder, at eksemplerne vurderes ud fra givne kriterier, at der arbejdes med afsæt i data eller at man overvejer hvilke læringsstrategier der skal arbejdes med på en årgang eller i et fag.

Liv i skolen ser nærmere på begrebet professionelle læringsfællesskaber og inddrager forskellige perspektiver, så det bliver tydeligt, hvad et PLF kan, både for eleven, for lærerne og for ledelserne på de danske skoler.

Læs i dette nummer om hvordan et helt konkret PLF kan forløbe, hvilke forudsætninger der skal være tilstede for at få et velfungerende PLF, hvordan man arbejder med det i Horsens og Randers Kommune, hvordan man kan forstå PLF fra et filosofisk perspektiv og meget andet.

God fornøjelse med bladet.

Med venlig hilsen
Morten Stokholm Hansen
Redaktør

INDHOLD

6

Professionelle læringsfællesskaber som praksis og som forskningsgenstand

Formålet med denne artikel er med udgangspunkt i én af de første bøger om temaet professionelle læringsfællesskaber, skrevet af Shirley M. Hord for 20 år siden, at diskutere forskellen mellem at se på professionelle læringsfællesskaber som henholdsvis en praksis og som en forskningsgenstand og i det hele taget at pege på nogle af de problemstillinger, som man er optaget af i dag på feltet.

Af Thomas R.S. Albrechtsen, docent

16

Forudsætninger for et velfungerende PLF

I denne artikel vil jeg beskrive, hvad der skal til, for at skoler og kommuner kan arbejde med professionelle læringsfællesskaber, så de bliver en strategisk del af en skoleudvikling til fordel for både elevernes og lærernes udvikling. Beskrivelsen vil ske på baggrund af erfaringer fra et konkret udviklingsforløb med PLF sammenholdt med forskningslitteraturen på området.

Af Ove Christensen, adjunkt

26

Professionelle læringsfællesskaber og skoleudvikling

Odsherred Kommunes 2 distriktsskoler har arbejdet med udviklingen af professionelle læringsfællesskaber siden januar 2015. Det har været tydeligt fra begyndelsen, at udviklingen af skolens teamsamarbejde frem mod professionelle læringsfællesskaber har stor betydning for arbejdet med elevernes læring og trivsel.

Af Dorte Baun, skoleleder

32

Professionelle læringsfællesskaber i Horsens – hvorfor og hvordan?

Med inspiration fra en studietur til Ontario har vi i Horsens Kommune i flere år arbejdet med at udvikle professionelle læringsfællesskaber blandt lærere og pædagoger. Hvorfor og ikke mindst hvordan vi har grebet arbejdet an, er emnet for denne artikel.

Af Christina Tagmose, læringskonsulent

40

Professionelle læringsfællesskaber i Randers Kommune

Med skolereformen i 2014 er der blevet sat en skærpet dagsorden for alle landets folkeskoler og deres medarbejdere. Dagsordenen handler om et øget fokus på og arbejde med elevernes læring og trivsel, at gøre alle børn så dygtige de kan og at sikre tilliden til de fagprofessionelle.

Af Lone Thomsen, leder

48

PLF – Erfaringer fra en praksis

Det professionelle lærende fællesskab er det nye sort i folkeskolen! Men er det svaret på alle vores udfordringer?

Nej, selvfølgelig ikke, men ordentligt implementeret og anvendt er det svaret på spørgsmålet om, hvordan vi sikrer øget fokus på den enkelte elevs progression og læring, de professionelle vidensdeling og udvikling, samt endnu et skridt på vejen mod opgøret med den privatpraktiserende lærer – og det er faktisk ikke så lidt endda!

Af Inge Kristensen, læringsvejleder

56**Læringsmålstyret undervisning
– hjem fra Ontario og hvad så?**

Målene blev gjort synlige og hængt op klassen på vores "målugle". Hver lektion begyndte med samtale om målene. Samtalerne fungerede således også som løbende formativ evaluering. Vi lavede bevidst forholdsvis åbne mål, så alle elever fik succes.

Af Anne Grethe Rasmussen, lærer og Line Holm Skipper, lærer

62**Skoleforbedring med PLF**

I det følgende vil jeg diskutere professionelle læringsfællesskaber ud fra to forskellige perspektiver. Det første drejer sig om, hvordan man kan eller skal forstå PLF. Er det en effektiviseringsstrategi eller er det en model for pædagogisk orienterede fagfællesskaber? Det andet perspektiv handler om, hvordan PLF kan være en generel model for strategisk skoleudvikling.

Af Ove Christensen, adjunkt

70**Facilitering af professionelle læringsfællesskaber**

Det kan som lærer- og pædagogteam opleves som et privilegium at få mulighed for at arbejde kollaborativt med pædagogisk udvikling og didaktiske spørgsmål. Det kan også opfattes som det modsatte. Det kan være en øvelse i at holde tungen lige i munden og fokus for øje.

Pernille Lomholt Christensen, adjunkt, Mia Vinkelman, freelance konsulent og Christina Hellensberg, pædagogisk konsulent

80**Et ledelsesfilosofisk blik på konceptet PLF**

Ledelse af Professionelle Læringsfællesskaber er tilsyneladende et begreb, som er vendt og drejet mange gange, når man ser på den mængde af litteratur, som omhandler fænomenet. Nærværende artikel er en invitation til, at vi bevæger os et par skridt ud for at iagttage ledelse af PLF gennem disse to perspektiver: et konceptuelt perspektiv og derefter et filosofisk reflektivt perspektiv.

Af Ellen Brinch Jørgensen, lektor

90**Praksisfortællinger om fagprofessionelles læring og identitetsdannelse i professionelle læringsfællesskaber**

Gennem en række praksisfortællinger vil vi i artiklen sætte fokus på og forsøge at belyse, hvordan deltagelsen i de professionelle læringsfællesskaber på to store folkeskoler i Østjylland har medvirket til udviklingen af de fagprofessionelles praksis, herunder hvordan den har været med til at fremme deres fælles læringsproces og danne deres professionelle identitet

Af Line Dahl Olesen, adjunkt og Lisbeth Alnor, lektor



Professionelle læringsfællesskaber - som praksis og som forskningsgenstand



Thomas R.S. Albrechtsen er ph.d. og docent ved UC SYD

Formålet med denne artikel er med udgangspunkt i én af de første bøger om temaet professionelle læringsfællesskaber, skrevet af Shirley M. Hord for 20 år siden, at diskutere forskellen mellem at se på professionelle læringsfællesskaber som henholdsvis en praksis og som en forskningsgenstand og i det hele taget at pege på nogle af de problemstillinger, som man er optaget af i dag på feltet.

Professionelle læringsfællesskaber i 20 år

Hvis man skulle udpege en dato for oprindelsen af begrebet professional learning communities, så ville det være året 1997, hvor den nordamerikanske uddannelsesforsker Shirley M. Hord udgav en bog med netop denne overskrift:

Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement¹. Siden har begrebet og idéen spredt sig. Det er ikke alene tilfældet i Nordamerika, såsom i Canada, men også flere andre steder i verden. I denne udgave af Liv i Skolen kan du læse om, hvordan idéen med at opbygge professionelle

læringsfællesskaber er blevet noget, vi også er begyndt at tale om i Danmark. Det er blevet et tema i dansk pædagogik inden for de seneste fem år (Albrechtsen, 2010) og er noget, som flere skoler og hele kommuner har besluttet sig for at realisere i praksis.

Jeg vil i denne artikel kigge tilbage på Hords bog fra 1997 med fremhævelse af hendes centrale pointer og diskutere dem i forhold til de seneste 20 års udvikling på området. Indledningsvist bør det nævnes, at inden Hord begyndte at bruge betegnelsen i 1997 har der været en hel

PLF SOM PRAKSIS OG FORSKNINGSGENSTAND

Det er netop en evolution – ikke er "quick fix"



del forskning, som har beskrevet det, som er kendetegnende for et professionelt læringsfællesskab. I den forstand kan man hævde at idéen er endnu ældre (se fx Louis & Kruse, 1995). Hord siger da også i bogen, at hun laver et review og en syntese af den viden, der er på området. Hords bog er ikke særlig lang.

Den er delt op i fem kapitler: Første kapitel beskriver læringsfællesskabets evolution. Andet kapitel beskriver fem kendetegn ved professionelle læringsfællesskaber. Tredje kapitel berører, hvad der kommer ud af det ("outcome"). Fjerde kapitel gennemgår processer for udviklingen af læringsfællesskaber. Sidste kapitel handler om "udvikling af andre læringsfællesskabskonfigurationer".

Jeg vil se på disse fem temaer i denne artikel, hvor jeg vil diskutere dem i forhold til forskellen mellem at iagttage skolebaserede professionelle læringsfællesskaber som henholdsvis en praksis på den ene side og som en forskningsgenstand på den anden side. At iagttage

professionelle læringsfællesskaber som praksis skal her forstås sådan, at det er det handlingsfreskrivende perspektiv, der er det dominerende. Her søger man primært at besvare spørgsmålet: Hvad bør vi gøre for at opbygge gode og effektive professionelle læringsfællesskaber i vores skole eller vores kommune? At iagttage professionelle læringsfællesskaber som en forskningsgenstand vil her sige, at man primært ønsker at besvare spørgsmålet: Hvordan ser et professionelt læringsfællesskab faktisk ud, og hvordan fungerer det? Det første spørgsmål søger efter viden for praksis, og det andet søger viden om praksis. Det ene perspektiv udelukker ikke det andet, men der er dog forskel i, hvad hovedformålet er.

En evolution

Hord (1997) indleder sin bog med at redegøre for de mange forsøg der er blevet gjort for at skabe forandringer og forbedring i skolerne. Der har været en udbredt skuffelse i kølvandet på de mange reformer, der har været i tidens løb. Hord tilskriver det blandt andet en "quick-fix mentality", som har været fremherskende i USA. Hun omtaler det også som en "mikroovnst teori om forandring". Der skal bare sættes en helteagtig skoleleder ind i fire minutter, og så er der sket skoleforbedringer.

Arbejdet med at forbedre skoler er noget, som Hord selv har været involveret i som konsulent over en længere årrække, og

hun har været vidne til mange forsøg på at skabe forbedringer, som ikke er lykket, fortæller hun. Hord fortsætter i indledningen til sin bog med at fortælle, at hun selv har prøvet at arbejde i en "lærende organisation", hvor hun henviser til Peter Senges arbejde hermed.

Så hun har erfaret på egen krop, hvad det vil sige. Dermed også sagt, at en væsentlig inspirationskilde til idéen om professionelle læringsfællesskaber stammer fra netop forskning i "lærende organisationer". Her bevæger vi os også ind i problemstillingen om at se på professionelle læringsfællesskaber som henholdsvis praksis og som forskningsgenstand. Der er eksempelvis i organisationsforskningen blevet foretaget en skelnen mellem forskning i "lærende organisationer", som har en tendens til at have en foreskrivende karakter med fokus på praksis, og forskning i "organisatorisk læring" som har en mere teoretisk og analyserende karakter (Easterby-Smith & Lyles, 2011).

Det ene udelukker som sagt ikke det andet. De to perspektiver kan informere hinanden. Spørgsmålet er, om idéens evolution igennem de seneste 20 år har ført til en større integration mellem disse to tilgange. Hord synes primært at søge efter bud på, hvordan professionelle læringsfællesskaber kan udvikles og være med til at fremme elever og læreres læring, men dette gør hun ved at trække på den forskning der er på området.

Forskningen er her med til på den ene side at underbygge, at idéen om professionelle læringsfællesskaber er en farbar vej til faktisk at forbedre pædagogisk praksis. På den anden side finder forskning i professionelle læringsfællesskaber ligeledes sin legitimitet i, at en viden om fænomenet også vil kunne gavne praksis. Det skal, med andre ord, gerne fremme en såkaldt forsknings- eller evidensbaseret praksis.

Vi har inden for de seneste år set mange eksempler på litteratur, som kan vejlede processen med at skabe professionelle læringsfællesskaber i praksis (fx DuFour et al., 2016). Der er ligeledes en stigende forskningsmæssig interesse i fænomenet, hvor vi har fået større indsigt i, hvordan professionelle læringsfællesskaber faktisk fungerer (fx Qvortrup, 2016). Ifølge Hord (1997: 13) er professionelle læringsfællesskaber en "strategi", og hovedfokus er elevernes læring, og hun tilføjer: "Denne strategi involverer en investering i læreruddannelse og professionel udvikling, såvel som at tillade større autonomi og beslutningstagning til lærerne" (ibid.; min oversættelse).

Det er altså noget, som gradvist opbygges. Når man beslutter sig for at opbygge et professionelt læringsfællesskab, skal man ikke forvente en revolution. Det er netop en evolution – ikke et "quick fix" (se fx Hord, 2008).

PLF SOM PRAKSIS OG FORSKNINGSGENSTAND

Der er stadig diskussioner om begrebets definition



Et flerdimensionelt begreb

Hord (1997) peger på fem kendetegn ved professionelle læringsfællesskaber, som er:

1. Støttende og delt ledelse
2. Kollektiv kreativitet
3. Fælles værdier og vision
4. Støttende betingelser (i form af både fysiske betingelser og menneskelig kapacitet)
5. Deling af ens personlige praksis

I sin bog udfolder hun disse fem kendetegn. Både tidligere og senere beskrivelser af fænomenet fremhæver lignende karakteristika (fx Louis & Kruse, 1995; Stoll et al., 2006). Det centrale at nævne her er, at som begreb og fænomen er et professionelt læringsfællesskab flerdimensionelt. Det er ikke tilstrækkeligt blot at se det som en enhed, da man så let overser nuancerne. Det gælder på den ene side som forskningsgenstand, hvor man analytisk skelner mellem de nævnte karakteristika, men også undersøger, hvordan de indvirker på hinanden. Det medfører en række mulige forsknings-

spørgsmål, såsom: Hvordan hænger en støttende ledelse sammen med formuleringen af fælles værdier og vision? Hvilken betydning har de støttende betingelser – såsom de fysiske betingelser – for muligheden for at dele sin personlige praksis med kollegerne? Som praksis vil der ligeledes optræde spørgsmål om, hvordan man som skole får alle disse karakteristika til at spille sammen på en frugtbar måde. Hvor står man stærkt, og hvor står man svagt? Derudover er der ikke helt enighed om, hvordan man definerer et professionelt læringsfællesskab, og om det egentlig er de fem kendetegn, som Hord beskriver, der er de centrale.

Hord (2009) har selv senere ændret lidt i sin teori, så hun nu taler om følgende seks "forskningsbaserede dimensioner" i et professionelt læringsfællesskab:

1. Fælles overbevisninger, værdier og en vision
2. En delt og støttende ledelse
3. Støttende strukturelle betingelser
4. Støttende relationelle betingelser
5. Kollektiv læring
6. Kolleger som deler deres praksis med henblik på at få noget feedback

Selvom der er overlap i de bud der findes i forskningslitteraturen, er der stadig diskussioner om begrebets definition og hvordan det kan videreudvikles teoretisk og undersøges metodisk netop med blik



på de forskellige dimensioner af begrebet, men også med fokus på hvem der er inkluderet i et professionelt læringsfællesskab på forskellige niveauer (fx Hairon et al., 2017; Slegers et al., 2013; Wennergren & Blossing, 2017).

Hvad er udbyttet?

Det hænger sammen med ovenstående, hvad udbyttet af denne "strategi" for skoleforbedring er. For hvad er det, man undersøger? Hvilke dimensioner er i fokus? Det er også et spørgsmål om, hvor lang tid der bruges på at realisere de forskellige dimensioner i et professionelt læringsfællesskab, og hvad man forventer at få ud af det i praksis. Et udbytte må holdes op mod, hvad der var formålet og målene med bestræbelserne. I forhold til udbyttet af professionelle læringsfællesskaber så vil det mest interessante være, om det gør en forskel for eleverne. Grundtanken er dog, at professionelle læringsfællesskaber både skal være med til at understøtte elevernes og lærernes læring.

Det kan i sig selv være vanskeligt, fordi det ikke altid opleves sådan, at begge dele kan fremmes på samme tid. Hord (1997) nævner en række positive udfald ved et professionelt læringsfællesskab både hvad angår personalet og eleverne. Senere større forskningsprojekter understreger også, at der kan være gavnlige effekter ved professionelle læringsfællesskaber (fx Vescio, Ross & Adams, 2008; Lomos, Hofman & Bosker, 2011). Én ting er, at forskningen viser dette, selvom det også stadig diskuteres, hvilke dimensioner der er særlig effektfulde. I praksis kan det være svært at opretholde en begejstring, hvis ikke man ser resultater inden for kortere tid, og man kan spørge sig selv, hvor lang tid der skal gå, inden der viser sig gavnlige effekter på ens egen skole og i ens egen undervisning.

Processer i professionelle læringsfællesskaber og professionelle læringsfællesskaber som proces

De fleste forskere vil være enige om, at

PLF SOM PRAKSIS OG FORSKNINGSGENSTAND

Et professionelt læringsfællesskab er en løbende tilblivelsesproces.



det ikke er tilstrækkeligt at kalde noget for professionelle læringsfællesskaber. Navngivning er ikke nok. Det er, på den anden side, det første skridt i praksis, at gøre det til et fælles mål at opbygge noget, som er blevet navngivet og man kan samles omkring. Desuden er et professionelt læringsfællesskab ikke en færdig "ting", men en løbende tilblivelsesproces, og man vil således altid begynde et sted, hvor man bygger på en allerede eksisterende kultur og historie. Det vil derfor være problematisk – både orskningsmæssigt og i praksis – at tage udgangspunkt i en "ren tavle"-tankegang, hvor man glemmer, at en skole altid er en igangværende proces, og ikke bare kan "starte helt forfra".

I fjerde kapitel af sin bog beskriver Hord nogle cases på skoler, hvor de har arbejdet succesfuldt med idéen. Her nævner Hord blandt andet vigtigheden af, at skoleledelsen er involveret og engageret i processen. Hord nævner også forskellige fremgangsmåder, som kan være med til at

skabe et professionelt læringsfællesskab, men hvor hun samtidig påpeger, at der er "få modeller og lidt information til at vejlede skabelsen af professionelle læringsfællesskaber" (ibid.: 53, min oversættelse). Nogle af de modeller hun kort nævner, er at det pædagogiske personale samarbejder i studiegrupper, eller at man arbejder med aktionsforskning med henblik på at undersøge egen praksis nærmere. Her opstår der således nogle overlap mellem praksis og forskning. Nogle skriver sågar aktionsforskningen ind i selve definitionen af et professionelt læringsfællesskab, såsom DuFour et al. (2016: 18), der definerer det som: "en konstant proces, i hvilken medarbejdere og ledere arbejder sammen i tilbagevendende forløb af kollektiv undersøgelse og aktionsforskning for at opnå bedre resultater hos de elever, som de arbejder med". Sådanne modeller er blevet videreudviklet og forfinet inden for de senere år (fx Marzano et al., 2016; Qvortrup. 2016).

Udvikling af andre former for læringsfællesskaber

Det sidste kapitel i Hords bog har overskriften: Developing Other Learning Community Configurations. Hord (1997) beskriver her, at der udover litteraturen som beskæftiger sig med, hvordan hele skolens personale er involveret i at opbygge professionelle læringsfællesskaber, og som er det hun primært har beskæftiget sig med i sin bog, så er der også litteratur som beskæftiger sig med

mindre former for læringsfællesskaber. Her drejer det sig altså netop om, hvem der er medlem i læringsfællesskabet. Hun kommer med et eksempel på, hvordan matematiklærere på tværs af skoler i et lokalområde har samarbejdet med hinanden om at fremme matematikundervisningen og elevernes tilegnelse af matematisk viden. Kapitlet er ganske kort, og Hord kommer med følgende udsagn heri:

”Studiet og forståelsen af læringsfællesskaber og skabelsen af dem er essentielt set stadig i sin vorden. Der er stadig meget, der er brug for at vide. Et umiddelbart behov er forskning som søger mere deskriptive eksempler på, hvordan professionelle læringsfællesskaber fungerer og hvilke kontekstuelle variabler som har indflydelse på, hvordan de ser ud og hvad de gør” (ibid.: 56, min oversættelse).

Der er sket meget, siden Hord skrev dette for 20 år siden. Det gælder både med hensyn til praksis og til forskning på området. Selvom vi er nået et langt stykke,

så er der dog stadig meget, som vi har brug for at vide for at forstå og fremme udviklingen af professionelle læringsfællesskaber i en dansk skolekontekst. Eksempelvis har jeg sammen med nogle kolleger på det seneste kigget på, hvordan professionelle læringsfællesskaber kan være med til at styrke læreres fagdidaktiske viden i en dansk kontekst (Albrechtsen, 2016). Det har særligt været med blik for professionelle læringsfællesskaber som en forskningsgenstand, men samtidig med en ambition om, at det også finder relevans i den daglige pædagogiske praksis i skolerne.

Tilsvarende vil dette nummer af Liv i skolen bidrage til en videre analyse og diskussion om de professionelle læringsfællesskabers muligheder og begrænsninger i det danske skolesystem. Nu hvor der foregår bestræbelser på at arbejde i professionelle læringsfællesskaber i forskellige danske skoler, har vi behov for både mere empirisk forskning i og teoretiske refleksioner over fænomenet.

PLF SOM PRAKSIS OG FORSKNINGSGENSTAND

Litteratur

Albrechtsen, T.R.S. (2010). *Professionelle læringsfællesskaber. En vision for danske skoler?* Dansk Pædagogisk Tidsskrift, nr. 3, s.84-92.

Albrechtsen, T.R.S. (red.) (2016). *Professionelle læringsfællesskaber og fagdidaktisk viden*. Frederikshavn: Dafolo.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo.

Easterby-Smith, M. & Lyles, M.A. (2011). *The Evolving Field of Organizational Learning and Knowledge Management*. I: Easterby-Smith, M. & Lyles, M.A. (red.). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (s. 1-20). West Sussex: John Wiley & Sons.

Hairon, S., Goh, J.W.P., Chua, C.S.K. & Wang, L. (2017). *A research agenda for professional learning communities: moving forward*. *Professional Development in Education*, 43, 1, 72-86.

Hord, S. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, Texas: Southwest Education Development Laboratory.

Hord, S. (2008). *Evolution of the Professional Learning Community: Revolutionary Concept Is Based on Intentional Collegial Learning*. *Journal of Staff Development*, 29, 3, 10-13.

Hord, S. (2009). *Professional learning communities: Educators work together toward a shared purpose – improved student learning*. *Journal of Staff Development*, 30, 1, 40-43.

Lomos, C., Hofman, R.H. & Bosker, R.J. (2011). *Professional communities and student achievement: a meta-analysis*. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 2, 121-148.

Louis, K.S. & Kruse, S.D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, California: Corwin Press

Marzano, R.J., Heflebower, T., Hoegh, J.K., Warrick, P. & Grift, G. (2016). *Næste skridt i professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo.

Qvortrup, L. (2016). *Det ved vi om professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo.

Sleegers, P., Brok, P.v., Verbiest, E., Moolenaar, N.M. & Daly, A.J. (2013). *Toward Conceptual Clarity: A Multidimensional, Multilevel Model of Professional Learning Communities in Dutch Elementary Schools*. *The Elementary School Journal*, 114, 1, 118-137.

Stoll, L., Bolan, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). *Professional Learning Communities: A Review of the Literature*. *Journal of Educational Change*, 7, 4, 221-258.

Senge, P. (1999). *Den femte disciplin: den lærende organisations teori og praksis*. Aarhus: Klim.

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

Wennergren, A. & Blossing, U. (2017). *Teachers and students together in a professional learning community*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61, 1, 47-59.

¹ Bogen blev udgivet af Southwest Educational Development Laboratory, der blev grundlagt i 1966 i Texas og som skiftede navn i 2007 til SEDL. I 2015 blev SEDL fusioneret med American Institute for Research (AIR). Se mere på: <http://www.sedl.org/> (her kan bogen af Hord også downloades).



Forudsætninger for et velfungerende PLF



Ove Christensen er cand.mag i idehistorie og samfundsfag og ansat som adjunkt ved Center for skole og læring, UCSJ.

I denne artikel vil jeg beskrive, hvad der skal til, for at skoler og kommuner kan arbejde med professionelle læringsfællesskaber, så de bliver en strategisk del af en skoleudvikling til fordel for både elevernes og lærernes udvikling. Beskrivelsen vil ske på baggrund af erfaringer fra et konkret udviklingsforløb med PLF sammenholdt med forskningslitteraturen på området.

Et udviklingsforløb

I kommunerne Holbæk og Odsherred besluttede man for nogle år siden, at man ville udvikle på teamsamarbejdet på skolerne. På mange af skolerne havde man naturligvis arbejdet med teams længe, men disse teams var blevet ændret og omdefinert, og nu ville man gøre en indsats for, at teamene blev mere strukturerede og måske også mere ensartede i den måde de fungerede på.

På baggrund af støtte fra Mærskfonden blev der iværksat et udviklingsforløb, som

blandt andet havde til formål at understøtte skolernes proces med teamudvikling. Det blev besluttet, at man ville udvikle teamene ud fra principperne i professionelle læringsfællesskaber som det blandt andet beskrives hos Thomas Albrechtsen (Albrechtsen 2013; jf også Christensen 2012; DuFour & Eaker 1998; DuFour m.fl. 2010; Bolam m.fl. 2005).

Der var blandt andet fokus på, at teamene skulle tage et fælles, kollektivt ansvar for elevernes udvikling, være udviklingsorienterede og undersøgende i forhold til

Vi har 'målt' på den oplevede værdi af teamudviklingen.



egen pædagogiske praksis, udvikle kollaborative arbejdsformer, dyrke en fælles reflektiv praksis og arbejde målrettet med elevernes udvikling.

Skoleudvikling som kulturudvikling

For at sikre, at processen blev skolens, ledelsens og lærernes blev der ikke iværksat efteruddannelse af aktørerne, som man jo traditionelt gør. Den mest udbredte formelle efteruddannelsesform er, at deltagere lærer om en praksis, som de så skal omsætte til egen praksis. Med PLF forholder det sig anderledes. Her lærer man nye metoder gennem egen praksis. (Vescio m.fl. 2008) PLF bygger i høj grad på den antagelse, at lærere sammen med kolleger kan undersøge egen praksis og derigennem generere viden, der kan bidrage til forbedring af undervisningen og dermed af elevernes samlede udvikling. (Cochran-Smith & Lytle 1999)

I stedet for at 'efteruddanne' aktørerne forsøgte vi at lade processen være skolerens på den måde, at aktørerne efter en

kort introduktion og diskussion af principperne skulle begynde at arbejde i PLF. Først skolelederne og efterhånden også alle skolernes team. For at understøtte udviklingsprocessen i teamene, fik de alle tilknyttet en facilitator, der skulle bistå dem i deres udvikling af arbejdsmetoden, og skolerne uddannede også egne vejledere, der efterfølgende vil kunne bidrage til teamenes videre udvikling. At det langt fra er helt så enkelt, viste sig dog hurtigt.

Formålet med den faciliterende tilgang er, at lærere, pædagoger og ledelserne får ejerskab til processen, tilegner sig metoderne på deres måde og ud fra deres specifikke kontekst. Jeg har derfor også beskrevet det som en proces, der skal understøtte skolernes kulturudvikling i modsætning til at være et projekt, som er kendetegnet ved en ekstern intervention. (Jf Christensen 2015) Dette kræver dog, at skolerne, lederne og de pædagogiske medarbejdere kan og vil tage et ansvar for udviklingen, hvilket på sin side kræver, at det giver mening for dem.

Effekten af PLF

For at blive klogere på processen og for at justere forløbet undervejs har vi løbende undersøgt effekterne eller de oplevede effekter af forløbet. Vi har derfor hvert halve år afholdt fokusgruppeinterviews med en række af de teams, der har deltaget i forløbet. Teamene er blevet igangsat med et halvt års mellemrum, så ved afslutningen af en cyklus har vi interviewet

teamene og nogle af de ledere, der har haft ledelse på opgaven med teamudviklingen.

I vores interviews har vi undersøgt, hvad deltagerne mener om arbejdet i PLF og hvordan de har oplevet deres faglige udvikling, deres udvikling som team og deres samarbejde med de pædagogiske ledelser. (Christensen 2016a, 2016b og 2017) Vi har ikke undersøgt elevernes udvikling direkte, da et udviklingsforløb af denne type er vanskelig at effektmåle efter kort tid. Det er også vanskeligt at afgøre årsager for eventuelle ændringer hos eleverne. Så vi har udelukkende 'målt' på den oplevede værdi af teamudviklingen. De interviewede ledere er blevet spurgt om deres opfattelse af de samme forhold, og vi har spurgt til, hvordan de har oplevet samarbejdet med teamene.

Vi har nu interviewet omkring 35 teams, og der tegner sig et klart mønster.

Faglig udvikling

Et meget klart flertal af de deltagende lærer og pædagoger giver udtryk for, at forløbet med udvikling af PLF giver et positivt bidrag til deres teamsamarbejde, til deres faglige udvikling og til udviklingen af arbejdet med børnene, hvilket indbefatter undervisningen. Forløbet bidrager ifølge deltagerne endvidere til, at de bliver mere reflekterede i deres praksis. Især bliver det fremhævet, at teamdeltagerne i højere grad får udviklet et fælles

sprog og en fælles forståelse af børnene og hvad der foregår, når de er sammen med børnene, hvilket bidrager til en udvikling af undervisningen.

Deltagerne giver udtryk for, at de opfatter det som berigende at blive 'udfordret' af facilitatorer, skolens vejledere eller ledere, ved at der bliver stillet spørgsmål til, hvorfor de løser de pædagogiske opgaver, som de gør.

De fleste deltagere oplever også, at deres team kommer til at fungere bedre i løbet af processen. Mange fremhæver at deres samarbejde bliver mere fokuseret og målrettet og altså giver mindre spildtid. Et flertal af deltagerne oplever altså en positiv faglig udvikling, teamudvikling, øget refleksivitet og bidrag til positiv udvikling af eleverne. Denne vurdering bliver bakket op af de pædagogiske ledere, der er blevet interviewet.

Udfordringer

Der er dog også en del deltagere, der ikke mener, at forløbet bidrager positivt til denne udvikling, enten fordi der efter deres opfattelse ikke er noget nyt i tilgangen, eller fordi der er ikke tilstrækkelige ressourcer eller tid til at gøre det ordentligt.

Der er to store udfordringer i forløbet, som på trods af, at det har været påpeget i alle afrapporteringerne ikke er lykkedes at løse.

Performance som noget, der overskrider summen af de enkeltes bidrag.



Det første gælder teamdeltagernes oplevelse af samarbejdet med de pædagogiske ledere, herunder det at sætte mål med den pædagogiske ledelse og dennes efterfølgende opfølgning. Enkelte team oplever, at der er et godt samarbejde, og de har en oplevelse af at have udviklet meningsfulde mål sammen med ledelsen. Men langt de fleste team har også en oplevelse af, at de ikke har sat klare, meningsfulde og konkrete mål sammen med den pædagogiske ledelse. Nogle har en oplevelse af, at de blot har fået dikteret et mål, og at dette ikke har været konkret, men de fleste har en opfattelse af, at der ikke er udviklet en klar målsætning for teamet og endelig er der nogen, der har opfattelsen, at der ikke har været tale om målsætninger overhovedet.

Den anden større udfordring går på, at en hel del teamdeltagere oplever at være placeret i team, der ikke giver mening i forhold til kerneopgaven - enten fordi teamdeltagerne ikke har fælles opgaver, og derfor ikke kan udvikle noget sammen, eller fordi teamkonstruktionen er midlertidig

og derfor opfattes som en meningsløs opgave, der blot skal tilfredsstille nogle eksterne aktører.

For enkelte bliver det også en udfordring for oplevelsen af mening, hvis ikke rammerne for deltagelse i den skemalagte teamtid reelt er tilstede - eller hvis der bliver skåret ned på den skemalagte teamtid af andre årsager.

Effektive PLF

Når man kigger på, hvad der har været den største succes og de største udfordringer med forløbet i de to kommuner, får man efterhånden et klart indtryk af, hvad der skal til, for at PLF virkelig kan give de fordele, som forskningen peger på, at man kan opnå med PLF: "Et effektivt professionelt læringsfællesskab fremmer og støtter læringen hos alle skolens professionelle med det kollektive formål at fremme elevernes læring." (Stoll m.fl. u.å. s.3) Citatet er hentet fra en online ressource, der er et glimrende værktøj for skoler, der gerne vil arbejde med PLF, nemlig Professional Learning Communities: Source Materials. Dette materiale er udarbejdet af den gruppe af forskere, der også har lavet den mest omfattende empirisk baserede undersøgelse af virkningen af PLF indtil videre. Resultaterne af deres studie har de fremlagt i *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. (Bolam m.fl. 2005)



I deres studie finder forskerne ud af, at der er fire grundlæggende betingelser for at udvikle effektive professionelle læringsfællesskaber:

- Ressourceallokering og strukturer
- Individuel og kollektiv udvikling (læring)
- Kontinuerlig fokus på teamudvikling
- Lederskab og forvaltning

Tilføjelsen af effektive PLF er vigtig, fordi der er mange skoler, der henviser til, at deres teams er PLF, men de er det mere af navn end af gavn. Bolam og hans kolleger undersøger derfor også i hvilken grad, deltagerne faktisk engagerer sig i PLF, når de sammenligner effekten af PLF. Dette er en udfordring af hele efteruddannelses- og projekt-tanken, da muligheden for at forbedre elevernes udvikling gennem PLF øges, når det bliver en del af en bærende skolekultur. Dette peger forskningsresultaterne ret entydigt på.

(Bolam m.fl. 2005; Vescio m.fl.2008; DuFour & Marzano 2015)

Effektive PLF i praksis

Ved at analysere, hvad der går godt, og hvad der kan forbedres i vores eget udviklingsforløb bekræfter det til fulde fundene hos Bolam m.fl. Og man finder tilsvarende fund i et dansk studie om PLF (Lund Nielsen 2016). Vi kan se, at de teams, der arbejder mest konsistent med principperne fra PLF også er dem, der fremhæver deres egen faglige udvikling, udvikling af egen undervisningspraksis og værdien af fælles kollegiale undersøgelser og refleksioner.

Deltagerne i de mest velfungerende teams udnytter de rammer, der er for individuel og kollektiv udvikling. De har en evne til at se, hvor der er muligheder - og de er parate til at engagere sig i åbne dialoger om deres egen praksis.

FORUDSÆTNINGER FOR ET VELFUNGRENDE PLF

Vores studier bekræfter også effekten af at få ressourceallokering og strukturer på plads, selvom der er en udfordring med ressourcer på alle de skoler, vi arbejder sammen. Betydningen af jævnlige, skemalagte teammøder, hvor der følges en række strukturerende principper for, hvordan man arbejder fagligt og fokuseret på møderne, har en klar effekt på vurderingen af værdien af PLF. Det hæmmer udviklingen, når der ikke er klare rammer for PLF. Det kræver også at ledelsen prioriterer deltageres teamsamarbejde og ikke ændrer på rammebetingelserne eller pålægger deltagerne opgaver, der går ud over den skemalagte teamtid.

Næsten alle deltagerne i udviklingsforløbet oplever, at de kommer gennem en proces, hvor de oplever en høj grad af frustration. Det er generelt kendetegnende for mindre grupper, at de kommer gennem en proces med høflig udveksling, kritisk afvisning og accept af hinandens forskellighed, inden de når til det, der er kendetegnende for det effektive PLF, nemlig deres performance som noget, der overskrider summen af de enkeltes bidrag. Tuckman har beskrevet dette som Forming-Storming-Norming-Performing (Tuckman & Jensen 1977).

Meget tyder på, at processen med teamsamarbejdet har brug for hele tiden at blive ansporet og i hvert fald synlig anerkendt, hvis teamene skal udvikle sig og blive ved med at have fokus på den

faglige udvikling og det kollektive fokus på elevernes udvikling, som overskrider hvad den enkelte lærer eller pædagog kan bidrage med.

Ledelse på opgaven

Skoler udvikler sig med aktive og fagligt nysgerrige lærere og pædagoger. Men ledelsens betydning for en grundlæggende skoleudvikling kan ikke undervurderes (Danmarks Evalueringsinstitut 2009). Og dette gælder også i udviklingen af PLF.

Jeg pegede tidligere på to store udfordringer for succes med udvikling af teamene i udviklingsforløbet i kommunerne Holbæk og Odsherred. Begge henviser til, hvordan den pædagogiske ledelse håndterer opgaven og hvordan ledelsens håndtering bliver opfattet af deltagerne. Der er stor forskel i vores undersøgelser på, hvordan ledere og teamdeltagere opfatter den pædagogiske ledelse.

Udfordringen med den pædagogiske ledelse hænger formentlig sammen med, at PLF kræver en meget aktiv og engageret ledelsesstil, hvor ledere og det pædagogiske personale arbejder meget tæt sammen. Vivian Robinson (2014) peger på betydningen af, at ledelsen sætter klare mål og forventninger til medarbejderne, hvilket hun også knytter direkte sammen med udviklingen af PLF.

Som vi har set tidligere, er der ikke en klar opfattelse på skolerne af, hvad deres strategiske mål er, hvilket gør det svært at være tydelig om forventningerne til såvel den enkelte medarbejder som PLF. Og hvis der ikke er udviklet en kultur for, hvordan ledelse og team arbejder sammen om at nå nogle mål, så er det også klart, at det bliver vanskeligt med den måde, PLF fungerer på.

Men især handler det om, at der på skolerne er et ensartet sprogbrug, en ensartet forståelse af PLF og en mål-orienteret strategi for skolen og for den pædagogiske ledelse. Det peger vores resultater på og det bekræfter også den øvrige forskning på området (Bolam m.fl. 2005 og Viscio m.fl. 2008).

Derfor er der behov for, at skoler, der vil arbejde med PLF, fokuserer meget på, hvad det betyder for den pædagogiske ledelsesopgave. Og måske er der behov for, at man arbejder mere struktureret med forståelsen af selve grundideerne i PLF, hvilket kan være vanskeligt, hvis det er noget, der skal læres mens man udvikler sig som PLF.

Afslutning

Jeg har forsøgt at beskrive udviklingen af PLF i de to kommuner Holbæk og Odsherred med henblik på at skitsere betingelser for udviklingen af effektive PLF.

Kommunerne er kommet langt med de fleste af deres teams. Men de har også en

udfordring i forhold til at kunne levere de betingelser, der er nødvendige for at det skal blive en del af deres skolekultur.

At lærerne reelt har tid til forberedelse og dermed faglig udvikling er en nødvendig rammebetingelse for effektive PLF, og her er kommunerne pressede. Men tid til teamsamarbejde er ikke den eneste betingelse, der skal opfyldes for at PLF skal give mening og bidrage til elevernes faglige og sociale udvikling.

At udvikle effektive PLF kræver:

- En klar vision for arbejdet med PLF på skoleniveau
- At skolen har klare strategiske og taktiske mål
- At den pædagogiske ledelse aktivt engagerer sig i udviklingen af PLF
- At der allokeres ressourcer og etableres strukturer for PLF
- At der er en tålmodighed med, at udviklingen af effektive PLF tager tid
- At der eksisterer støttestrukturer for teamudvikling

Litteratur

Albrechtsen, Thomas (2013): *Professionelle læringsfællesskaber. Teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Dafolo, Frederikshavn 2013

Bolam, Ray. m.fl. (2005): *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Bristol University

<http://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>

Christensen, Ove (2012): *Forbundne undervisere – aktivt PLN som løbende kompetenceudvikling*.

<http://kortlink.dk/qbn5>

Christensen, Ove (2015): *Digital læring i netværk og fællesskaber. Vidensopsamling - første del*. UCSJ Sorø.

<https://prof.skoleblogs.dk/?p=1095>

Christensen, Ove (2016a): *Professionelle læringsfællesskaber i praksis. Digital læring i netværk og fællesskaber*. Vidensopsamling 2. UCSJ Vordingborg.

<https://prof.skoleblogs.dk/?p=1099>

Christensen, Ove (2016b): *Professionelle læringsfællesskaber i praksis #3 Digital læring i netværk og fællesskaber*. Tredje rapport. UCSJ Vordingborg.

<https://prof.skoleblogs.dk/?p=1138>

Christensen, Ove (2017): *Professionelle læringsfællesskaber i praksis #4 Digital læring i netværk og fællesskaber*. Fjerde delrapport. UCSJ Vordingborg

<https://prof.skoleblogs.dk/?p=1184>

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). *Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities*. In A. Iran-Nejar, & P. D. Pearson (Eds.), *Review of research in education*. Washington, DC

Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *It i skolen*. København

DuFour, Richard & Robert Eaker (1998): *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Solution Tree, Bloomington IN

DuFour, Richard m.fl. (2010): *Learning by Doing. A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Solution Tree, Bloomington IN

DuFour, Richard & Robert J. Marzano (2015): *Ledere af læring*. Dafolo, Frederikshavn

Lund Nielsen, Birgitte (2016): *Professionel læring gennem undersøgelse af elevernes læring - eksempler fra QUEST/naturfag*. I: Th. Albrechtsen (red.): *Professionelle*

læringsfællesskaber og fagdidaktisk viden. Dafolo Frederikshavn

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

Stoll, L m.fl. (uå): *Professional Learning Communities: Source materials for school leaders and other leaders of professional learning.* Bristol University

Tuckman, Bruce W. and Jensen, Mary Ann C. (1977). *Stages of Small-Group Development Revisited.* *Group & Organization.* IN: *Management*, 2(4), 419-427. Sage Publications

Vescio, Vicki m.fl. (2008): *A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning.* *Teaching and Teacher Education* #24

A close-up photograph of a male teacher with glasses and a beard, wearing a blue denim shirt, looking intently at a laptop screen. A young boy with brown hair, wearing a blue and white plaid shirt, is sitting next to him, holding a red pencil to his chin and looking at the same screen. The background is slightly blurred, showing a classroom setting with other students and a window.

Professionelle læringsfællesskaber og skoleudvikling



Dorthe Baun har en diplom i ledelse og en master i læreprocesser med speciale i pædagogisk ledelse og hun er skoleleder for Distriktsskole Smørum i Egedal Kommune

Odsherred Kommunes to distriktsskoler har arbejdet med udviklingen af professionelle læringsfællesskaber siden januar 2015. Det har været tydeligt fra begyndelsen, at udviklingen af skolens teamsamarbejde frem mod professionelle læringsfællesskaber har stor betydning for arbejdet med elevernes læring og trivsel. Samtidig er det vigtigt, at skolens ledelse også arbejder som PLF.

Odsherred Kommune fik ny skolestruktur pr. 1. august 2014, samtidig med at folkeskolereformen og lov 409 trådte i kraft. Kommunen ansøgte Mærsk-fonden i samarbejde med Holbæk kommune om midler til at gennemføre forløbet "Digital læring i netværk og fællesskaber". I Odsherred Kommune valgte vi at forankre forløbet i skolens klasseteam og centrere vores fokus på udviklingen af team tæt på den enkelte elev.

Udviklingen af samarbejdet i skolernes ledelsesteam var ligeledes en del af forløbet, og vi har haft ekstern facilitering både af

skolens team og af ledelsen. Skolerne i Odsherred har en lang tradition for teamsamarbejde, hvor både lærere og pædagoger deltager. Samarbejdet var allerede skemalagt og kommunens lokalaftale indeholder en aftale om teamsamarbejde. Derfor var rammerne for udviklingsforløbet allerede på plads, og vi kunne koncentrere os om at videreudvikle samarbejdet.

Ledelsesteam

Som nævnt tidligere fik Odsherred Kommune ny skolestruktur pr. 1/8-2014, hvor ni selvstændige skoler blev til to distriktsskoler med undervisning på alle

Synergieffekter i form af tættere relationer og commitment til opgaven.



de gamle matrikler. Det betød en ret stor forandring i skolernes ledelse og der skulle opbygges to nye ledelsesteam. I Sydskolens blev det et ledelsesteam bestående af 14 afdelingsledere for hhv. skole, specialtilbud og SFO. Skolevæsenets ledelsesstruktur definerer, at alle afdelingsledere er på samme niveau i ledelseshierarkiet. Det er i sig selv en stor ledelsesopgave at opbygge et nyt ledelsesteam, der samarbejder målrettet, evidensinformeret og professionelt. Når denne proces kædes sammen med de rigtig mange forandringer på skoleområdet som helhed, så er det en meget stor og kompleks opgave.

Ledelsesteamet havde et stort behov og ønske om at sætte ledelse på dagsordenen til vores teammøder. Dette ønske var fuldstændig sammenfaldende med kommunens indsatsområde og med min strategi for ledelsesudvikling på skolen. Fundamentet skal være på plads, når der skal ledes store forandringer og stadig være fokus på "den gode skole".

Det er helt nødvendigt at sikre tid til processen og at være tålmodig og

vedholdende som leder. Jeg har prioriteret ledelsestid og mødetid til arbejdet med fælles målsætning for pædagogisk ledelse. Ikke bare 10 min. men mindst en time hver gang. Erfaringen viser nu, at det faktisk er muligt at prioritere så hårdt og alligevel nå de driftsmæssige spørgsmål og informationer. Vi har haft en enkelt hel dag, hvor vi har arbejdet fokuseret på målformulering osv. og derudover har det været et ret langt og sejt træk, hvor vi senest har evalueret og revideret vores vision og mål for skolen og for den pædagogiske ledelse. Vores ledelsesudvikling har taget udgangspunkt i Vivian Robinsons forskning og det har været et meget anvendeligt skelet at tale udvikling ud fra.

Vi har haft ekstern konsulent med til vores møder i ledelsesteamet. Set fra mit perspektiv viste det sig hurtigt, at ledelsesopgaven og ansvaret i forbindelse med at opbygge et professionelt læringsfællesskab er nødt til at påhvile lederen. Strategi og fokus skal komme fra lederen, og det kan ikke uddelegeres til en facilitator. Det giver dog rigtig god mening at have en facilitator tæt på og med til møderne i forhold til den ledelsesmæssige sparring med skolelederen undervejs i forløbet. Denne helt unikke mulighed har været vigtig for udviklingen af mit ledelsesteam.

Vi er nu 2 ½ år henne i udviklingen, og arbejdet frem mod et professionelt læringsfællesskab betyder, at vi har et fælles sprog at tale ledelse ud fra, at vi

har fælles visioner og mål og vi har fået en stor sammenhængskraft i ledelsen. Det er helt naturligt, at vi tager ledelsesudfordringer op, og lederne deler erfaringer, bekymringer og udfordringer med hinanden. Samtidig er der synergieffekter i form af tættere relationer og commitment til opgaven.

Udfordringerne i forhold til udviklingen af et læringsfællesskab i ledelsen er, at det er tidskrævende og fordrer prioritering af fysisk mødetid. Som nævnt skal der udvises tålmodighed frem mod de første effekter og processen er også sårbar overfor mange skift i ledelsesteamet eller forfald til møderne.

Når først funktionsniveauet som professionelt læringsfællesskab er nået, er det vigtigt at fastholde fokus og vedligeholdelse af niveauet. Til gengæld breder samarbejdsformen sig også til alle andre situationer end de konkrete møder.

Teamsamarbejde

Skolernes personale har ligeledes været igennem en lang proces med facilitering og udvikling af læringsfællesskaber i team. Afdelingslederne har og har haft en stor ledelsesopgave i forhold til at lede udviklingen af det enkelte team. Udøvelse af pædagogisk ledelse tæt på teamsamarbejdet og undervisningen er helt central i at lykkes med professionelle læringsfællesskaber. Alle team er blevet faciliteret henover ½ år, og vi har været meget

opmærksomme på at evaluere og justere, hver gang der skulle starte nye team op. Der er ikke nogen tvivl om, at arbejdet i professionelle læringsfællesskaber er essentielt for udviklingen af vores elever, og det er i teamsamarbejdet, at de reflekterende dialoger med udgangspunkt i elevernes læring skal finde sted.

Vi opdagede ret hurtigt, at vores afdelingsledere var nøglepersoner i dette arbejde. De første team startede på forløbet på et tidspunkt, hvor presset på lederne var rigtig stort og dermed var det svært for den enkelte leder at prioritere tid til at mødes med afdelingens team. Vi konstaterede også, at beskrivelsen af det oprindelige projekt ikke havde taget højde for, hvor vigtig en brik afdelingslederen er, og derfor var deres funktion ikke skrevet ind i processen. Det betød af afdelingslederne kom til at stå på sidelinjen i forløbet, og det var helt sikkert ikke godt.

I takt med at vi blev klogere, fik vi også klarere defineret afdelingsledernes rolle i teamudviklingen. Det betyder, at det i dag er dem, der sammen med deres team formulerer mål for teamet og samarbejder tæt med teamets facilitator om arbejdet frem mod de fastsatte mål og frem mod et professionelt læringsfællesskab.

Som tidligere nævnt var teamarbejde allerede en integreret del af læreres og pædagogers samarbejde. Vi har en arbejdstidsaftale der definerer 90 min.

LÆRINGSFÆLLESSKABER OG SKOLEUDVIKLING

teamsamarbejdstid om ugen, som skal være skemalagt. Det viser sig dog, at der kan være praktiske udfordringer i logistiken og i forhold til skift i medlemsskaren i et team. Det er udefrakommende faktorer, det kan være svært at gøre noget ved; men ikke desto mindre kræver det, at lederen hele tiden har blik for udfordringerne og har tænkt det ind i teamdannelsen. Store ændringer i et team vil betyde, at lederen er nødt til at være tæt på og opmærksom i en periode indtil teamsamarbejdet igen har det niveau vi gerne vil have.

Pædagogisk ledelse

Ændring i samarbejds måder og udvikling af et professionelt samarbejde med elevernes læring og trivsel i centrum, det sker ikke af sig selv. Pædagogisk ledelse tæt på kerneopgaven gør en stor forskel og er central og nødvendig, hvis vi skal lykkes med at blive endnu bedre til at give vores elever de bedste muligheder videre i livet. Det er der ikke noget nyt i, det er et faktum, som er konstateret i mange forskningsmæssige sammenhænge. Alligevel skal det nævnes her, for det pædagogiske ledelsesarbejde er nødvendigt for at lykkes med udviklingen af professionelle læringsfællesskaber i vores skoler.

Der er stor forskel i relationer, samarbejdsniveau og indhold i de enkelte team. Det påhviler afdelingslederen at lede og ramme-sætte teamsamarbejdet på en måde, så det er tilpasset det enkelte teams funktionsniveau. Ligeledes skal lederen sætte mål

med teamet, som følges op og fører til nye mål.

Vi har uddannet et antal resursepersoner blandt personalet, som kan være vejledere og sparringspartnere for team og ledelse i forbindelse med udviklingen af professionelle læringsfællesskaber. Tanken er, at resursepersonerne får delegeret ledelse til netop denne opgave, således at lederne kan aflastes på teamopgaven. Samtidig har lederen bedre mulighed for at tænke strategisk omkring teamudviklingen, når tanker, erfaringer og udvikling kan diskuteres med en vejleder.

Funktionen som resurseperson mangler vi endnu at udvikle rigtigt på. Det har vist sig, at der er en stor logistisk udfordring i at sikre, at resursepersonen kan deltage i teammøder. Samtidig kræver det et tæt samarbejde med den leder, som resursepersonen har fået delegeret ledelse af. Tanken om, at flere deler den ledelsesmæssige opgave i forbindelse med teamudviklingen er god, men det bliver spændende at se, om det reelt kan lade sig gøre eller om det viser sig, at det er en opgave, der er så tæt bundet til den enkeltes lederopgave, at uddelegering er umulig.

Facilitering

Da udviklingsarbejdet frem mod professionelle læringsfællesskaber er delvist finansieret af midler fra Mærsk-fonden, så har det også været muligt at tilgodese arbejdet med eksterne facilitatorer. Der

er ingen tvivl om, at det har været en stor hjælp. Bl.a. har rammesætningen af teamsamarbejdet været central i facilitatorernes arbejde. Alle team er blevet introduceret til en udrettedagsorden med mødeleder og referent, hvilket har gjort at der er kommet en del mere struktur og tydelighed omkring indhold og fokus på teammøderne.

Undervejs i forløbet har vi ligeledes udviklet på samarbejdet mellem pædagogisk leder og facilitator. Det er tydeligt at teamudviklingen lykkes bedst, når facilitatoren og lederen er i tæt dialog.

Fastholdelse

Sydskolen har arbejdet med udviklingen af PLF i de sidste 2½ år. Vi har udviklet os rigtig meget; men der er stadig et stykke vej at gå. Som jeg tidligere har nævnt, så er dette arbejde som så meget andet sårbart overfor forandringer og skift, ligesom det har vist sig helt nødvendigt at have ledelsesfokus på udviklingen hele tiden. Kommunen er i gang med at planlægge, hvordan vi vil videreudvikle og vedligeholde arbejdet, når vores Mærskforløb udløber til sommer. Tanken er, at vi skal kunne facilitere og udvikle løbende. Vi skal sikre at nye ledere og medarbejdere er kompetenceudviklet til at indgå i professionelle læringsfællesskaber, således at udviklingsarbejdet kan fortsætte og blive endnu bedre. Det kræver fokus på skolevæsens niveau og klare aftaler og forløb, der understøtter det vi gerne vil.

Konklusion

Alt i alt har arbejdet og udviklingen af professionelle læringsfællesskaber været en vigtig del af den skoleudvikling som Sydskolen har været igennem, og det gælder på alle niveauer. Jeg har set en synergieffekt i forhold til udviklingen af en fælles skole med fælles sprog og indsatser. Vi har haft erfaringsudveksling på tværs i forbindelse med forløbet og dermed har ledere og medarbejdere også talt teamudvikling med andre i skolevæsenet og det har været understøttende for den udvikling vi allerede var i gang med. Samtidig har vi brug for at få elevernes læring og trivsel sat endnu mere på dagsordenen og det har samarbejdet som professionelle læringsfællesskaber og målsætning for det enkelte team gjort muligt. Ligesom skolens ledelsesteam har kunnet arbejde fokuseret på det samme.

Den helt store udfordring er de tidsmæssige muligheder for at vedligeholde og udvikle på læringsfællesskaberne. Der ligger en stor ledelsesmæssig opgave i dette arbejde og det kræver målrettethed og fast struktur at holde fast i processen og mødes regelmæssigt med teamene.

Det er nødvendigt at have ledelsesfokus på udviklingen hele tiden.



Professionelle læringsfællesskaber i Horsens

- hvorfor og hvordan?



Christina Tagmose har en master i læse- og skriveidaktik og er ansat som læringskonsulent i Tværgående enhed for Læring i Horsens Kommune

Med inspiration fra en studietur til Ontario har vi i Horsens Kommune i flere år arbejdet med at udvikle professionelle læringsfællesskaber blandt lærere og pædagoger. Hvorfor og ikke mindst hvordan vi har grebet arbejdet an, er emnet for denne artikel.

Med inspiration fra en studietur til Ontario har vi i Horsens Kommune i flere år arbejdet med at udvikle professionelle læringsfællesskaber blandt lærere og pædagoger. Hvorfor og ikke mindst hvordan vi har grebet arbejdet an, er emnet for denne artikel.

Hvorfor ønsker vi at udvikle professionelle læringsfællesskaber?

Med folkeskolereformen i rygsækken drog lærere, skoleledere, forvaltning og politikere i 2014 fra Horsens til Canada for at blive klogere på det canadiske skolesystem. Vi var nysgerrige på, hvad det var, de gjorde i Ontario, som skabte så gode resultater og

et ønske om at få ny viden og forståelser, som kunne danne baggrund for en forbedret praksis i Horsens. Vi kom hjem fulde af inspiration og med brændende ambitioner om at omsætte det bedste af det, vi havde set, til hverdagspraksis i Horsens. Idéen om professionelle læringsfællesskaber blev ét af flere nøgleelementer, som vi blev særligt begejstrede for og så et stort potentiale i.

Professionelle læringsfællesskaber blev derfor en del af en samlet strategi og et udviklingsprogram, som blev skabt på baggrund af rejsen til Ontario.

PLF I HORSSENS KOMMUNE

Programmet "Fælles læring – stærkere resultater" er fælles for både dagtilbuds- og skolesystemet og består af følgende dele:

- Mere og stærkere fællesskab
- Styrket ledelse
- Synlig og målstyret læring
- Professionelle læringsfællesskaber

Hvad er professionelle læringsfællesskaber i Horsens?

Formålet med at omdanne læreres og pædagogers eksisterende teamarbejde til professionelle læringsfællesskaber (PLF) handler om at tydeliggøre, at i PLF er børnenes læring og trivsel i centrum for samarbejdet. Det er ikke den enkeltes opgave og ansvar at lede læring i hverdagen, men en fælles, koordineret indsats. PLF bygger på en forståelse af, at refleksiv tænkning blandt såvel ledere som personale er nøglen til øget læring og trivsel for børn/elever.

Personalet arbejder sammen med afsæt i fire spørgsmål (DuFour & Marzano, 2015):

1. Hvad er det, vi ønsker, at eleverne skal lære?
2. Hvordan kan vi vide, om vores elever lærer noget?
3. Hvad vil vi gøre, når eleverne ikke lærer?
4. Hvordan kan vi differentiere undervisningen, så alle elever stimuleres bedst muligt?

Udover at sætte et kontinuerligt fokus på børns/elevens læring, giver samarbejdet i PLF personalet mulighed for at udvikle egen praksis gennem fælles analyse og fortolkning af data – både kvalitativ og kvantitativ – fra forskellige læringsituationer.

Udviklingsprogrammet "Fælles læring, stærkere resultater" sætter retning for, hvordan vi arbejder med PLF på alle niveauer af organisationen, både i dagtilbud og skole. I denne artikel vil jeg fokusere på, hvordan vi har arbejdet med at implementere PLF på skolerne. I den forbindelse skal det nævnes, at kommunen i 2015 indtrådte i "Program for Læringsledelse", et skoleudviklingsprogram, som sikrer systematisk kompetenceudvikling af ledelse, forvaltningskonsulenter, teamkoordinatorer og pædagogisk personale og desuden leverer data omkring elevernes læring og trivsel. "Program for Læringsledelse" er således løbende sammenflettet med de lokale initiativer og tiltag.

Hvordan griber vi opgaven an – på skolerne og i forvaltningen?

Implementering af et nyt begreb, en ny måde at samarbejde på, kræver både reorganisering og kompetenceudvikling på alle niveauer i organisationen, så der skabes en fælles forståelse og et fælles sprog for, hvad PLF er og kan. Det skal sikres, at PLF skaber en kvalitativ forandring af det eksisterende teamsamarbejde og ikke bare er gammel vin på nye flasker.

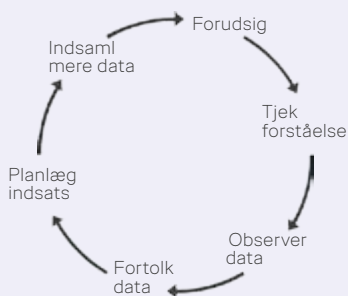
Hvad gør skolerne?

Udgangspunktet for skolerne har været at lave en strategi for implementeringen af PLF. Et væsentligt element har været at beslutte, hvordan skolens PLF'er kan organiseres, og der er blevet eksperimenteret med forskellige modeller. En typisk løsning er en organisering i fag-PLF'er, hvor personalet mødes på tværs af årgange, men med et fagligt fokus, fx i matematik. En anden klassisk organisering er i årgangs-PLF'er, som har samme elevgruppe som omdrejningspunkt. De to modeller kombineres på mange skoler for at sikre, at alle vigtige samarbejdsflader fungerer.

For at sikre at PLF'erne arbejder systematisk og målrettet, ledes hvert PLF af en teamkoordinator. Det er teamkoordinatorens rolle at sikre fremdrift på møderne, men de øvrige teammedlemmer forventes også at være aktive og konstruktive i samarbejdet. Typisk er det teamkoordinatorens opgave at udarbejde dagsordener og referater, men endnu vigtigere er det, at teamkoordinatoren kan lede mødeprocessen, understøtte det gode samarbejde og fastholde fokus på elevernes læring og trivsel samt refleksion over egen praksis – altså være den gode læringsleder.

På møderne sætter teamet sammen fokus på elevernes trivsel, læringsudbytte og progression med afsæt i data fx i form af analyse af elevprodukter, elevsamtaler, selvvurderinger eller test. Det er opgaven

at arbejde undersøgende i forhold til egen praksis og for at skabe en systematik i dette arbejde har personalet en række redskaber at støtte sig til, fx data-analysecirklen.



Model af dataanalysecirklen

Selvom ledelsen ikke indgår direkte i PLF-arbejdet, har også de en vigtig og kompleks rolle at spille. For det første har de til opgave at omsætte og kommunikere strategien til personalet på en måde, så der skabes ejerskab og mening med arbejdet – og det i en tid, hvor der er mange indsatser og opgaver, som kæmper om den mentale båndbredde hos den enkelte.

For det andet skal ledelsen påtage sig en aktiv rolle i at støtte PLF'erne i at fastholde en ny måde at arbejde på. Arbejdet er ikke gjort med at sætte PLF-samarbejdet på skemaet mandag fra 14.00-16.00 – snarere er der behov for en anden måde at tænke om sin egen rolle som lærer eller pædagog, hvor fælles refleksion skaber

Refleksiv tænkning er nøglen til øget læring



udgangspunktet. Altså en klar bevægelse fra den privatpraktiserende lærer til den fællespraktiserende lærer, eller sagt på en anden måde, fra "mine børn" til "vores børn".

Derfor prioriterer skoleledelserne generelt at komme tættere på praksis fx gennem walk-throughs i undervisningen og deltagelse på PLF-møder, hvor de kan indgå i drøftelserne på forskellig vis og dermed agere som rollemodel i læringslederrollen.

Hvad gør forvaltningen?

For at støtte skolernes arbejde er der fra forvaltningens side udarbejdet en faglig standard for PLF. Standarden beskriver formål og skitserer roller for den enkelte lærer/pædagog, teamkoordinator og ledelse og i bilagene er der eksempler på strukturer og redskaber, som skolerne kan lade sig inspirere af (se nærmere på www.tel.horsens.dk). Standarden konkretiserer, hvad et PLF er og danner således rammen for drøftelser og planlægning af indsats på den enkelte skole. Herudover har forvaltningen udviklet en række redskaber i form af fx skabeloner og

praksiseksempler, som kan understøtte det konkrete arbejde i PLF (se nærmere på www.kortlink.dk/krcx). Forvaltningen indgår også aktivt i forhold til at skræddersy konkrete forløb sammen med skolen. I disse forløb eksperimenterer skolens personale, ledelse og forvaltning typisk med aktionslæringsforløb fx omkring temaer som læringsmål, data eller feedback. På denne måde bliver der skabt en systematik for, hvordan man i PLF kan sætte fokus på elevernes læring og egen undervisningspraksis.

Hvad er resultaterne af indsatsen omkring implementering af PLF?

For at følge udviklingen af PLF på skolerne har vi udviklet et spørgeskema, en selv-vurdering, som udspringer af den faglige standard. I spørgeskemaet vurderer lærere, pædagoger og skoleledere, hvor langt de er nået i forhold til at arbejde i PLF. Dermed kan skoler og forvaltning få mulighed for at identificere de medvind- og modvindsfaktorer, som gør sig gældende i implementeringen.

Første nedslag

Efteråret 2015 besvarede 728 lærere/pædagoger, vejledere og ledere spørgeskemaet. Resultaterne viste, at man generelt var kommet langt omkring organisering og rammesætning af PLF. Langt de fleste skoler afholdt kontinuerlige PLF-møder, og vejlederne blev i høj grad involveret i forhold til at understøtte PLF'ernes arbejde. På indholdsdelen var



man knapt så langt – kun halvdelen af personalet vurderede, at de i høj eller nogen grad arbejdede med at analysere elevdata eller gennemføre og evaluere aktionslæringsforløb. Personalets kommentarer tydede på, at mange så sig selv i en opstartsfasen, hvor man var ved at etablere sig og påbegynde et mere systematisk arbejde med udvikling af egen praksis. Den modvindsfaktor, som hyppigst blev nævnt, var mangel på tid. Mange gav udtryk for, at tiden til fordybelse i PLF var svær at fastholde, idet der var mange andre ting (fx læringsplatform), som begrænsede mulighederne for at sætte fokus på elevernes læring i PLF-arbejdet.

Som opfølgning på selvvurderingen afholdt forvaltning og skoler en række dialogmøder.

Her drøftede vi resultaterne med afsæt i vores data-analyse-cirkel, som sikrede, at vi kom omkring analyse, fortolkning og fremtidig indsats på en systematisk måde. På disse møder aftalte vi også, i hvilket omfang skolen ønskede konkret understøttelse fra forvaltningen, og hvad en sådan indsats kunne bestå i, fx oplæg for personalet, yderligere sparring eller understøttelse af aktionslæringsforløb.

Andet nedslag

Året efter, i efteråret 2016 gentog vi selvvurderingen og fik dermed frisk data, som illustrerede progressionen siden sidst – hvor langt var vi kommet, og havde vi fundet brugbare løsninger i forhold til de udfordringer, personalet skitserede sidst? Denne gang fik vi data i hus fra 863 lærere/pædagoger, vejledere og ledere. Resultaterne viste en pæn fremgang i forhold til implementering af PLF. Langt de fleste lærere/pædagoger, vejledere og ledelse gav udtryk for, at strategi, struktur og organisering var på plads – rammerne var altså klare og entydige. På indholdssiden var progressionen lige så stor, men vi var ikke helt så tæt på mål. Flere lærere/pædagoger end før gav udtryk for, at de arbejdede med elevdata og udvikling af praksis i form af fx aktionslæringsforløb, men ikke alle var i gang med dette på en systematisk måde.

På trods af at der selvfølgelig var stor variation både mellem skoler og inden for den enkelte skole i forhold til implementering

Fra "mine børn" til "vores børn"



af PLF, synliggjorde en gennemgang af kommentarer fra det pædagogiske personale en række fælles temaer. Generelt var mange lærere/pædagoger villige i forhold til at arbejde i PLF, men der var stadig usikkerhed omkring, hvad det egentlig indebærer at arbejde som PLF, og hvordan dette adskiller sig fra et traditionelt teamsamarbejde. Samtidig oplevede mange, at man ikke havde tilstrækkelig tid til at udvikle samarbejdet i PLF, som en kommentar fra en lærer illustrerer: "Samarbejdstiden er så knap, at det kun kan nås at bearbejde de daglige indsatser i fællesskab. Den faglige undervisning er der ikke megen PLF i forhold til".

Hvad er de næste skridt på vejen mod stærke professionelle læringsfællesskaber?

I skrivende stund har vi arbejdet med implementering af PLF i Horsens i to år – vi har nået meget, men vi er (naturligvis) ikke i mål. Skolelederne har fastlagt strategi og rammesætning for implementering på egen skole med afsæt i den faglige standard, personalet har analyseret data og eksperimenteret

sammen i praksis, og forvaltningen har løbende understøttet processen på forskellig vis. Vi har tilrettelagt kompetenceudvikling målrettet forskellige grupper af medarbejdere på alle niveauer, så vi ikke bare taler om, men også kan mærke, at vi står stærkt, når "all systems go". Resultater fra selvvurderingerne samt vores erfaringer fra deltagelse i PLF-møder i praksis peger på, hvad vi skal være opmærksomme på fremadrettet for fortsat at udvikle personalets samarbejde i PLF:

– Forståelsen af forskellen på traditionelt teamsamarbejde og PLF skal nuanceres

Der er tale om en grundlæggende kulturforandring, når fokus skifter fra undervisning til læring og personalets samarbejde omkring elevernes læring styrkes. Kulturforandringer tager tid og kræver mere end blot ny organisering. Det er væsentligt, at personalet oplever fordelene ved at forberede og evaluere sammen – at de mærker, at eleverne lærer mere og trives bedre, når man går fra "mine" til "vores" børn. Derfor er videndeling på tværs vigtig for at sprede de gode historier på og imellem skolerne.

– Personalet skal have mulighed for at fordybe sig i arbejdet med analyse og fortolkning af elevernes læring og udvikling af egen praksis

Der er mange forhold i skolen, som konkurrerer om læreres og pædagogers opmærksomhed. Her er det vigtigt, at

forvaltning og skoleledelse gør deres for at minimere opgaver, som ikke udspringer af forhold omkring elevernes læring og i stedet sikrer mulighed for fokus på kerneopgaven. En klar organisering af PLF-samarbejdet er ligeledes nødvendig.

- Fortsat kompetenceudvikling af teamkoordinatorer

Rollen som teamkoordinator er ny for mange, og det kan skabe usikkerhed omkring opgaven for både teamkoordinator og de øvrige medlemmer i PLF-teamet. Det er derfor nødvendigt, at ledelsen løbende understøtter teamkoordinatorerne og sikrer, at de får den nødvendige kompetenceudvikling.

- Øvelse i at analysere og fortolke data

Brugen af data er et centralt element i PLF. I Horsens Kommune opererer vi med et bredt databegreb, som ligestiller kvalitative og kvantitative data, og det stiller nye krav til personalets systematik i forhold til indsamling, analyse/fortolkning og anvendelse. Hvordan bruger vi bedst muligt data, når vi planlægger, gennemfører og evaluerer

undervisningen? Og hvordan sætter vi data i spil i forhold til udvikling af egen praksis som lærer eller pædagog? Her kræves kompetenceudvikling, masser af øvelse og fælles analysesituationer, hvor det planlægges, hvordan data omsættes til handling i praksis.

- Praksisnær ledelse

Det sidste, men helt afgørende element i forhold til at lykkes med implementering af PLF handler om ledelsens rolle. Ledelsen har en kæmpe opgave som rollemodel, som dem der rammesætter, oversætter, skaber mening og ejerskab i fællesskab med personalet. For at kunne indtage den rolle må ledelsen være nærværende i hverdagen – både når PLF'et mødes og i undervisningen fx ved at gå på walk-throughs, iværksætte aktionslæringsforløb eller fungere som mødeleder.

For forvaltningen er det opgaven at understøtte den enkelte skole i forhold til den enkelte skoles kontekst. Der er ingen "One size fits all", men derimod fælles dialog med skolelederne og understøttelse i form af skræddersyede tiltag udviklet i samarbejde.



**Professionelle
lærings-
fællesskaber**
- i Randers Kommune



Lone Thomsen er leder af Læringscenter Randers, Børn og Skole i Randers Kommune og projektleder på PLF

Med skolereformen i 2014 er der blevet sat en skærpet dagsorden for alle landets folkeskoler og deres medarbejdere. Dagsordenen handler om et øget fokus på og arbejde med elevernes læring og trivsel, at gøre alle børn så dygtige de kan og at sikre tilliden til de fagprofessionelle. Det er skærpede mål, som alle skoler i Randers hver dag arbejder for at realisere, blandt andet gennem det igangværende projekt 'Professionelle Læringsfællesskaber' – i daglig tale PLF.

Randers Kommune har traditionelt haft et temmelig decentralt skolevæsen, også omkring kompetenceudviklingsindsatser. Der har således ikke de senere år været iværksat tiltag, som både går på tværs af alle skoler og som inddrager og omfatter alle lærere, pædagoger og ledelser. Da vi i 2014 sammen med VIA og område Horsensvej og Grenåvej Øst i Aarhus Kommune søgte AP Møllerfonden om

midler til den treårige indsats 'Professionelle Læringsfællesskaber – som drivkraft for elevernes læring og trivsel' var det dermed et startskud til en anden måde at arbejde med skoleudvikling på, hvor fokus i højere grad er på at skabe fælles læring, både på de enkelte skoler, på tværs af skolerne i kommunen og i skolernes samarbejde med forvaltningen.

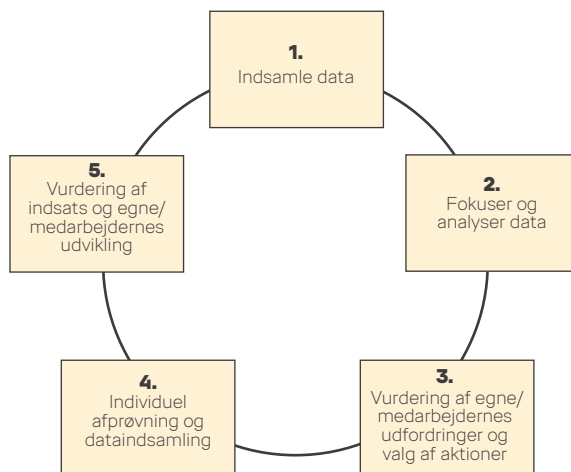
PLF I RANDERS KOMMUNE

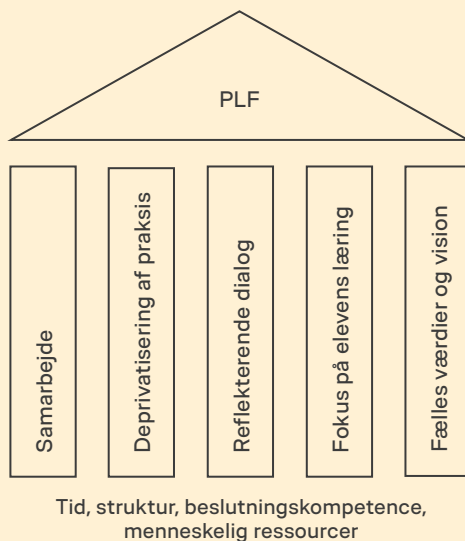
I Randers Kommune forstår vi PLF som et mindset - et indhold og en metode, som drejer sig om at udvikle viden og arbejde i professionelle læringsfællesskaber med henblik på at øge elevernes læring og trivsel. Men det er samtidig et led i en organisatorisk proces, som skal føre mod et mere fælles skolevæsen. Det betyder fx, at PLF også er tænkt med ind i den kommunale handleplan på skoleområdet 'Dygtige sammen' og i 'Skolen for alle', hvor fokus er på inklusion.

PLF-indsatsen blev iværksat samtidig med at ny skolestruktur blev vedtaget og stod for at skulle implementeres.

Nogle skoler blev derfor udfordret af at skulle påbegynde arbejdet med PLF parallelt med at personalegrupper blev lagt sammen og nye ledelser skulle etableres. Det ved vi har været en udfordring. Men vi kan se, at PLF begynder at indleje sig på skolerne i forskelligt omfang. Den fælles indsats omkring PLF betyder således ikke, at alle skoler gør det samme på samme tid, men at alle skoler gennem PLF arbejder med at styrke det professionelle teamsamarbejde på baggrund af datadrevne dialoger, for herigennem at øge elevernes læring, både på lederniveau, på lærer- og pædagog-niveau og i fællesskab.

Fundamentet er arbejdet med de fem søjler og læringscirklen:





Model af de fem søjler

PLF og skoleledelsen

På de enkelte skoler er ledelsesforankringen helt central. Det kræver ejerskab og fokus fra ledelsen, hvis PLF skal være levedygtigt i organisationen. Det sikres gennem læringsamtaler mellem skoleleder og skolechef, hvor PLF er på dagsordenen, og gennem arbejdet i netværk for skoleledelser, som alle skoler er forpligtet på deltagelse i, og ved at ledelserne også arbejder eksemplarisk i professionelle læringsfællesskaber.

Samtidig med at skolens ledelse arbejder med PLF i egen organisation, arbejdes der på ledelses- og forvaltningsniveau også med ledelse som professionelle læringsfællesskaber. Det understøttes af ledelses-

sparring, enten i netværk og/eller på de enkelte skoler. Her retter sparringen sig direkte mod at få PLF til at virke på egen skole, hvor opmærksomheden er på at bidrage til at understøtte lederens kompetence til systematisk ledelse af læringsmiljøer og en styrket evalueringskultur gennem at udvikle ledelse som et professionelt læringsfællesskab.

Dette er også fokus for et særskilt kompetenceløft for skoleledelserne, hvor der ydermere arbejdes på styrkelse af sammenhæng i det fælles skolevæsen gennem samarbejdet mellem skoler og mellem skoler og forvaltning. Forløbet er designet med henblik på størst mulig transfer af viden og erfaring og er derfor

PLF I RANDERS KOMMUNE

PLF er et mindset.



designet som praksisnær kompetenceudvikling. Det betyder, at ledelserne selv arbejder i og med PLF.

For at fastholde ledelsesforankringen og sikre levedygtigheden er der nedsat en kommunal følgegruppe bestående af forvaltning, udbyder og skolelederrepræsentanter. Følgegruppen mødes jævnligt, både med henblik på løbende evaluering og planlægning, så indsatsen hele tiden kan justeres.

PLF på skolerne

Når alle elevers læring skal øges, skal det bl.a. ske gennem det samarbejde, der foregår blandt de fagprofessionelle, altså lærerne og pædagogerne. Det er netop dette samarbejde, skolerne kvalificerer gennem PLF. Opgaven gribes an på forskellig vis på skolerne, men rammen for arbejdet er ens. Den tager afsæt i de fem søjler og læringscirklen som omdrejningspunkt for teamets arbejde med elevernes læring, det vil sige arbejdet med dataindsamling, fokusering og analyse af data, afprøvning og ny dataopsamling og vurdering af indsats og udvikling. Det handler om at få etableret en feedbackkultur, som er drevet af databaserede dialoger.

Den skolevise indsats har udviklet sig, så der i stigende omfang arbejdes med PLF i praksis, dels i form af workshops på skolerne, dels i form af sparring til teams. Hvor vi indledningsvis i overvejende grad arbejdede med teoretiske oplæg på skolerne, er opmærksomheden flyttet til en mere 'hands-on' præget tilgang. Derudover er vi nu så langt i projektet, at skolerne i høj grad selv kan arbejde videre, fordi det teoretiske grundlag er på plads og der er etableret et fælles sprog, og målet nu er at øve, forankre og udvikle metoden og mindsettet. Udfordringen er, at arbejdet skal organiseres, fastholdes og forankres i en praksis, hvor drift ofte fylder meget.

På den enkelte skole er et af de centrale elementer i indsatsen skolens implementeringsteam.

Alle skoler har et implementeringsteam, som består af såvel ledelses- som medarbejderrepræsentanter og som har til opgave at sikre PLF's liv og forankring på den enkelte skole. Implementering betyder, 'at få noget til at virke', og implementeringsteamet har ansvar for at omsætte projektets teori og fagfaglige del til handlinger, der kommer ledelse, medarbejdere og elevernes læring til gode. Arbejdet med og i implementeringsteam har vist sig at kræve en særlig opmærksomhed, hvor vi skal være skarpe i forhold til forventningerne til teamets rolle og opgaver på skolerne og rammesætte dette arbejde

tydeligt. Det er et af de elementer, vi fremadrettet vil have stor opmærksomhed på.

Erfaringer og evalueringer

Et treårigt projekt betyder justeringer undervejs og fordrer, at vi som forvaltning løbende følger op og handler på baggrund af såvel skolernes erfaringer og tilbagemeldinger, på viden fra VIA's undervisergruppe og på de evalueringsnedslag, der er foretaget af Kora undervejs i projektet. I den forbindelse har det haft stor værdi, at vi – sammen med de to områder i Århus Kommune og VIA – har organiseret os på tværs i både en projektgruppe og en styregruppe omkring indsatsen, ligesom vi løbende er i dialog med VIA for at sikre formidling om iværksatte tiltag, fx vedtagelsen af handleplaner, arbejdet med læringsplatform mv., så VIA's PLF-undervisere og -konsulenter i deres arbejde har viden om og kan agere i forhold til den kommunale kontekst som PLF skal fungere i.

PLF er foreløbigt evalueret gennem to nedslag fra Kora. Disse evalueringssnedslag har vist sig værdifulde, både for de enkelte skoler og for forvaltningen, og de er med til at sætte retning for det videre forløb. Den første måling blev foretaget i foråret 2016¹ og pegede på, at prioriteringen af og opbakningen til arbejdet med professionelle læringsfællesskaber kunne tydeliggøres mere af ledelsen på nogle af skolerne i projektet. Samtidig kunne også ledelsernes mulighed

for erfaringsudveksling om i implementeringen styrkes og endelig pegede evalueringen på udfordringer i forhold til synliggørelse af skolernes implementeringsteams.

Dette har vi naturligvis efterfølgende arbejdet med at tage hånd om, bl.a. gennem de omtalte læringsamtaler, gennem arbejdet i og organiseringen af netværk for skoleledelser og gennem planlægning af tiltag for skolernes implementeringsteams.

Resultatet af Koras andet evalueringssnedslag, der er en midtvejsmåling, fandt sted i november og december 2016 og er netop offentliggjort². Den viser bl.a., at PLF stiller store krav til åbenhed og fælles praksis, men også, at der er et godt udgangspunkt for det fortsatte arbejde i forhold til at understøtte samarbejdskulturen og styrke det professionelle teamsamarbejde på skolerne ved at give plads til drøftelser af didaktik og elevernes læring.

Undersøgelsen tyder på, at der ikke er én rigtig måde at arbejde med de professionelle læringsfællesskaber på, men at det ser det ud til, at en meget struktureret tilgang til arbejdet og en tydelig prioritering fremmer arbejdet med praksisudviklingen. Samtidig er det nødvendigt med en opmærksomhed på, at de mange forandringer på folkeskoleområdet og manglen på tid vanskeliggør arbejdet med PLF.

PLF I RANDERS KOMMUNE

Opmærksomheden flyttet til en mere hands-on' præget tilgang.



Der er altså fortsat brug for et aktivt fokus på arbejdet med PLF på skolerne. Derfor er det vigtigt, at arbejdet får tid til at blive solidt forankret i skolernes praksis.

PLF i fremtiden

I forhold til implementeringsstatus kan Dean Fixsens³ model af implementeringskæden beskrive nuværende status i Randers Kommune:

Eksploration – installering – begyndende implementering – fuld implementering

Vi er ikke nået i mål med implementering af ny viden og samarbejdsform med projektet. Vi befinder os i en 'installerings-fase', hvor det nye stadig føles 'kunstigt' men er på vej over i 'begyndende implementering'. Derfor er fokus og støtte til at arbejde videre med PLF-tænkning og systematikken nødvendig for at komme helt i mål med varige ændringer og fuld implementering.

Fremadrettet kan vi fx se, at der er et stort udviklingspotentiale i forhold til ledernes brug af data i deres feedback til

medarbejderne. Der er desuden behov for at omsætte tankegangen i de professionelle læringsfællesskaber, så det i endnu højere grad kan slå igennem hos eleverne.

De hidtidige erfaringer viser også, at der fortsat er behov for at styrke samarbejdet mellem forvaltningen og skolerne om PLF. Det gælder såvel arbejdet med data, men også gennem de kommunale konsulentsamarbejde med skolerne. Der er dermed behov for, at ikke alene skolerne, men også konsulenterne udvikler kompetencer i PLF-arbejdet.

PLF skal løbende fastholdes, både af forvaltningen og skolerne selv, så det er tydeligt, at indsatsen omfatter alle skoler og alle medarbejdere. Det giver grundlag for fælles sprog, fælles retning og fælles fokus. Med indsatsen følger et behov for solid forvaltningsmæssig forankring i form af projektledelse og -opfølgning og for støtte til skolerne i forhold til vedvarende fastholdelse af fokus – både på forvaltnings- og skoleniveau.

Generelt taler vi ikke længere om hvorvidt der skal arbejdes med PLF, men om hvordan. Derfor har vi ønsket at fortsætte og udbygge indsatsen gennem en ny projektansøgning, hvor vi både kan arbejde med at implementere og forankre, men også med at udvikle PLF.

PLF 2 – en fortsat indsats 2018-2020

Med en ny ansøgning til AP Møllerfonden har vi i det kommende udviklingsprojekt sat fokus på følgende områder:

- Implementering og ledelse
- Implementeringsteamet
- Databaseret praksis og -kultur
- Feedback
- Symmetri (alignment)
- Forvaltningens rolle og opgave

Dette er beskrevet i 4 sammenhængende indsatser, som skal finde sted i løbet af projektperioden. Det gælder kursus for skolens implementeringsteam, kursus for de kommunale konsulenter i PLF, læringslaboratorier i samarbejde mellem ledelser, implementeringsteam og forvaltning, og endelig workshops og sparring på de enkelte skoler.

Skolens implementeringsteam skal gennem kursusforløbet uddannes til i endnu højere grad at arbejde som et PLF og understøtte ledelsens strategiske arbejde. I PLF 2 får forvaltningen en mere central rolle end hidtil. Det betyder, at forvaltningens skal opbygge viden og kapacitet til at analysere skolernes behov for støtte

og sikre sammenhænge i styringskæden og videndeling mellem niveauer og mellem skoler. Dette for at skolerne oplever sig som en del af et mere fælles skolevæsen, og for at sikre, at kapaciteten udvikles og forbliver lokalt. Dette er fokus for kurset for kommunale konsulenter, men vil også foregå i de planlagte læringslaboratorier, hvor der arbejdes med at udvikle lokal kapacitetsanalyse forud for læringslaboratorierne.

Målet er, at der udvikles en organisatorisk praksis, der bygger på feedback og professionel anvendelse af data til informering og udvikling af praksis på alle niveauer.

PLF skal fortsat give mening, så det er de konkrete udfordringer og 'hands-on'-tilgangen, der tages udgangspunkt i. Målet er at der er helhed og sammenhæng i indsatserne, og at vi som forvaltning i stadig stigende grad støtter skolerne i arbejdet med PLF.

Med PLF er der tale om en kulturændring. Det drejer sig om både om mindset, opgaveforståelse og samarbejdsformer i team, og arbejdet med elevernes læring og trivsel i læringscirklen.

¹ <http://www.kora.dk/boern-og-unge/i10989/Evaluering-af-Professionelle-Laeringsfaelleskaber>

² <http://www.kora.dk/udgivelser/udgivelse/i14553/Projekt-Professionelle-Laeringsfaelleskaber>

³ <http://ctndisseminationlibrary.org/PDF/nirnmonograph.pdf>



PLF

-erfaringer fra en praksis



Inge Kristensen er uddannet lærer og læringsvejleder på Østbirk skole

Det professionelle lærende fællesskab er det nye sort i folkeskolen! Men er det svaret på alle vores udfordringer? Nej, selvfølgelig ikke, men ordentligt implementeret og anvendt er det svaret på spørgsmålet om, hvordan vi sikrer øget fokus på den enkelte elevs progression og læring, de professionelles vidensdeling og udvikling, samt endnu et skridt på vejen mod opgøret med den privatpraktiserende lærer – og det er faktisk ikke så lidt endda!

Som læringsvejleder har jeg gennem de seneste 3 år fungeret som mødeleder på forskellige PLF-er, og denne artikel tager udgangspunkt i mine erfaringer fra dette arbejde.

Inspirationen fra Ontario

Som lærer gennem næsten 18 år er jeg blevet præsenteret for mange forskellige metoder, indgangsvinkler og løsninger,

der skulle kunne ændre alt til det bedre, og efterhånden bliver man lidt skeptisk. Ikke alle tiltag og indsatser har kunnet stå distancen eller kunnet indfri løfter om bedre læring for eleverne. Med dette udgangspunkt deltog jeg i en vidensrejse til Ontario i 2014, hvor en stor gruppe skolefolk fra Horsens Kommune fik muligheden for at lade os inspirere af det canadiske skolevæsen.

ERFARINGER FRA EN PRAKSIS

Opgøret med den privatpraktiserende lærer.



En af de canadiske oplægsholdere havde taget et stykke elevarbejde samt nogle kriterier for opgaven med og bad os individuelt om at læse og vurdere opgaven ud fra kriterierne. Jeg syntes, at det var ret nemt at vurdere elevens arbejde og havde også nogle input til hvilken feedback denne elev ville have gavn af. Derfor blev jeg meget overrasket over, at de meget kompetente mennesker jeg var i gruppe med, ikke alle havde vurderet som jeg!

Dette skabte grobund for en rigtig spændende professionel diskussion om, hvordan eleven skulle vurderes, og endnu mere interessant, en diskussion om hvilken respons og feedback denne elev havde brug for ift. at komme videre i sin læring.

Den didaktiske diskussion der her opstod, var mere relevant og interessant end noget jeg havde deltaget i længe. Det var mit første møde med PLF.

Ved at tage udgangspunkt i helt elevnære data, i dette tilfælde et stykke elevarbejde, kom vi til at reflektere over indhold, som

vi troede var selvfølgeligt og vi opdagede, at vores selvfølgeligheder ikke var de samme.

Mine erfaringer med PLF-arbejdet på de to skoler jeg har arbejdet på siden er, at det er den helt elevnære/processuelle data, der skaber de mest lærerige og udfordrende PLF-møder.

Data

For nyligt var jeg til en konference, hvor en kollega fra en anden kommune gav udtryk for, at vi i Danmark ikke bryder os ret meget om begrebet data. Det tænkte jeg siden meget over. Gør vi ikke det? Og i givet fald hvorfor ikke?

Data-begrebet bliver brugt i stor stil i skolekredse og måske er det derfor, at det kan klinge lidt ukritisk importeret og slidt. Men data kan noget! Og data brugt med omtanke, refleksion og professionel dømmekraft kan rigtig meget! Vi er i folkeskolen kun i den spæde begyndelse i forhold til at anvende data, vi famler stadig med at finde ud af, hvilke data der er relevant at indsamle og hvordan denne systematiseres og anvendes formativt. Her er et virkeligt stort og spændende potentiale for udvikling.

Vi skelner mellem forskellige datatyper og taler således om:

- Processuelle data, der er elevprodukter, observationer og lign.

- Resultatdata, der er test, trivselsmålinger, fravær og lign.
- Demografiske data, der er de socio-økonomiske forhold
- Perceptuelle data, der er spørgeskemaer, tilkendegivelser, rygter og lign.

Mine erfaringer er, at de mest spændende og overraskende refleksioner og diskussioner opstår, når den processuelle data er centrum for PLF, men de andre typer data har i høj grad også deres berettigelse. Jo længere vi flytter os fra den enkelte elevs progression og til at tale om klassens, årgangens, skolens resultater, jo lettere er det at blive enige, og enighed er ikke målet med PLF-arbejdet. Det er altid en god tommelfingerregel, at der skal bringes flere typer data i spil, så vi ikke forfalder til lineære konklusioner og løsninger på skolens komplekse udfordringer.

PLF - definition

Skolen skal levere en undervisning, der sikrer at alle børn udvikler sig og lever op til deres potentiale. Det kan vi imidlertid ikke gøre, uden at vi nogle gange stopper op og kigger med nye nysgerrige øjne på vores praksis. Der hvor jeg arbejder, adskiller vi driftsmøder fra PLF-møder. Driftsmøderne bruges på det der skal ordnes, aftales og arrangeres for at undervisningen i morgen kan gennemføres. PLF-møderne er derimod udviklingsmøder, hvor vi arbejder ud fra data og udfordrer hinandens selvfølgheder i refleksionsrummet. Et rum hvor vi

sammen med dygtige kolleger kan og vil forstyrre og forstyrres.

Den udvikling og læring der er udbyttet af PLF-møderne, skal ud og afprøves i praksis og genererede data skal bringes ind i næste PLF, så der opstår en cirkulær proces. Et godt PLF-møde, der indeholder både rammesættende opstart og meta-refleksiv afslutning, kan gennemføres på ca. 60 min.

Modeller og strukturer der understøtter arbejdet

Horsens Kommune deltager i et skoleudviklingsprojekt under Program for Læringsledelse, LSP, og kommunen har valgt at satse på PLF-arbejdet ved at uddanne og understøtte gennem programmet. Der er i kommunen udvalgt tre proces-strukturer som danner rammen for PLF-arbejdet på skolerne:

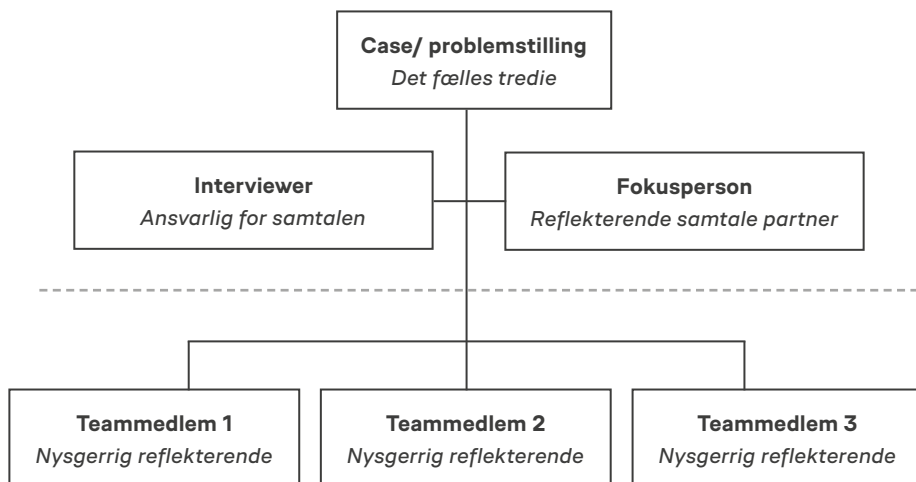
- Dataanalysecirklen
- Problemløsningsmodellen
- Det reflekterende team

Læring forudsætter refleksion, og de tre strukturer understøtter alle muligheden for, at vi opholder os i refleksionens domæne, inden vi skrider til handling.

Ikke alle havde vurderet som jeg!



ERFARINGER FRA EN PRAKSIS



Model: Den reflekterende teamsamtale

Eksempler fra praksis

Mine bedste erfaringer med PLF-arbejdet stammer fra fag-PLFs. Som mødeleder har jeg hver gang haft en aftale med én af mødedeltagerne om at medbringe noget elevnært data, de selv finder interessant og som de ønsker sparring på. Den model vi vælger at anvende til arbejdet, lægges som en stor kopi midt på bordet eller vises på smartboard – dette understreger at vi er i proces sammen, alle i teamet har ansvar for processen, og mødeleder er ikke nødvendigvis ekspert i at facilitere refleksive processer i teams.

Eksempel 1 – struktur:

Det reflekterende team

En erfaren matematiklærer i 5. klasse har taget et elevprodukt med, der viser, at eleven skriver utroligt grimt. Teamet aftaler at bruge strukturen Det reflekterende team. Mødeleder og data-ejer sætter sig overfor hinanden, resten af teamet trækker sig lidt væk og mindes om, at de ikke må bryde ind eller tale direkte til data-ejer. Matematiklærerens udfordring er, at hun er kommet i tvivl, om det er hende der er galt på den, når hun synes, at eleven skal skrive pænere, eller

om eleven blot skal have lov til at bruge PC til sine opgaver. Mødeleder spørger ind til lærerens overvejelser nogle minutter og giver derefter ordet til teamet, der taler indbyrdes om udfordringen og hvilke handlemuligheder der kunne være. Mødeleder siger "tak" og vender sig igen mod læreren. Dette gentages, indtil parterne mener, at emnet er belyst. Læreren der medbragte data og dilemma, siger blot "tak" til teamet for deres input, og sagen lukkes til næste gang PLF-et mødes. Her startes mødet med, at læreren fortæller om, hvilke tiltag hun har valgt at sætte i værk på baggrund af sidste møde. På trods af at denne udfordring umiddelbart synes at være i småtingsafdelingen, gav den anledning til nogle dybe refleksioner over, hvad der er vigtigt i faget.

Læreren udtalte bagefter: "Noget af det teamet talte om, kunne jeg ikke rigtig bruge til min udfordring, men andre ting var rigtig inspirerende og det bedste råd fik jeg faktisk fra en af dem fra indskolingen"

Eksempel 2 – struktur:

Dataanalysecirklen.

Dansk fag-PLF med lærere fra 0.- 6. klasse. Én af dansklærerne har medbragt et elevprodukt, der er en skriftlig aflevering fra en meget dygtig 6. klasses elev. Teamet vælger at bruge dataanalyse-cirklen. Modellen lægges som A3 midt på bordet og der bruges en ludo-brik til at vise, hvor i processen gruppen er. Mødeleder starter med at lade data-ejer fortælle

om udfordringen. Læreren fortæller, at dette er én af hendes bedste elever og at læreren synes at produktet er så godt, at hun ikke ved, hvordan hun skal give denne elev feedback, hun udfordrer eleven og bringer denne til næste udviklingstrin. Første trin på dataanalysecirklen er "Forudsig", og gruppen taler kort om, hvad de forventer af se af tegn på læring i dette elevarbejde. Derefter kigger gruppen på opgaveteksten og taler lidt om denne. Der er nu gået 10 minutter af mødet. Alle mødedeltagere får en kopi af elevteksten og bruger 5 minutter på at læse denne igennem individuelt. Der bliver brugt ca. 10 minutter på at tale om, hvad der er observeret og ca. 10 minutter på at fortolke data. Gruppen bliver meget engageret, alle vil gerne byde ind, og flere begynder at give gode råd. Som mødeleder oplevede jeg et fantastisk PLF, hvor alle bød ind og var vildt optagede af den didaktiske diskussion.

Efterfølgende fortalte data-ejer mig, at hun havde følt sig tromlet og faktisk var gået lidt rasende derfra, fordi nogle havde sagt, at det nok var opgaven, der var for

Elevnære data skaber
de mest lærerige
PLF-møder



ERFARINGER FRA EN PRAKSIS

PLF-møderne er udviklingsmøder.



løst formuleret, "Når de byder ind og kigger på mig imens, er jeg jo nødt til at forholde mig til det, de siger, men da jeg så var kommet mig lidt, tænkte jeg over, at der nok var noget om det, der var blevet sagt, og i morgen skal mine elever have en opgave med fastere kriterier."

Der er noget på spil i et PLF!

Dette PLF havde givet anledning til refleksion og ændret praksis hos læreren, men oplevelsen havde været dårlig. Denne erfaring gjorde gruppen og mig som mødeleder bevidste om, at der er noget på spil. Selv den dygtigste lærer, der nyder stor beundring og respekt hos kolleger, kan føle at det er ubehageligt, når andre stiller spørgsmålstejn ved ens undervisningspraksis. Det nemmeste i verden er at pille en undervisningspraksis fra hinanden – man kunne altid have valgt/tænkt/planlagt/udført anderledes, men det er der ingen udvikling i. Vi ved alle, at når man går i forsvarsposition, er det småt med læringen.

Mødeleder skal sørge for at processen ikke løber løbsk. Det kan være nødvendig

med en time-out, hvor gruppen lige stopper op og går i metarefleksion. Hvordan er processen for data-ejer, foregår det ok eller har vedkommende brug for et pusterum? Skal der evt. skiftes struktur undervejs? Strukturerne kan noget forskelligt og et godt PLF slutter altid med en fælles metarefleksion over, om strukturen var rigtig valgt, hvad gruppen skal være opmærksomme på næste gang, og hvor der blev arbejdet mest professionelt.

Afrunding

Det er svært at få et helt team af lærere til at lytte uden at give gode råd eller blande sig undervejs, men det kan lade sig gøre, og det reflekterende team sikrer, at den der medbringer data beskyttes mod at skulle forholde sig til alt, hvad der bliver sagt.

De to eksempler tager begge udgangspunkt i elevprodukter, men alt kan i princippet behandles på et PLF-møde, fx hvordan faciliterer vi arbejdet med elev-elev-feedback? Hvordan laver man det gode læringsmål?, Hvordan arbejder vi med taksonomier?, Hvordan forholder man sig professionelt i det svære forældresamarbejde?

Der er et kæmpe udviklingspotentiale i arbejdet i PLF. Det er ikke det samme som almindeligt teamsamarbejde, det er en ny måde at tænke og samarbejde på. Netop fordi det er en ny og anderledes måde at

samarbejde på, er de understøttende processtrukturer nødvendige. Det er fristende at tænke, at vi sagtens kan arbejde som PLF uden, men erfaring viser mig, at det kan vi ikke. Selv om strukturerne kan virke stive, holder de teamet på sporet under processen, og vi er nødt til at lære at være i processen, inden vi improviserer

og risikerer at falde tilbage til det, vi altid har gjort. Det professionelle lærende fællesskab er møder, hvor lærere lærer af og med hinanden ved at forholde sig reflektivt til data for at blive bedre lærere, der er i stand til at levere en undervisning, der sikrer det enkelte barns fortsatte læring og trivsel.



Læringsmålstyret undervisning

– hjem fra Ontario og hvad så?



Anne Grethe og Line Holm Skipper er lærere på Østervangsskolen i Randers

I forbindelse med Randers Kommunes treårige projekt om Professionelle Læringsfællesskaber var vi på vidensrejse til Ontario i maj 2016. Denne rejse deltog vi i som medlemmer af implementeringsgruppen på Østervangsskolen i Randers. Implementeringsgruppen består af ledelse og medarbejderrepræsentanter, som har medansvaret for at omsætte projektets teori og fagfaglige del til handlinger, der kommer elevernes læring til gode. I den forbindelse er vi blevet spurgt, om vi vil skrive en kort praksisrettet artikel om implementeringen af PLF og inspirationen fra Ontario

Indledende overvejelser

Da vi kom hjem fra Ontario, var første opgave at få skabt overblik over de oplevelser og indtryk, som vi havde fået. Herefter skulle det gøres relevant i egen praksis. Det var vigtigt for os at være kritiske i forhold til det, vi oplevede, og sætte det i relation til egen praksis. Vi skulle ikke bare overføre den canadiske model til vores hverdag, men tage det bedste fra begge verdener.

Vi er begge ansat i specialklasser for elever med generelle indlæringsvanskeligheder i udskolingen. Der er 8 elever i klasserne og de er normeret til en lærer og en pædagog i alle lektioner. Da vores elever har brug for en meget synlig og genkendelig struktur på skoledagen, måtte vi også overveje, hvor mange nye tiltag vi kunne starte op. Såvel elever som lærere og pædagoger skulle kunne følge med i processen.

LÆRINGSMÅLSTYRET UNDERVISNING

Sådan kom vi i gang

Vi valgte at begynde med at lave fælles mål for vores temaundervisning. I matematik var det et forløb inden for kompetenceområdet geometri, hvor vi opstillede tre faglige mål, som eleverne gennem forløbet skulle arbejde med. Målene blev opstillet på baggrund af dataindsamling, som i dette tilfælde var klassesamtale, hvor eleverne i fællesskab lavede en mindmap over, hvad de vidste om areal og omkreds.

Målene blev gjort synlige og hængt op klassen på vores "målugle". Hver lektion begyndte med samtale om målene. F.eks.: Kan vi finde, og hvordan finder vi omkredsen? Hvilke figurer kan vi finde omkredsen af? Hvilket mål har vi fokus på i dag? Samtalerne fungerede således også som løbende formativ evaluering. Vi lavede bevidst forholdsvis åbne mål, så alle elever fik succes. Nogle elever kunne finde omkreds af en firkant ved at tælle skridt, og andre elever opnåede at kunne finde omkreds af en cirkel ved hjælp af formlen. Herved kunne hvert enkelt læringsmål knækkes på flere niveauer.

Det var en proces for både os og eleverne at vænne os til have fokus på læringsmålene. Eleverne gik højt op i, om de havde nået deres mål. De fælles mål giver klassen forståelse for, at de arbejder inden for den samme ramme, selv om der er stor spredning i niveau og de ofte sidder med egne materialer.

Individuelle læringsmål - Målmapper

Det næste vigtige skridt i arbejdet med at implementere PLF i vores praksis var at arbejde med synlige individuelle mål for hver enkelt elev. Der blev lavet individuelle målmapper med mål, der var tilpasset den enkelte elev. Målene fra vores elevplaner blev omformuleret til læringsmål i børnehøjde, og for første gang blev disse mål synlige i hverdagen og ikke kun noget, der stod i en plan, der blev kigget på to gange årligt.

I mapperne ligger der opgaver i dansk og matematik. Opgaverne er valgt på baggrund af de data, vi har indsamlet. Data er indsamlet på baggrund af test, observationer, elevsamtaler og andre relevante elevarbejder.

Målene er synlige uden på mappen. Når eleven har løst en opgave, retter vi den sammen og snakker om, hvilket mål det er, de har arbejdet med, og hvordan det er gået med løsningen af opgaven.

Eleven vurderer opgavens sværhedsgrad med en smiley, rød = opgaven var svær, gul = opgaven var tilpas og grøn = opgaven var let. Herved skal eleverne gøre sig overvejelser over egne præstationer og arbejdsindsats. Opgaven sættes i en mappe, hvor vi indsamler data for, hvordan det går med målarbejdet. Dermed får vi relevante data, der kan bruges til evaluering af elevens læring og fastsættelse af nye mål. Vores elevplaner er således blevet

dynamiske og et værktøj vi bruger i hverdagen. Mapperne er ligeledes en del af skole/hjem-samtalen, hvor det er blevet mere synligt for forældrene, hvad deres børn arbejder med lige nu. Vi ser, at det giver større mulighed for at støtte op om arbejdet hjemmefra, da forældrene får nogle helt konkrete fokusområder de kan hjælpe med.

Sociale og personlige mål

I vores klasse har vi også arbejdet med personlige og sociale mål. Her har vi ligeledes måttet rette til og justere flere gange. Vi har igen taget udgangspunkt i mål fra elevplanen og gjort dem synlige for eleverne. Hver elev har i samarbejde med læreren valgt et fokusmål, de gennem en periode har skullet arbejde med.

Vi har gjort os den erfaring, at det i vores praksis virker bedst med logbogsskrivning over, hvordan det går med målet. Det kan f.eks. være en elev, der ofte opgiver og trækker sig ved udfordringer, der har et mål, der hedder: "Jeg tror på, at jeg kan".

Her vil eleven skulle gøre sig notater hver dag om, hvordan han har taget udfordringer op uden at give op på forhånd. Når eleven har tre gode historier, får han en stjerne til en fælles pulje, som skal give klassen en fælles belønning.

Planlægning

Når vi planlægger nye forløb, tager vi udgangspunkt i en egen konstrueret PLF-model, som vi mener overskueliggør processen.

Når vi har valgt et fokusområde, indsamler vi data. At arbejde med indsamling og analyse af data var som sådan ikke noget nyt for os. Vi har gennem flere år arbejdet med dataindsamling og fastsættelse af mål for vores elever gennem vores arbejde med elevplaner. Det nye var, at dette arbejde skulle gøres synligt for eleverne og at det skulle være en del af det daglige arbejde.

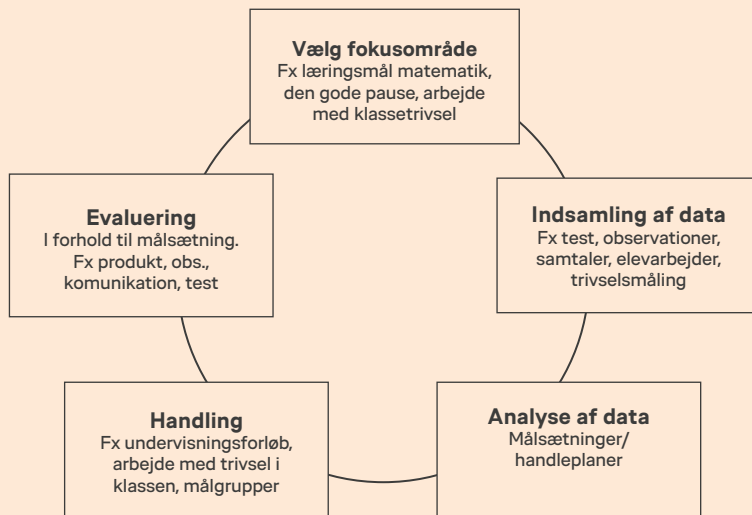
I Ontario hørte vi om de store kvantitative datasæt, der bruges til at opkvalificere undervisningen. For os er data et redskab, der giver et indblik i, om eleven trives i skolen og tilegner sig viden og færdigheder. Det er data indsamlet i klassen og helt nede på mikroniveau. Det kan være test, observationer, samtaler, elevarbejder og trivselsmåling, men også de små uformelle samtaler vi har med eleverne i løbet af dagen. Vi arbejder mere struktureret med data end tidligere, og det er ud fra data, vi udvælger fokusområde og laver læringsmål.

Vi oplever i vores praksis en vis skepsis i forhold til læringsmålstyret undervisning. Vi mener ikke, at målene i sig selv skaber

Eleven vurderer opgavens sværhedsgrad.



LÆRINGSMÅLSTYRET UNDERVISNING



PLF-Model

den gode undervisning, hvor eleverne trives, lærer og udvikler sig, men målene kan være en hjælp, når de er formuleret, så underviseren og eleverne kan bruge dem som et værktøj i hverdagen.

Vi ser, at målstyret undervisning er lærings- og motivationsfremmende for vores elever. De profiterer af faglig målsætning. De bliver stolte og motiverede, når de kan se, at de rykker sig. Vi er meget opmærksomme på både at arbejde med såvel faglige som sociale og personlige mål, så elevernes alsidige udvikling fremmes, og der ikke kun fokuseres på det fagfaglige. Vi er fortsat på vej og videreudvikler hele tiden måder, hvorpå vi arbejder med synlig læring.

Evaluering/feedback

Som nævnt er der i vores forløb løbende formativ evaluering, når vi samtaler med eleverne om læringsmålene. Der vil også ofte være en evaluering i slutningen af et forløb. Det kan være et produkt, en quiz eller en fremlæggelse.

Eleven skal være med til at vurdere og give sig selv feedback. Hvor er jeg? Hvor er jeg på vej hen? Hvad er næste skridt? Når vi evaluerer og giver feedback på elevernes arbejde, sidder vi sammen med dem og gennemgår deres mapper. Vi ser på, hvor mange røde, gule og grønne markerede opgaver, de har, og herudfra snakker vi om, hvordan eleven har arbejdet med målet, og hvordan det er gået. Er der

for mange røde opgaver, må vi gå et skridt tilbage, men er der overvejende grønne opgaver, er eleven klar til et nyt mål. Markeringen af opgaver gør det meget konkret for eleverne at evaluere arbejdet, og de bliver hermed inddraget i egen læreproces. Eleverne får herved mulighed for at se og motiveres af egen progression. Feedback og evaluering sker således i en triangulering, hvor produkt, observation og kommunikation indgår.

Teamsamarbejde

Der lå en udfordring for os i at få videreformidlet den viden og inspiration, vi havde fået i Ontario. At implementere PLF er en forandringsproces, der ikke sker fra dag til dag, således heller ikke på vores skole. Der er skabt rum for arbejdet i form af møder og oplæg fra klasseteams, som viser, hvad de arbejder med og får feedback fra kollegaer. Det er i høj grad i de teams, hvor alle er motiveret samt tør kaste sig ud i det nye og afprøve forskellige tiltag, at det lykkes at få implementeret PLF i praksis. Det er også afgørende, at såvel lærere som pædagoger er involverede.

Vi har undervejs rettet til og justeret, når det viste sig, at vores idéer ikke altid lod sig praktisere. I vores arbejde med social har vi mange gange lavet formen om. Vi lavede f.eks. en model, hvor eleverne skulle evaluere hinanden i forhold til deres sociale mål. Det viste sig, at en sådan evaluering bar præg af, om eleverne var

blevet uvenner i pausen eller lignende. De kunne ikke se objektivt på målet, og vi måtte erkende, at det ikke var en form, de magtede.

Afslutning

At arbejde i professionelle læringsfællesskaber skal ikke ses som en trussel mod lærerens professionalitet og uafhængighed. PLF skal bruges på en fornuftig måde, så praksis ikke bliver instrumentel. Vi oplever ikke, at der er blevet mindre mulighed for improvisation i hverdagen, - vi kan stadig smide, hvad vi har i hænderne og gå til bækken og fange haletudser, hvis det er det, der giver mening den dag. Vi kan konstatere, at vores samarbejde tager sit udgangspunkt i en mere professionel tilgang til at arbejde med elevernes trivsel og læring, når det er baseret på konkrete data og ikke synsninger.

Vores artikel beskriver praksis i specialklasser i udskolingen, og det er muligt, at andre tilgange virker bedre i almenkolen eller i indskolingen.

Konkrete data og ikke synsninger.





Skoleforbedring med PLF



Ove Christensen er cand.mag i idehistorie og samfundsfag og ansat som adjunkt ved Center for skole og læring, UCSJ.

I det følgende vil jeg diskutere professionelle læringsfællesskaber ud fra to forskellige perspektiver. Det første drejer sig om, hvordan man kan eller skal forstå PLF. Er det en effektiviseringsstrategi eller er det en model for pædagogisk orienterede fagfællesskaber? Det andet perspektiv handler om, hvordan PLF kan være en generel model for strategisk skoleudvikling.

Synlig læring som formålet med PLF?

Rektor for Metropol Stefan Hermann har beskrevet det pædagogiske miljø i Danmark som en slagmark. (Hermann 2016) På den ene side står fortalerne for 'konkurrencestaten' (Pedersen 2011) og målstyret læring, og på den anden står de pædagogisk konservative, hævder han.

Set i det lys er ideen om professionelle læringsfællesskaber (PLF) måske placeret i første gruppe med fokus på elevernes læring frem for på undervisningen. Der er i dele af litteraturen også fokus på synlig læring og snævre læringsmål, som når det

hos DuFour og Marzano hedder, at det vigtigste i PLF er at svare på følgende fire spørgsmål:

1. Hvad skal eleverne vide?
2. Hvordan kan vi vide, om eleverne lærer det?
3. Hvordan vil vi reagere, hvis eleverne ikke lærer det?
4. Hvordan vil vi sørge for, at de allerede kompetente elever, lærer mere og bedre?

(DuFour & Eaker 1998;jf også DuFour & Marzano m.fl. 2016; Qvortrup 2016)

SKOLEFORBEDRING MED PLF

Det første spørgsmål knytter sig til en curriculum-tænkning, som kan være lidt vanskelig og formentlig heller ikke ønskelig at overføre til en dansk kontekst. Her kunne man, som også Qvortrup mere eller mindre overbevisende gør, tænke mere i: Hvad vil vi gerne have, at eleverne lærer, hvor læring forstås i bredeste forstand.

Det er nok snarere det andet spørgsmål på listen, der er anstødsstenen i forhold til de to positioner Hermann nævner, nemlig det klare fokus på, at det eleverne lærer, kan defineres så entydigt, at det kan måles. Sammenknytningen mellem (synlige) 'læringsmål' og en efterfølgende vurdering af graden af opnåelse af målene placerer 'PLF-traditionen' den politiskadministrative eller konkurrencestatens lejr.

De to efterfølgende spørgsmål understreger blot den forestilling om, at læringen er noget, der kan defineres, og at der kan følges op på såvel mangler som opfyldelse af målene gennem den transparens, man mener at kunne opnå - synlig læring. (Hattie 2013)

PLF er her blevet anvendt som en del af en international reformstrategi, der har presset en historisk funderet dansk pædagogisk tænkning og det er derfor ikke så underligt, at man kan spørge til, om der ligger et overordnet formål og et pædagogisk ideal i PLF. Og det er netop det Dorte Carlsen gør i den fine diskuterende artikel: 'Professionelle

læringsfællesskaber - i dansk?' Med henvisning til konkurrencestaten spørger hun om PLF er "et middel til at øge effektivitet og performance" eller "understøtter ideen om professionelle læringsfællesskaber faktisk dansk lærernes fagdidaktiske kompetence?" (Carlsen 2016 s.138)

Professionel udvikling i praksis

Selv om det er tydeligt, at PLF er blevet anvendt som en styringsteknologi for en reformlogik, man kan være enig eller uenig i, er der samtidig en række elementer ved bestemmelserne af PLF, der peger i en helt anden retning.

Jeg vil især pege på teoretiske og historiske elementer ved PLF, der grundlæggende placerer dem i en helt anden tænkning. Det gælder selve forestillingen om, hvad der kendetegner det 'professionelle' og 'læring' i det professionelle læringsfællesskab. Sammenhængende med dette gælder det hele forestillingen om, hvordan lærerudvikling og dermed skoleudvikling og elevernes udvikling kan styrkes.

I deres metastudie om PLF peger Vescio og hans forskerhold på, at den grundlæggende præmis for PLF bygger på to grundantagelser. Den første er, at pædagogisk viden er situeret i de hverdagslige erfaringer, lærere og pædagoger gør, og at denne viden kun eller i hvert fald bedst kan gøres til genstand for forståelse gennem kritiske refleksioner sammen

med kolleger, der gør sig lignende erfaringer. Den anden er, at når lærere engagerer sig aktivt sammen med andre i et kollaborativt fællesskab (PLF), vil de forbedre deres praksis og øge deres pædagogiske viden for at skaffe de bedste betingelser for elevernes/børnenes udvikling. (Vescio m.fl. 2008 s.81)

I denne bestemmelse af PLF er det altså ikke en administrativ logik, der er gældende. PLF knyttes ikke sammen med en bestemt pædagogisk retning eller et bestemt udviklingsformål. Det er tværtimod en metode til at frisætte de potentialer, der ligger i et fagprofessionelt fællesskab, der har som formål at udvikle sig og dermed det, de arbejder med. Det handler her om, hvordan man i kollegiale sammenhænge kan bygge på hinandens erfaringer og få forskellige perspektiver frem, som på sin side bidrager til hele teamets eller gruppens faglige udvikling.

PLF og aktionslæring

Men det er samtidig en anføgtelse af, at den enkelte fagprofessionelle kan forløse sit faglige potentiale i ensomhed. Antagelsen er, at faglig udvikling nødvendigvis bygger på perspektivforskydninger og på faglig samtale, hvor man kan spørge ind til hinandens forforståelser og ind til hvad man bygger sin viden (sine antagelser) på. Der ligger en værdimæssig bestemmelse af det professionelle - professionsforståelse -som noget fælles, mere end som nogle faste kompetencer. Den professionsfaglige

dømmekraft (Staugaard 2017) kan udvikles, når man laver fælles refleksioner med fagfæller, som samtidig deler en række af de samme arbejdsvilkår, som det er tilfældet på en skole, en årgang, et fag eller lignende.

Dette svarer meget godt til den måde, DuFours og hans medforfatteres definition. Et PLF "er en vedvarende proces, hvor teams af lærere og/eller pædagoger arbejder sammen i tilbagevendende cyklusser af kollektive undersøgelser og aktionsforskning for at opnå bedre resultater for deres elever" (DuFour m.fl. 2010 s.11). Forfatterne peger her på 'aktionsforskning', men jeg vil mene, at det mere relevant at pege på aktionslæring, da det er noget, der foregår lokalt og med egen praksis og fagfælles som grundlag.

Hermed er det samtidig en grundlæggende ide i PLF, at det altid kan blive bedre. PLF lægger op til en professionsfaglig tvivl, hvor man hele tiden er parat til at lade sig og sin faglighed udfordre.

PLF er en **metode til at frisætte potentialer i et fagprofessionelt fællesskab.**



SKOLEFORBEDRING MED PLF

Lysten til at blive bedre og klogere på lærerfagligheden ligger implicit i et PLF.



Den fagprofessionelle har en sikkerhed i anvendelsen af sin dømmekraft - PLF består jo af professionelle - men sikkerheden er fulgt af en professionel nysgerrighed om, hvordan praksis kan udvikles. Hvordan de børn, man arbejder for og sammen med, kan udvikle sig mere, hurtigere og bedre (ud fra givne ønsker).

Derfor ligger det at eksperimentere med praksis også i bestemmelsen af PLF. Man kan sige, at den professionelle nysgerrighed gør arbejdet i PLF til aktionslæring, da man udfordrer egen og kollegers praksis i reflekterende fællesskaber. Aktionslæring handler netop om "læring i og af praksis" (Plauborg m.fl. 2007). Det er ved at lave planlagte eksperimenter i egen undervisning og efterfølgende gøre de erfaringer, man opnår gennem eksperimenterne, til genstand for fælles didaktisk refleksion, at man udvikler sig fagligt.

Pædagogisk kompetenceudvikling

Gennem den faglige refleksion i fællesskab, gennem aktionslæring og det kollaborative

fagfællesskab viser PLF også hen til en anden form for kompetenceudvikling end de gængse. Kompetenceudvikling handler ofte om, at man kan skal lære noget nyt væk fra praksis. Den mest anvendte efteruddannelsesmodel er, at uddannelse foregår isoleret fra praksis.

Ved at gøre PLF til metode for faglig udvikling, gøres kompetenceudvikling til noget, der foregår i praksis i stedet for at være undervisning om praksis. Endvidere bliver kompetenceudviklingen knyttet til det, man som lærere og pædagoger i fællesskab bliver enige om er nødvendigt at få udviklet kompetencer i forhold til. I et PLF kan man ønske at blive bedre til noget, fordi det er et behov i forhold til eleverne, børnegruppen, klassen, faget eller lignende, og man kan derfor både søge ny viden, efterspørge ressourcepersoner og konkret afprøve forskellige ting med eleverne.

Den professionsfaglige tvivl er, sammen med ønsket om at gøre det så godt som muligt for eleverne, drivkraften i et PLF. Lysten til at blive bedre og klogere på lærerfagligheden ligger implicit i et PLF.

Skoler er foranderlige

Teams af lærere og pædagoger eksisterer ikke i et tomrum, men i en konkret virkelighed, der sætter rammer og stiller krav til det arbejde, der foregår på skolerne. Skolen og dermed lærer- og pædagogarbejdet er underlagt en række love og



forordninger, der angiver bestemte krav, der skal opfyldes. Det gælder eksempelvis Folkeskoleloven med dens forskellige mål og ikke mindst formål.

Udover dette så betyder skolevirkeligheden også, at kommunerne og de enkelte skoler hele tiden må arbejde med at ændre skolen. Skolen må hele tiden være i udvikling i forhold til blandt andet:

- de børn, der går på skolen
- samfundsmæssige ændringer
- de givne rammer
- de muligheder, der er for at forbedre skolen

Skoler er også altid tænkt ind i strategiske målsætninger. Det er det, der ofte opfattes som konstante forstyrrelser i skolehverdagen. Og der er også en opfattelse af, at der sættes alt for mange ting i gang, som dels ikke passer til de behov, lærere og pædagoger identificerer og dels aldrig gøres færdige, før nye tiltag rammer

skolen og dermed igen forstyrrer løsningen af 'kerneopgaven'. PLF kan være en del af løsningen på denne udfordring med løbende udvikling af en skole eller en kommunes skoler.

PLF i skoleforbedringer

I forhold til skoleudvikling er det selvfølgelig afgørende, at de initiativer, der kommer, er ordentligt gennemtænkte. Der sættes alt for mange initiativer i gang på skolerne, som skolerne alligevel ikke har tid og ressourcer til at arbejde ordentligt med - og som allerede nævnt, så sættes nye i gang, inden andre er færdige. Derfor er det vigtigt i skoleudvikling, at der ligger en klar overordnet strategi for, hvor man vil hen med skolen eller kommunens skoler.

Det er også vigtigt, at man doserer de forskellige initiativer til at nå de strategiske mål ud fra realistiske målsætninger. Michael Fullan, der arbejder med skoleledelse, har mange gange påpeget det uheldige ved overudbuddet af initiativer.

SKOLEFORBEDRING MED PLF

Skolen lider, som han siger, ikke af mangel på innovation, men på for meget innovation, hvor man hele tiden vil lave noget om. Og med henvisning til Fullan siger DuFour og Marzano: "Effektive forvaltninger identificerer nogle få nøgleprioriteringer og forfølger dem derefter utrætteligt. De gør PLF-processen til selve strategien for skoleforbedring snarere end til ét af 15 forskellige initiativer" (DuFour & Marzano 2015 s.44).

Herved er vi tilbage ved PLF som et styringsredskab. PLF er en generel metode, der indgår som den mindste enhed i det, man kan kalde en lærende organisation, hvor alle bidrager til at holde informationsstrømme og erfaringer i cirkulation, så man udvikler sig og lærer sammen (Senge m.fl. 2012; Ryberg 2003).

Pointen ved at anvende PLF som et redskab for skoleudvikling er, at udviklingen dermed bliver bundet til praksis. Dermed bliver det de fagprofessionelle, der kommer til at definere, hvordan man konkret kan gennemføre en udvikling i den ønskede retning. Det er ikke altid, at lærere og pædagoger vil være enige i de

strategiske prioriteringer, men hvis ikke de strategiske prioriteringer på et eller andet niveau giver mening for lærerne og pædagogerne, vil de alligevel ikke få nogen effekt (Franck 2014).

Forandringer og udvikling af en skole må give mening for dem, der skal gøre det. Det er naturligvis en ledelsesopgave at få tilpasset forandringerne, så de giver mening for skolens aktører - og der må være plads til at lytte til andre perspektiver. Skoleudvikling med PLF kræver transparens, gensidig læring og at man har en åben dialog om, hvordan man gør skolen bedre. Når udviklingen giver mening - eller der kan forhandles en meningsfuld vej til målet - så mødes de modsætninger, som Stefan Hermann trækker frem - modsætningen mellem styringslogik og pædagogisk faglighed.

Professionelle læringsfællesskaber er eller kan være et bidrag til at udvikle skolekulturer som lærende organisationer - hvor børnenes personlige, sociale og faglige udvikling hele tiden er i centrum. Det kræver dog, at læringsfællesskaberne giver mening i praksis.

Litteratur

- Carlsen, Dorthe: *Professionelle læringsfællesskaber - i dansk?* I: Th. Albrechtsen (red.): *Professionelle læringsfællesskaber og fagdidaktisk viden*. Dafolo, Frederikshavn
- DuFour, Richard & Robert Eaker (1998): *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Solution Tree, Bloomington IN
- DuFour, Richard m.fl. (2010): *Learning by Doing. A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Solution Tree, Bloomington IN
- DuFour, Richard & Robert J. Marzano (2015): *Ledere af læring*. Dafolo, Frederikshavn
- Franck, Annette (2014): *Modarbejder eller medarbejder. Forandringskommunikation skaber samarbejde*. Jurist- og økonomforbundets forlag, København
- Hattie, John (2013): *Synlig læring for lærere*. Dafolo, Frederikshavn
- Hermann, Stefan (2016): *Hvor står kampen om dannelsen?* Informations Forlag, København
- Marzano, Robert J. (2016): *Næste skridt i professionelle læringsfællesskaber*. Dafolo, Frederikshavn
- Pedersen, Ove K. (2011): *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag, København
- Plauborg, Helle m.fl. (2008): *Aktionslæring. Læring i og af praksis*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Ryberg, Birgit m.fl. (red.) (2003): *Skolen som lærende organisation - I teori og praksis*. Klim, Århus
- Senge, Peter m.fl. (2012): *Schools That Learn*. Revised Edition. Nicholas Brealey Publishing, London
- Staugaard, Hans Jørgen (2017): *Profession. Skulle det nu være noget særligt?* Samfundslitteratur, København
- Qvortrup, Lars (2016): *Det vi ved om Professionelle læringsfællesskaber*. Dafolo, Frederikshavn
- Vescio, Vicki m.fl. (2008): *A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning*. Teaching and Teacher Education #24

Af Pernille Lomholt Christensen, adjunkt, Mia Vinkelman, freelance konsulent og Christina Hellensberg, pædagogisk konsulent

Facilitering af professionelle læringsfællesskaber





Pernille Lomholt Christensen er adjunkt og pædagogisk it- og mediekonsulent, Center for Skole og Læring/CFU Sjælland, UCSJ

Mia Vinkelman er lærer, cand. pæd. pæd. og freelance konsulent

Christina Hellensberg er lærer, PD i projektledelse og organisationsudvikling og pædagogisk konsulent i Center for Undervisningsmidler, UCC

Det kan som lærer- og pædagogteam opleves som et privilegium at få mulighed for at arbejde kollaborativt med pædagogisk udvikling og didaktiske spørgsmål. Det kan også opfattes som det modsatte. Det kan være en øvelse i at holde tungen lige i munden og fokus for øje. Nemlig det at gennemføre samtaler og planlægge i relation til professionelles udvikling og initiativer, med perspektiver ind i det, der menes at have positiv indflydelse på elevernes læring og trivsel.

Meningen med fælles udvikling kan være et forventningsafsæt, men ledelsesmæssig rammesætning, der skaber mulighed for udvikling i fællesskab, er også afgørende, herunder tid og strategi for planerne med arbejdet i professionelle læringsfællesskaber. Det er bl.a. med varianter af de nævnte aspekter som en del af den konkrete skolevirkelighed, facilitator træder ind på scenen.

Fra teamsamarbejde til professionelle læringsfællesskaber

Artiklen beskriver tre eksterne konsulenter succeser og udfordringer med facilitering af professionelle læringsfællesskaber (PLF). Erfaringerne er erhvervet på skolerne i to mellemstore kommuner, der over en flerårig periode har deltaget i et udviklingsforløb, hvor de udvikler teamsamarbejdet til at være baseret på professionelle

FACILITERING AF PLF

læringsfællesskaber. I stedet for en traditionel efteruddannelse benytter man facilitering af team, for at teamene skal kunne udvikle sig til PLF.

Det faciliterede forløb med hvert team strækker sig typisk over fire måneder med en møderække, hvor teamene etablerer sig og arbejder med at definere og udvikle samarbejdet ift. et pædagogisk-didaktisk indhold. Opgaven løses i et samarbejde mellem team, den pædagogiske leder og en ekstern facilitator. Et team kan være et team fra indskolingen med lærer og pædagoger fra en årgang, men kan også være et fagteam.

Rammer omkring PLF

Når man faciliterer et PLF, arbejdes der ud fra nogle fastlagte rammer, hvor facilitator fx medvirker til, at teamet aftaler, hvordan de vil udarbejde dagsordener, og hvem der har ansvaret for den. Desuden arbejder

teamet med forventningsafstemning i forhold til rollerne i teamet og udarbejder en skriftlig samarbejdsaftale. Herudover aftaler teamene i det beskrevne udviklingsforløb konkrete mål for deres udvikling og facilitator medvirker via sin facilitering til, at teamet i samarbejde med den pædagogiske ledelse får mulighed for at formulere mål for deres indsats. På den måde er det til de faciliterede møder en fortløbende proces at aftale de ønskede mål for samarbejdet, de succeskriterier, man vil observere på og de mål, delmål og indsatser i undervisningen, de skal udmøntes i. Det er ikke mindst vigtigt at søge at facilitere, så der bliver en kadence ift. erfaringer med at være et PLF, hvor de professionelle didaktiske samtaler omkring udvikling, afprøvning og justering af de undervisnings-tiltag, de sætter i søen, er i centrum. Et af de afgørende redskaber for rammesætningen er en 'udrettedagsorden'.

	Emne/ansvar/orberedelse	Hvad skal vi udrette?	Hvem - Hvad - Hvornår?
1			
2			
3			
4			
5			



Dagsorden og referat er grundpillerne i et professionelt møde. Det opleves som en fordel at arbejde med en såkaldt udrettedagsorden, hvor dagsorden og referat er slået sammen (Ravn 2014)

Målsætning

Det kan være en udfordring for teamet, når de skal sætte mål for deres indsatser. Mål, der er relevante for teamets deltagere og mål, som har afsæt i skolens og kommunens strategier og som er aftalt med den pædagogiske ledelse. De to afsæt for målsætningen er ikke nødvendigvis de samme. Dette kan skyldes, at teamet eller enkelte fra teamet mener, at der er brug for andre prioriteringer af indsatser end dem, der ligger i tæt tilknytning til de organisatoriske beslutninger, der er truffet.

De fleste deltagere i udviklingsforløbet kan dog blive enige om, at det har værdi at stille skarpt på de professionelle valg og undersøge det, som potentielt eller observeret skaber de bedste muligheder

for læring og trivsel hos de elever, som lærere og pædagoger samarbejder om.

Facilitering af en proces, deltagerne ikke selv har valgt

Som antydnet kan der være meget forskellige udgangspunkter og indstillinger til at deltage i et udviklingsforløb. Udviklingsprojekter, som andre har besluttet medarbejderne skal deltage i, er en del af virkeligheden på skolerne rundt omkring i landet. Nogle lærere og pædagoger er tændt på at gå ind i dette nye rum på trods af, at de ikke selv har defineret indholdet eller formen. Andre kan ikke umiddelbart få øje på, at det de skal udvikle, er noget andet end det de tidligere har gjort og nogle har ikke lyst til denne deprivatisering af deres praksis. I udviklingsforløbet, hvorfra vi har vores erfaringer som facilitatorer, er vi blandt andet inspireret af Thomas Albrechtsens (2013) forståelse af professionelle læringsfællesskaber, der funderes på grundlæggende søjler, hvor netop deprivatisering er en af dem.

FACILITERING AF PLF

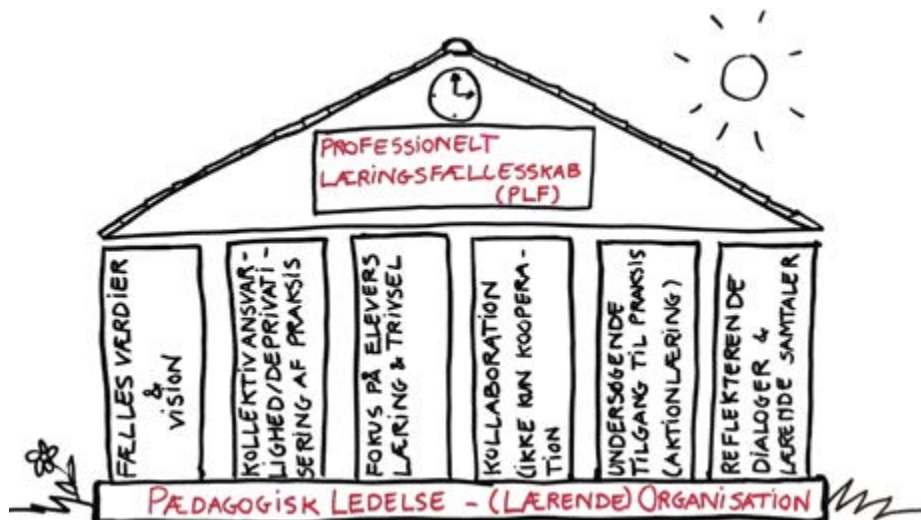


Illustration af Helle Damgaard Melin

Ud over forskellige indstillinger til at skulle arbejde i et dikteret udviklingsforløb kan man som facilitator i mødet med teamene opleve en usikkerhed eller blufærdighed hos de professionelle ift. at skulle dele noget ufærdigt eller udvikle ved at tænke højt sammen. I nogle tilfælde opleves det at udvikle undervisningen sammen og stille skarpt på effekten af de læreprocesser, man sætter i gang, endog som en forsinkende eller tidsrøvende faktor.

Når nye døre åbnes, er en meningsfuld proces vigtig

I begyndelsen kan det være svært for et team at finde den røde tråd og se meningen med processen. Men efterhånden som

teamet erfarer, at deres PLF kan være forum for at systematisere pædagogisk praksis, bliver teamene optaget af det, de kan opnå i og med deres PLF. Når mødet er tidsfastsat på forhånd, forventninger er afstemt, referent og facilitator er på plads, så skaber PLF fælles ansvar, fælles sprog og fælles forståelse af den pædagogiske opgave.

Motivationen for at bevæge sig ind i dette påtvungne rum opstår altså, når de professionelle erfarer, at processen giver mening i forhold til deres samarbejdsrelationer og i forhold til elevernes læring. PLF er en succes, når det lykkes at skabe processer, hvor indhold og metode

udfordrer teamets hverdagsforståelser, deres praksis og samtidig kan relateres til læreres og pædagogers aktuelle hverdag. Når det lykkes at skabe forbindelse mellem de professionelle indsatser og elevernes succes med at lære og opnå øget trivsel, så bliver teamets medlemmer engagerede, og de fleste team udtrykker med tiden glæde over at "få tid" til pædagogiske/didaktiske samtaler og refleksioner.

PLF er og kan noget andet

Det kan være en stor udfordring for teamet at se mening med forløbet, når et team er dannet i forbindelse med udviklingsindsatsen og ikke er et team, der fungerer i hverdagen. Et eksempel på dette kan være, at teammedlemmerne hører til på forskellige matrikler i fysisk afstand fra hinanden og derfor ikke har en hverdag til fælles, men har en fælles faglighed, fx dansk på mellemtrinnet eller matematik i udskolingen. Disse team skal i forløbet samarbejde om deres fag, og teamet opløses igen, når processen er tilendebragt. Dette forhold føles af mange team som meningsløst, også i de tilfælde, hvor teamene faktisk oplever fordele ved at samarbejde på tværs af matrikler og derved får en større kollegial og faglig sparring end sædvanligt. Her er det en mulighed som facilitator i situationen at pege på de relationer og digitale kommunikationsformer, som er opstået i forløbet, og som man kan bygge videre på efterfølgende. I disse tilfælde er det

væsentligt, at ledelsen italesætter og de professionelle via erfaringerne i deres PLF får erfaret, at værdien af arbejdet i et PLF er de redskaber og metoder, de lærer og bruger. Og som potentielt kan overføres til nye sammenhænge i det professionelle virke.

Selv der, hvor der arbejdes i allerede etablerede og måske velfungerende team, skal man som facilitator arbejde med på en anden måde, end de plejer, og de skal få øje på, hvad det er, der adskiller et PLF fra det, de allerede kender. Man skal som facilitator stå distancen ift. at sikre, at der ikke blot bliver tale om en positiv delingskultur (kooperation), men en reel udviklingskultur, der er karakteriseret ved deprivatisering, fælles ansvar og pædagogisk udvikling gennem praksis med elevernes trivsel og læring som fælles mål.

Roller i det professionelle læringsfællesskab

Facilitators rolle

I nogle tilfælde handler det i første omgang om at få skabt et rum, der får

PLF skaber fælles ansvar, fælles sprog og fælles forståelse.



FACILITERING AF PLF

En reel udviklingskultur.



forudindtagede forventninger til facilitators rolle elimineret. Det kan være forestillinger om, at facilitator svarer til en oplægs- holder på et kursus eller en konsulent, der er ansat til at gennemtrumfe en bestemt dagsorden. Derfor er det vigtigt at afstemme forventninger om roller, struktur og formål mellem teamets medlemmer, ledelsen og facilitator.

Det er facilitators opgave at tilrettelægge en proces, hvor det bliver muligt for lærere og pædagoger at forpligte sig til at træde ind i det professionelle rum. Det er en balancegang mellem at styre processen og skubbe på som "den anerkendende dårlige samvittighed" og samtidigt at støtte og inspirere teamet i at udvikle sig som PLF. Facilitator skal skabe en proces, hvor det bliver muligt at fastholde den kollaborative udviklingsoptik. Facilitator ejer så at sige processen, men ikke indholdet.

Grundlæggende er en bevidsthed om mødets formål og en beslutning om, hvilke konkrete værktøjer, der er relevante for facilitator at bruge for at skabe den proces, der skal til for at komme tættere

på formålet, helt afgørende i arbejdet. Skal det professionelle læringsfællesskab fx videndele, eller skal man som facilitator muliggøre en effektiv involvering af alle medlemmer?

Ressourcepersoners rolle som stabiliseringsagenter

Som facilitator ved man, at man aldrig er færdiguddannet. Der er hele tiden brug for at videndele og for at reflektere over perspektiver på rollen som facilitator. Det samme vil gøre sig gældende for den række af ressourcepersoner, der efterhånden er på skolerne. Ressourcepersoner er lærere med særlige kvalifikationer, og som på deres skole har en funktion og nogle opgaver som intern vejleder for kollegerne, men som ikke nødvendigvis har erfaringer med at facilitere professionelle læringsfællesskaber. De skal have lejlighed til at iagttage facilitering med forskellige formål, og de skal selv afprøve det at facilitere, hvis de efter udviklingsforløbet skal medvirke til at fastholde udvikling i teamene.

I forløb, hvor man som ekstern facilitator er aktør, er det en udfordring, når der ikke er medtænkt ressourcer til en løbende dialog mellem intern ressourceperson og facilitator. Især i de tilfælde, hvor der som beskrevet er et dobbelt sigte med at have en ekstern facilitator, hvor facilitator både skal kvalificere møderne i de professionelle læringsfællesskaber og skal være en slags mentor for den interne ressourceperson.

Udfordringen er også rent praktisk ift. planlægning af møderne, hvor den eksterne facilitator måske kun medvirker på nogle af møderne. Facilitator har brug for indblik i væsentlige perspektiver hos de aktuelle professionelle læringsfællesskaber og på det indhold, de er optaget af. Derfor er der brug for at sikre ressourcer til dialog mellem facilitator og ressourceperson.

Virkeligheden i det forløb vi refererer til, er at der ikke er afsat tid til dette samarbejde mellem ressourceperson og facilitator. Derfor kræver det disciplin og aftaler om, hvad der skal udrettes mellem de møder, hvor den eksterne facilitator deltager. Man skal sikre sig aftaler om, at udrettedagsordenen bliver brugt og er tilgængelig for den eksterne facilitator, således at alle deltager i en fortløbende proces.

Den pædagogiske leders rolle

Når kommuner og dermed skoler arbejder ud fra principper om læringscentreret ledelse (Bjerg 2014), vil netop ledelsesdimensionerne med fx ledelse af de professionelle læring og udvikling stå tydeligt på dagsordenen.

De pædagogiske ledere, som er de afgørende led i fødekæden ude på de enkelte matrikler, kan have forskellige mere eller mindre definerede opfattelser af deres rolle ift. arbejdet med principperne i et PLF. Der er i den forbindelse en række initiativer, man kan indtænke for at

sikre, at ledelsen bliver aktive deltagere i udviklingen af et PLF. Et relativt enkelt initiativ er, at facilitator holder et forventningsafstemmende formøde med den pædagogiske leder og evt. ressourcepersoner før møderækken med teamene. Som facilitator skal man kunne tage afsæt i meget forskellige grundvilkår i arbejdet med målrettet strategisk ledelse og tage hensyn til skolens kultur.

Der er mange forskellige måder, hvorpå de pædagogiske ledere deltager i processen med målsætning, møder og opfølgning. Nogle ledere formidler en tvungen overskrift for en indsats, men de deltager ikke aktivt i målsætningen ift. den pågældende overskrift. Andre er med i dele af processen og endelig følger nogle ledere processen før, under og efter, måske i samarbejde med en ressourceperson. I de sidstnævnte tilfælde er der potentielt større sandsynlighed for, at både processen med målsætningen, møderne i de professionelle læringsfællesskaber og arbejdet med en indsats som PLF kan blive taget videre i skolens strategi. Især der hvor det lykkes at fastholde ressourcepersoners tidligere opnåede legitimitet fra kollegerne til at udføre deres rolle i bevidsthed om, at ressourcepersonerne indtræder i en mere organisatorisk dagsorden, end det måske tidligere har været tilfældet.

Som udgangspunkt er der i det beskrevne udviklingsforløb forventninger om, at de pædagogiske ledere er direkte involveret

FACILITERING AF PLF

i de professionelle læringsfællesskabers målsætning, men også i den løbende opfølgning på de aftalte mål. Dette er enkelt at udtrykke, men måske vanskeligere at effektuere og følge op på. Især i en skolevirkelighed, hvor mange skoler består af flere matrikler, og hvor de professionelle læringsfællesskaber dannes på tværs af disse. Det kan være en udfordring i forbindelse med afklaring af og fastholdelse af fokus på mål. Desuden kan der være afstand fra en strategi, der er besluttet på kommunalt niveau, til udmøntning af mål og indsatsområder lokalt på skolerne.

Fra udviklingsforløb til del af skolehverdagen

Rammesætning på flere niveauer for at arbejdet i PLF er afgørende. Det må ikke være en 'som-om- øvelse' at skulle arbejde i et PLF. Der skal ikke alene være en ambition om at ville indsatsen, men også

en strategi for at følge op på processen. Dette perspektiv peger tilbage på ledelsen på kommunalt niveau og på den enkelte skole. Man skal have en strategi og tiltag for, hvordan man fx vil integrere samtaler om PLF i teamudviklingssamtaler eller bruge ressourcpersonerne ude på de enkelte skoler ift. deres medvirken til at forankre indsatsen. Man skal altså have en strategi for, hvordan man vil føre det lærte videre i nye sammenhænge og vedligeholde de sammenhænge eller team, der skal bestå, efter udviklingsforløbet er slut. På den måde kan man være med til at opretholde erfaringer med meningsfuldhed hos medarbejderne i kommunens team i forbindelse med indsatsen med at lære at være og arbejde i professionelle læringsfællesskaber og fastholde perspektivet med fokus på elevernes læring og trivsel.

Facilitator ejer processen, men ikke indholdet.



Litteratur

Albrechtsen, Thomas R.S. (2013): *Professionelle læringsfællesskaber - teamsamarbejde og undervisningsudvikling*, Dafolo

Andersen, Boye, F (red.) (2016): *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner*, KLIM

Andresen, Rask Søs og Paarup, Nanna (2016): *Teamsamarbejde professionelle læringsfællesskaber og bedre møder*, Dansk Psykologisk Forlag

Bjerg, Helle og Staunæs, Dorthe (2014): *Læringscentreret skoleledelse. Tænketeknologier til forskningsinformeret skoleledelse*, Dafolo

Ravn, Ib (2015): *Facilitering, ledelse af møder der skaber værdi*, Hans Reitzel

Ravn, Ib og Petersen, Vibeke (2015): *Skolens teammøder facilitering af reflekssive processer*, Samfundslitteratur



Et ledelsesfilosofisk blik på
konceptet PLF



Ellen Brinch Jørgensen er lektor og ansat i Ledelse og Styring, VIA University College

Ledelse af Professionelle Læringsfællesskaber er tilsyneladende et begreb, som er vendt og drejet mange gange, når man ser på den mængde af litteratur, som omhandler fænomenet. Nærværende artikel er en invitation til, at vi bevæger os et par skridt ud for at iagttage ledelse af PLF gennem disse to perspektiver: et konceptuelt perspektiv og derefter et filosofisk refleksivt perspektiv. Hvad er et koncept? Kan man overhovedet betegne PLF som et koncept? Hvordan begriber man begrebet? Og hvilken betydning har dette for skoleledere?

Ledelse af Professionelle Læringsfællesskaber er tilsyneladende et begreb, som er vendt og drejet mange gange, når man ser på den mængde af litteratur, som omhandler fænomenet. Nærværende artikel er en invitation til, at vi bevæger os et par skridt ud for at iagttage ledelse af PLF gennem disse to perspektiver: et konceptuelt perspektiv og derefter et filosofisk refleksivt perspektiv. Hvad er et koncept? Kan man overhovedet betegne PLF som et koncept? Hvordan begriber

man begrebet? Og hvilken betydning har dette for skoleledere?

Koncepters gang på jord

Der er ikke her tale om, hvorvidt koncepter er skidt eller kanel. Der er ikke tale om at "reducere" noget til et koncept. Der er tale om at kalde det, man har gang i, for det, det er: koncepter, som er afprøvede opskrifter og løsninger på de udfordringer, man stilles overfor som forvaltninger, skoleledere og undervisere. Da det kan

LEDELSESFILOSOFISK BLIK PÅ PLF KONCEPTET

Man behøver ikke at opfinde den dybe tallerken.



være vanskeligt at overskue alle de forventninger, krav og konsekvensberegninger, der stilles fra mange sider, kan koncepter faktisk være en velkommen løsning i forhold til at styre en organisation i en retning, som er ønskelig – og/eller givet som et top-down initieret krav. Og når politikere og gode mennesker i Undervisningsministeriet har undersøgt succesfulde skolereformer i sammenlignelige lande og derefter udformet en ny skole-reform i Danmark, er problemstillingerne så mangfoldige, at man som forvaltning ser sig om i det globale fællesmarked for at øjne modeller/opskrifter/koncepter, som kan bruges som svar på de udfordringer, man står i.

Ledelseskoncepter baserer sig på en samfundsdiagnose, et syn på mennesker og en organisationsforståelse. Koncepter har en teori om organisationers succes – og de tilbyder analysemetoder og værktøjer, som både retter sig mod de strategiske og de organisatoriske områder i en organisation (Kamp et al., 2005). Man behøver ikke at opfinde den dybe tallerken. Andre har allerede været der, har udviklet et koncept og har haft

succes med det. Successen underbygges af forskning, hvor dygtige, universitære mennesker har masser af evidens for, at netop deres tilgang kan være en plausibel løsning.

Koncepter er modefænomener

Men koncepter er også modefænomener. Koncepter har som modefænomener deres ups and downs – i flade eller høje kurver, lange eller smalle. Og man skal ikke være blind for, at udbredelse af koncepter er en udbytterig indtægtskilde. Så i hvilken kurv vil man lægge sine æg? Hvor mange midler har man at gøre godt med? Hvilken vej vil man gå? Og hvordan engagerer forvaltningsledere, skoleledere og undervisere sig i de koncepter, der vælges? Hvordan påvirker det valgte strategier og hvordan er vi opmærksomme på den sociale konstruktion, som valget afføder – i den tid, som konceptet nu måtte få?

Koncepter tilbyder en reduktion af kompleksiteten

Koncepter kobler problem og løsning, de rummer generaliseret viden og erfaring og de giver opmærksomhed og legitimitet til et forandringsprojekt (ibid.). Det gør de, fordi de er velgennemprøvede – man køber pakken. Pakken kan implicere, at man skal certificeres med henblik på at have legitimitet til at være bærende aktører og interventorer af konceptet i en organisation. Certificering inden for et bestemt koncept kan være dyrt, da disse

som regel er koblet med konsulentydelse udefra, uddannelse af egne folk og ekstra ydelser i form af understøttende koncepter, f.eks. it-platforme. Konceptpakker ligner hinanden inden for skoleverdenen, men der er forskelle mht. fortolkninger, rigiditet og autonomi.

Mange af disse koncepter købes som bøger, artikler, materiale og rejser til velrenommerede landes forvaltninger, hvor man bliver inspireret. Nogle køber bøgerne og fortolker dem i en løbende proces sammen med de lokale involverede aktører, hvor konceptets endemål er ment som en ledestjerne, som er givet eller ikke givet på forhånd. Nogle laver koncepter, som er specifikt markedsorienteret til skolerne, og disse produkter legitimeres qua afsendernes/konceptmagernes tilknytning til universiteter og bliver solgt på markedet til forvaltninger. Nogle kommuner søger fondsmidler til konceptudbredelse - med konsulenter og/eller forskere i ryggen og kan ad denne vej få en stor del af konceptudbredelsen betalt ifm. forandringsprocesser på skolerne. Og nogle har fundet en god indtægtskilde ved at oversætte angelsaksiske koncepter og tilpasse disse til en dansk kontekst med rigide fortolkninger, hvor man garanterer kommunerne succes, hvis man bruger dem.

Grundlæggende forståelser af koncepter

Grundlæggende forskellige forståelser af organisationer og mennesker gør sig

gældende i samspillet mellem koncept, kontekst og aktører. Kamp et al. (2005) opererer med tre perspektiver på forandring, som bygger på forskellige forståelser af mennesker og organisationer. Disse tre forståelser bygger dels på mennesker som henholdsvis det lærende menneske, hvor man ser konceptet som en læringsproces, dels det politiske menneske, hvor man ser konceptet som en politisk proces og dels det symbolske menneske, hvor man ser konceptet som en symbolsk proces.

Inden for skoleverdenen har man tidligere opereret med koncepter som læringsprocesser, men nu er de to øvrige koncepttilgange blandet op i læringstilgangen, både de politiske og de symbolske koncepter, idet politikere og forvaltninger med stor alvor og ivrighed på skolernes vegne vælger de koncepter, som skolerne skal implementere - herunder PLF og lignende koncepter. De læringskoncepter som nu lægges på disken, er udvalgt politisk - og der ligger en stor symbolik i at være med på beatet i dette valg. Det er i øvrigt kendetegnende for koncepter, at de understøttes af udvalgte værktøjer og redskaber, f.eks. qua massiv konsulentbistand og it-platforme (ibid.).

PLF som koncept

Konceptet PLF lærer sig op ad den begrebsafklaring, som kendetegner koncepter jf. ovenfor. PLF er et koncept, hvori der er reminiscenser fra tidligere

LEDELSESFILOSOFISK BLIK PÅ PLF KONCEPTET

koncepter, f.eks. fra Den Lærende Organisation, DLO, fra LP modellen og fra andre koncepter, som har at gøre med læring – og da dette relativt nemt vinder gehør, så er PLF-konceptet forholdsvis nem at sluge. Konceptet bygger videre på allerede udviklet viden, som kombineres, fremstilles og formidles på nye måder. Så det er altså ikke nyt at arbejde i team, det har man prøvet før – da f.eks. DLO og LP-modellen som koncepter kørte for fuld skrue i mange kommuner. PLF-konceptet lægger imidlertid vægt på, at man er bevidst om i højere grad at samarbejde på kollaborativ vis i stedet for at arbejde i en kooperativ samarbejdsform, som mange steder har været den gængse samarbejdsform i team.

Det nye i Professionelle Læringsfællesskaber handler om at være professionelle i forhold til den læring, der finder sted i et fællesskab, og for at være det, må man for det første bruge data og for det andet være forskningsinformeret i forhold til det, som skaber læring. Meget forskning underbygger – på bedste konceptvis – målsætningerne i PLF og legitimerer dermed sin gang på jord. Skoleledere og forskellige grupper af medarbejdere modtager koncepter forskelligt, herunder PLF. Nogle oplever PLF som ubehageligt forstyrrende og skudt helt ved siden af, nogle oplever PLF som inspirerende og udviklende og nogle følger blot strømmen.

Skolelederens vigende indflydelse på valg af koncepter

Som skoleleder skal man kunne navigere i stadigt skiftende kontekster med et tempo, som ikke levner megen plads til refleksion over, hvad man egentlig har gang i. Koncepter er tidens løsenet, da koncepter ifølge ovenstående er opskrifter på, hvordan man reducerer kompleksiteten i en problemstilling eller et forandrings-tiltag og dermed, hvad man som leder vælger at lægge alle sine kræfter i. Vilklårene for, om man indgår i et bestemt koncept er imidlertid for en skoleleder flyttet fra en indrestyring til en ydrestyring. En indrestyring foregår, når skolelederen, skoleledelsen og medarbejderne på den enkelte skole selv vælger eller fravælger et bestemt koncept, som understøtter det, de anser for en vigtig forandringsproces i overensstemmelse med vægtige og vigtige værdier.

Tidligere – for 10 - 15 år siden – kunne man som ledelse af en skole stadig selv tilvælge eller fravælge, hvorvidt man ville lade sin skole indrullere i et af de koncepter, som markedet blev oversvømmet af. Nu er det således, at valget for den enkelte skole eller skoleledelse er fraværende. Valg af bestemte koncepter er i mange kommuner flyttet fra den enkelte skole til forvaltningsregi, en ydrestyring – og dermed er man som skoleleder reduceret til at være leder af implementering af koncepter, man ikke selv har valgt. Man er som leder – med eller mod sin vilje

– fanget i koncepternes bølgegang, uden at have en chance for at vælge hverken til eller fra.

Begrebet autonomi er et selvbestemmelsesbegreb, som benævner den handlefrihed, den enkelte skoleleder har, når vedkommende skal håndtere ministerielle love og bestemmelser, forvaltningsmæssige krav og andre polyfone stemmer fra medarbejdere, forældre, børn og samarbejdspartnere i samfundet i øvrigt. Men hvor autonomien og handlefriheden til at sætte ind i den lokale kontekst tidligere var den enkelte skoleleders ansvar, er denne nu i større og større grad overtaget af skoleforvaltningerne og således vælger den enkelte forvaltning nu på vegne af alle skoler og alle skoleledere i kommunen koncepter og understøttende redskabskoncepter.

Med indførelsen af mål- og rammestyring i skolereformen taler man om en sammenhængende styringskæde fra stat til kommuner til skoler til skoleledelsen til underviserne. En intention med den nye skolereform var, at en stærkere målstyring skulle modsvares af en større frihed til at finde de rette midler til at realisere denne målstyring (Kjer og Winter. Link nr. 1.). Denne frihed og beslutningskompetence gælder ikke længere den enkelte skoleledelse decentralt, men er flyttet til forvaltningsregi.

Forvaltningers indflydelse på valg af koncepter

Forvaltninger er – som betegnelsen antyder – sat på jorden for at forvalte politikernes ideologiske intentioner. Forvaltninger benytter sig af både tvangsmæssige og efterlignelige konceptisomorfismer – tvangsmæssige, fordi de skal leve op til bestemte kvalitetskrav i forhold til reformen – og efterlignelige, fordi so ein Ding er nødvendig for at fremstå som legitime seriøse forvaltninger, når man sammenligner sig med andre forvaltninger i kongeriget. Der er måske også fra nogle forvaltningers side gået konkurrence i at fremstå som de mest reformivrige, hjulpet pænt på vej af forfattere og redaktører inden for feltet – og dette medfører en overbevisende retorik, hvor ledende forvaltningsfolk, fremtrædende skoleledere og dygtige undervisere beretter om deres succeser med implementering af et tidsindfoldet koncept, som er lokalt fortolket, tilpasset og udmøntet. Disse kan være inspirationskilder og/eller have en informativ karakter, hvilket jo kan være ganske fint.

Koncepter er på lånt tid

Men det har sin pris. Efter nogen tid – kort eller lang – er konceptet udspillet. Det er ikke sådan, at man siger, at nu er det nok. Nej, det, der sker, er, at der er et andet koncept, som lyser op på koncepthimlen og som der nu lægges al energi og alle midler i. Imens løber det koncept, man har gang i, ud i sandet. Ofte når man ikke at

LEDELSESFILOSOFISK BLIK PÅ PLF KONCEPTET

Den agile skole.



færdiggøre det gamle koncept, før det nye koncept ruller ind på scenen. Det er godt for de mennesker, som lever af at konstruere verdensbilleder for andre, f.eks. universitetsfolk, forvaltningsfolk og konsulenter, men det kan være svært for de mennesker, som troede, at de nu endelig lige havde fået hold på det, som forventedes af dem – og måske oven i købet var kommet til at holde af konceptet, fordi det begyndte at virke og give mening for både medarbejderne og eleverne, f.eks. skoleledere og medarbejdere.

Nye begreber tilbydes

For at kunne klare stadig skiftende agendaer tilbyder man nye begreber, og et af de seneste er begrebet agilitet, som i organisationssammenhænge handler om evnen til at være fleksibel og hurtigt tilpasse sig ændrede betingelser – og dette begreb er også blevet koblet på skoleverdenen: Den agile skole.

Her taler man om fire agilitetsdomæner: produktionens domæne, organiseringens domæne, strategiens domæne og personens domæne, hvor det er hensigtsmæssigt, at man – for at kunne lykkes med den stadig stigende forandringshyppighed - skal være agil på alle domæner (Hørsted og

Nygaard (red.), 2016 og link 3). Denne tilgang lever også op til koncepters tilbud om at reducere omverdenskompleksiteten ved at koble eksterne krav og forventninger med interne muligheder og koble begreber og løsninger. Man kan måske oven i købet tale om, at evnen til at være agil med fordel kan anvendes, når man igen og igen indfører nye koncepter – eller når man skal give de igangværende koncepter et boost – f.eks. PLF. Der ligger ofte fra mange lederes side – både på forvaltningsniveau og på skolelederniveau – et implicit normativt krav om at man bør være agil mhp. at klare de hastige forandringspres – som selvsamme forvaltninger med stadig større tidspres udsætter både skoleledere og undervisere for. Hvordan koordinerer man i forvaltningerne mængden og hyppigheden af de projekter, som man ønsker igangsat på skolerne?

Et filosofisk blik på koncepter

Nu kommer vi frem til, om koncepter er skidt eller kanel! Ikke at der her fremlægges en værdi til fordel for det ene eller det andet. Snarere er dette en opfordring til, at vi bevæger os endnu et skridt ud i en slags andenordens refleksion, hvor vi tager fat i Maturanas begreb om æstetikens domæne (se link 3 og/eller 4), hvor vores egne værdier er i spil. Hvor vores holdninger, vores trossystemer, vores idealer er i spil. Det er her, vi reflekterer filosofisk over begreber som værdier, ordentlighed, respekt, bæredygtighed, kærlighed, dannelse, dyder, identitet,

erkendelse, oplevelse, det jævne, det radikale, frihed, at dvæle, inderlighed, forandringer, forståelse, ånd, konsistens, vilje, magt, væren, begivenhed, alvor, skabelse, selvet, det sande, det gode, det skønne, retfærdighed, selvopretholdelsesdrift, befrielse, besættelse, bevidsthed, liv, fornemmelse for verden, dig selv og den Anden. You name it. Dette kan medføre, at man selv reflekterer over, hvorvidt dette eller hint koncept er skidt eller kanel. Og uanset hvad udfaldet af denne refleksion bliver, kan man som skoleleder skabe rammer for, at egne medarbejdere reflekterer over konsekvenser og betydninger for elever og for egen virke – f.eks. i et PLF.

Vi mennesker er vævet af værdier

Vi mennesker er det stof, som værdier er vævet af, ja, vi er bundter af værdier (Kirkeby, 2016), som kan berøres, bevæges, betvivles og omformes. Men før vi kan det, er det hensigtsmæssigt, at skoleledere, forvaltningsledere og undervisere erkender og bevidstgør egne og hinandens værdier. Interessen kan handle om både dér, hvor vi er i harmoni med de værdier, som pt. fremhæves som værende de væsentligste i forvaltningen og på skolerne, men også dér, hvor vi ikke accepterer dem. Det handler ikke om at være i harmoni med værdierne på bjerget, men om at man udforsker værdidilemmafeltet. Det handler altså om at turde tænke selv – og at udvikle denne færdighed i et menneskeligt ordentlighedsfelt, hvor man taler fra menneske til menneske, hvor man

nysgerrigt udforsker den Andens værdier og hvor man tilstræber en symmetrisk ligeværdighed uanset, hvor man står på den hierarkiske rangstige i en organisation og uanset, hvilke værdier man har, hvad man synes, tænker, tror og mener. Hvad skal der til, for at vi kan navigere mellem tidsbundne logikker – og reflektere over det universelle menneske? Værdidilemmafeltet kan udforskes inden for rammerne af en refleksionsforståelse, hvor vi på taksonomisk vis bevæger os fra udveksling af synspunkter på den nederste ende af den taksonomiske refleksions-skala til nysgerrig udforskning og respekt for hinandens forskellige perspektiver på den øverste ende af samme skala – med et ordentlighedsprincip om at værne om hinandens værdighed og integritet.

Vi er nødt til humpende at bevæge os på tre ben

Når vi på skolerne filosofisk udforsker og reflekterer over koncepter, f.eks. PLF, kan refleksionerne meget vel omhandle, at vi er nødt til at gå på tre ben.

Det ene ben omhandler dels vilkårsledelse, ordentligheden ved, at skoleledere og medarbejdere arbejder med det indhold i det koncept, som har vundet indpas, her PLF, fordi vi måske faktisk tænker, at der ligger megen læring for eleverne, undervisere og skoleledere i at udvikle os synergetisk i kollaborative samarbejdsfora – alt sammen med henblik på elevens læring. Det er ikke kun medarbejderne,

LEDELSEFILOSOFISK BLIK PÅ PLF KONCEPTET

som skal arbejde i PLF. Hvordan og hvorfor er ledelsesteamet et PLF? Hvordan kan elever udvikle kollaborative samarbejdsformer? Og hvorfor skal de det? Hvordan?

Det andet ben, vi skal optræne, er bevidstheden om vore værdier ud fra egen-æstetikens domæne og viljen og modet til at turde sætte disse respektfuldt i spil i kollaborative fora. Respektfuldheden gælder både i forhold til én selv og den Anden. Ligger der en visdom i kollaborative samarbejdsformer? Kan denne samarbejdsform udvikles til en evne, som udvikles, så den er bæredygtig ud over konceptet PLF's levetid?

Men det handler også samtidig om at være kritisk. Skaber vi f.eks. ydrestyrede børn med den logik, som der ligger i PLF og skolernes mål- og resultatstyring? Og hvordan er det slemt? Hvad med den gruppe af børn og voksne, som udvikler angst ifm. præstationer, målstyring, konkurrence og effektivitet? Der er ikke noget i vejen med disse refleksioner. Værdidilemmaet er snarere, at refleksioner kræver tid og at kollaborative samarbejdsformer har svært ved at finde kvalitativ tid i en effektivitetsfremmende hverdag, hvor der ikke levnes megen plads til dvælen. Det er jo først qua denne dvælen, at vi måske på sigt finder effektivitet ift. kerneopgaven, men det er ikke givet. Og hvad er effektivitet for en størrelse? Er det konstruktivt læringsfremmende? Er det menneskelighedsfremmende?

Det tredje ben, der skal ud og luftes, er bevidstheden om, at alle koncepter har en ende, og når vi til sin tid ser tilbage på konceptet PLF, hvad vil vi da kunne sige om læringen i det? Om meningen med det? Og hvilke koncepter har vi da gang i? Hvilke koncepter venter i horisonten? Eller lige om hjørnet? Hvorfor læner vi os i Danmark pt. mod de angelsaksiske koncepter, som flyver forbi i en lind strøm? Hvilken slags børn efterspørger vi til fremtidens Danmark og til fremtidens globaliserede og internationale samfund? Hvordan tolker vi samfundsefterspørgslen i horisonten og hvilke koncepter kalder det på? Hvem tager beslutningerne ud fra hvilke tolkninger? Hvad kan de germanske eller andre koncepter, som vi pt. ikke har et særligt blik for? Opgiver skolefolk ævred og lader sig drive rundt med af velmenende områdeledere og andre forvaltningsfolk? Hvornår mon forvaltninger genopdager og tør bruge den professionalitet, erfaring og refleksionskompetence, som dygtige skoleledere og undervisere er uddannet i, har erfaring med og som har rod i dybere lag af værdier? Hvordan skaber man de rammer, der skal til for selv at opfinde og genopfinde egne dybe tallerkener – og om nødvendigt lave disse om til koncepter, som passer til den kultur, vi er rundet af? Hvordan og hvornår vil man anvende mange flere af de forskellige kreative kompetencer, som mennesker i skoleverdenen er i besiddelse af – i stedet for kun at fremme de aktører, som man pt. er

enige med? Hvordan tør man være differentieret og eksperimenterende ift. at lade dygtige skolefolk udvikle egne koncepter? Hvilke værdier er tilliden og mistilliden vævet af? Hvad sker der med kreative menneskers kreative kompetencer, hvis de ikke bliver brugt konstruktivt? Er skoleledere og undervisere ved at udvikle en stigende konceptresistens? Og i så

fald - er konceptresistensen så udtryk for, at man er træt indtil marven? Eller er det udtryk for, at man selv er sprængfyldt med andre gode ideer, som giver større mening?

Og hvis det ene af de tre ben er en stok - hvilket er da stokken?

Litteratur

Kamp, Annette, Koch, Christian, Buhl, Henrik og Hagedorn-Rasmussen, Peter (2005), *Forandringsledelse - med koncepter som ledestjerne*, Nyt Teknisk Forlag, København

Hørsted, Anne og Nygaard, Claus (red.) (2016): *Strategisk kvalitetsledelse i folkeskolen*, Samfundslitteratur

Kirkeby, Ole Fogh (2016): *Protreptik - selvindsigt og samtalepraksis*. Samfundslitteratur

Links

1. Kjer, Mikkel Giver og Winter, Søren C. (2016): *Skoleledelse i folkeskolereformens andet år - en kortlægning*, SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, København

http://denoffentlige.dk/sites/default/files/suppliers/news/files/skoleledelse_i_folkeskolereformens_andet_r.pdf

Kortlink: <http://kortlink.dk/qbgr>

2. Kjer og Winter om den agile skole i:

<http://www.denoffentlige.dk/den-agile-skole-del-14>

3. Storck, Molly-Søholm og Molly om domæneteorierne

<http://www.vejmus.dk/ressourcedagplejer/Gensynmeddomneteorien.pdf>

4. Lang, Little og Cronen om systemisk professionelle domæner:

[http://www.chironconsulting.org/phdi/p1.nsf/imgpages/1805_Lang-The-Systemic-Professional.pdf/\\$file/Lang-The-Systemic-Professional.pdf](http://www.chironconsulting.org/phdi/p1.nsf/imgpages/1805_Lang-The-Systemic-Professional.pdf/$file/Lang-The-Systemic-Professional.pdf)

Kortlink: <http://kortlink.dk/qbgs>



Praksisfortællinger om fagprofessionelles
læring og
identitetsdannelse
i professionelle
læringsfællesskaber



Line Dahl Olesen er adjunkt og ph.d. og **Lisbeth Alnor** er lektor og partnerskabskonsulent, begge er ansat i efter- og videreuddannelsesafdelingen i VIA University College

De politiske vinde, som blæser over de danske folkeskoler, trækker en tydelig streg under ikke blot elevernes men også de fagprofessionelles læring og i særdeleshed professionaliseringen af deres fælles praksis. Vindfanget og svaret herpå er på mange skoler en organisering af teamsamarbejdet i professionelle læringsfællesskaber.

Det professionelle læringsfællesskab arbejder ud fra principperne om synlig læring (Hattie 2013) og synlig ledelse (Robinson 2014, Bjerg og Staunæs 2014) og har til formål at skabe kollektivt ansvar for elevernes læring og trivsel samt gøre førnævnte til genstand for en fælles analyse og refleksion (Qvortrup 2015).

Gennem en række praksisfortællinger vil vi i artiklen sætte fokus på og forsøge at belyse, hvordan deltagelsen i de professionelle læringsfællesskaber på to store folkeskoler i Østjylland har medvirket til

udviklingen af de fagprofessionelles praksis, herunder hvordan den har været med til at fremme deres fælles læringsproces og danne deres professionelle identitet.

Læring, og identitetsdannelse, som social deltagelse – en analysemodel

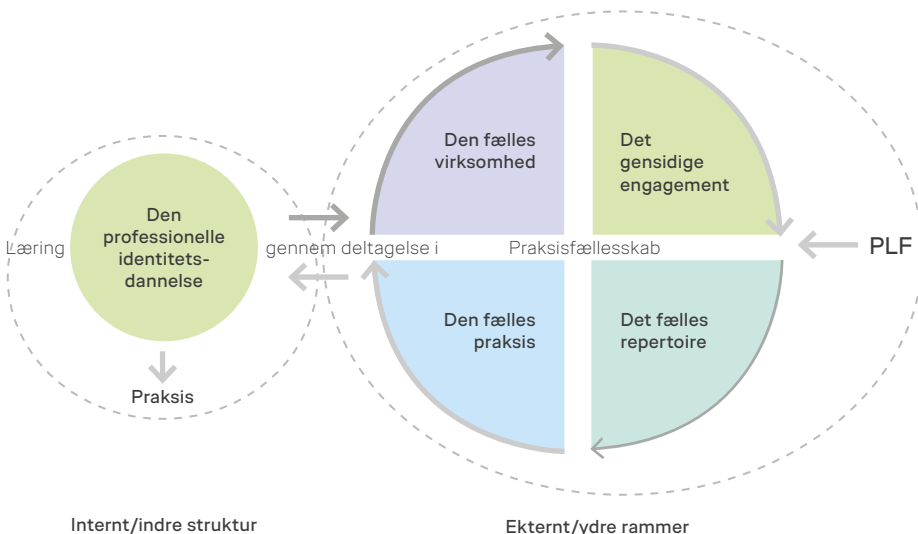
De praksisfortællinger, som præsenteres i artiklen, er et produkt af et netop afsluttet forskningsprojekt, som indbefattede en længere observationsrække af møderne i tre læringsteams samt opfølgende enkeltinterviews med hvert af teamets tre medlemmer.

PRAKSISFORTÆLLINGER

Som et forsøg på at indfange de meget komplekse processer, som læring og identitetsdannelse er, udvikledes en analysemodel (se figur 1) til at udsige noget mere konkret om læring i faglige/tværfaglige fællesskaber eller i dette tilfælde professionelle teamsamarbejder. Analysemodellen tager sit afsæt i Wengers sociale teori om læring.

Læring opfattes ifølge Wenger som det at blive til og at danne sig en identitet.

Læring opstår i den sociale deltagelse i et givent fællesskab og synliggøres, når teammedlemmernes praksis tager nye former (Wenger 2004, s. 14-15, 24 og 71) når nye kompetencer opnås eller når der arbejdes på nye måder (når undervisningen eksempelvis håndteres/udføres/løses/forstås på en anden måde) eller når vi opfatter vores professionelle jeg på en anden måde.



Figur 1: Analysemodel

* Et praksisfællesskab sidestilles i denne analyse med et professionelt læringsfællesskab, da et professionelt læringsfællesskab for deltagerne også handler om at engagere sig i og definere en fælles virksomhed (hvor målet er elevernes læring og trivsel samt egen kompetenceudvikling) og udvikle et fælles repertoire og fælles praksis for derigennem at nå dette mål eller udøve denne virksomhed.

Praksisfortællingernes struktur

Praksisfortællingerne struktureres efter og formidler tre overordnede temaer: 1) læring som deltagelse i praksisfællesskabet, 2) det gensidige engagement i den fælles virksomhed og 3) det fælles repertoire i deltagernes praksis.

Læring som deltagelse i praksisfællesskabet

Teammedlemmerne betragter meget af den viden, som de anvender i deres arbejde, og de værktøjer, som de gør brug af, som værende udviklet gennem deres daglige arbejde og gennem deltagelsen i forskellige arbejdsfællesskaber, og ikke nødvendigvis gennem deres formelle uddannelse:

"Jeg har altså ikke den [et særligt opslagsværktøj, som eleverne gør brug af i undervisningen] med fra læreruddannelsen. (...). Jamen, jeg tror, det er ting, der er blevet sådan afprøvet, og så er det jo også bare de folk, jeg har lært at kende i de forskellige job, jeg har været i. (...). Så det også sådan noget, hvor vi prøver os frem også finde ud af, hvad er det, der fungerer" (Interview nr. 4, Lærer)

For de flestes vedkommende handler teamsamarbejdet som professionelt læringsfællesskab i særdeleshed om synlig læring og at opstille synlige læringsmål. Sidstnævnte er som oftest synonym med læringsfællesskabets virksomhed og et sted, hvor man har indledt teamsamarbejdet.

Flere af de adspurgte oplever da også, at udbyttet i forhold til egen praksis har været størst, når det drejer sig om at opstille læringsmål og i forhold til "det der med, at nu gør vi læringen synlig" (Interview nr. 2, Lærer).

At gøre læringen synlig og holde fokus på elevernes læring er ikke blot en måde at sikre, at teamet holder fokus på det, som rent faktisk er deres opgave, det er også en motiverende faktor for eleverne selv:

"Altså jeg har i hvert fald opnået ny indsigt i, hvor vigtigt det er egentligt at have fokus på eleverne læring – at det er det, man taler om, for ellers kommer vi tit til bare kun at tale om praksisting. Og når vi har fokus på elevernes læring, så synes jeg også, jeg har oplevet, at dét, at eleverne kan mærke, at det er det, der er fokus, det motiverer faktisk også dem. Det bliver synligt for dem, at 'der sker faktisk en udvikling med mig'. Det har vi ikke sådan på samme måde haft fokus på før. Det er faktisk positivt og eleverne de er glade for undervisningen på den måde" (Interview nr. 2, Lærer)

Det nye fokus og den viden, som teammedlemmerne har opnået, handler i særdeleshed om den fælles refleksion og om tydeliggørelsen. Det at snakke helt åbent om elevernes læring og progression, også med eleverne selv:

PRAKSISFORTÆLLINGER

"Når vi nu går i gang med et tema, så siger vi jo for eksempel: 'Når nu skal vi have [dette forløb]'. [Så er det] de her mål, vi har sat op og i dag, der arbejder vi specifikt med det her mål', og når vi så er færdige med undervisningen, så kan man samle op i forhold til det mål, man så havde sat op. Det er heller ikke noget, vi har haft fokus på før – at fortælle elever, 'hvad er det egentlig vi er i gang med at lære'. Der er vi gået i gang med at lave en aktivitet, og så har vi som lærere vidst, hvad de var i gang med at lære, men de har ikke på den måde selv – og heller ikke selv sat ord på, hvad de faktisk har lært bagefter" (Interview nr. 2, Lærer)

Udover den synlige læring og fællesfaglige kollegiale refleksion, så er teammedlemmerne også blevet bedre til at gøre brug af hinanden og planlægge forløb sammen:

"Vi har haft meget fælles planlægning af forløb, rigtig meget faglig sparring, og det er noget af det, der måske tidligere har været meget, hvor vi ikke har brugt hinanden så meget i fagteamet, hvor man havde kørt lidt mere individuelt" (Interview nr. 5, Lærer)

Det er dog ikke alle teams, der har inkorporeret alle aspekter af et professionelt læringsfællesskab i deres praksis, eller rettere sagt, er overbeviste om, hvad det kan i forhold til teamsamarbejdet, hvad det bidrager med og hvor det differentierer sig:

"Men jeg synes i forhold til PLF, det er det med at få tid til at sidde og fordybe sig og snakke og tage noget data med. Det gør vi i hvert fald. Altså man gør det. Jeg ved ikke, om det er professionelt læringsfællesskab, der gør det alene, men alene det at man er i team, og man sidder der, så bliver man nødt til at reflektere over flere ting" (Interview nr. 8, Lærer)

"Det har derfor heller ikke ændret meget på den måde, nogle af de adspurgte medlemmer er organiseret som team på" (Interview nr. 8, Lærer). Samtidig er det heller ikke en mere udfoldet, systematisk analyse af elevernes læring, eller diskussion af, hvordan man som underviser kunne have grebet tingene anderledes an (eksempelvis med afsæt i undervisningsobservationer og feedback), eller en videreformidling af den fælles pædagogisk vision, som præger billedet. Ej heller er det et generelt eller fortsat punkt på dagsordenen blandt teammedlemmerne:

"Nej, det synes jeg ikke det er. Det er mest det fagfaglige. Altså hvad er det eleven gør i den her [test], og hvad har de andre gjort. Så sammenligner man lidt. Det er ikke så meget, nej, det synes jeg ikke, det er" (Interview nr. 7, Lærer)

Det er den fagfaglige sparring, der præger samarbejdet i ovenstående team, mens det for alle team er en optagethed af at arbejde med målstyret læring samt i særdeleshed at arbejde databaseret.

Data bruges både i indgangen til et forløb, hvor elevernes læringsgrundlag diagnosticeres og senere til at samle op på elevernes læring.

Nogle forbehold

Der er dog visse forbehold som udtales og som giver et billede af, at ikke alle har taget PLF-værktøjskassen til sig eller ønsker at deltage i et professionelt læringsfællesskab, og at der skal andre værktøjer til, end målstyret undervisning; "virker undervisningen, hvad var udbyttet?" (Interview nr. 8, Lærer), for at fungere som (fag-)professionel:

"-altså, for at køre med motoren, skal [vi] også have et andet værktøj i brug eller andre værktøjer. Det er mere kompleks. (...). Og i den sammenhæng har jeg selvfølgelig også en bekymring for, hvad er det så, vi skubber væk? For min grund-indstilling i forhold til undervisning, og god undervisning, det er det relationelle, og det er, at børnene skal være trygge. Det vil sige, at man skal arbejde med det relationelle og trygheden. Og (...) gør man nu noget andet i en grad, så det overskygger det, der er det allervigtigste specielt i pressede læringsmiljø, som den danske folkeskole er, så kan jeg godt få en bekymring" (Interview nr. 8, Lærer)

Det kan som sagt for nogle af de adspurgte være svært at se, hvor det er, at det professionelle læringsfællesskab adskiller sig, og ydermere hvor det gør en

forskel fra den mere generelle udvikling, som man fagprofessionelt undergår - i det evigt foranderlige landskab, som folkeskolen udgør:

"Jo, men jeg er ikke negativ, men jeg vil også bare gerne forholde mig lidt kritisk for også lige at vide, hvad er det her?! Adskiller det her fra det her? (...) jeg har sgu svært ved at skelne det fra en almindelig udvikling (...). Ja, altså, jeg tænker den udvikling man går i, fra man kommer ud fra seminariet, så er man total blank på, hvad det er, ret og set. [Man] ved ikke så meget. Det er svært for mig lige at skelne, fordi jeg synes det her år har jo været, altså, det er jo ikke kun fordi vi har det her pædagogiske læringsfællesskab. Der ligger jo noget helt andet krav i, i forhold til, hvad vi skal med folkeskoleloven. (...). Man kan fand'me næsten ikke nævne et sted, hvor der ikke har været forandringer" (Interview nr. 8, Lærer)

Og det er nok ikke kun ovennævnte, som oplever et uundvigeligt forandringspres (med nye indgribende tiltag, som stresser og forstyrrer) i hverdagen og i det

Fælles planlægning af forløb og faglig sparring.



PRAKSISFORTÆLLINGER

professionelle liv. Det gør mange. Men der synes blandt de adspurgte at være en generel positivitet i forhold til PLF-værktøjskassen og en oplevelse af, at det rent faktisk kan gøre en forskel at arbejde som professionelt læringsfællesskab:

”Jeg tror, det er, fordi vi alle sammen har en idé om, at ’det her, det tror vi på virker’, og en positiv energi til tingene og egentlig en lyst til at udvikle os alle sammen” (Interview nr. 2, Lærer)

Nøgleordene og det udslagsgivende lod på vægtskålen er troen på og ønsket om at bruge PLF-værktøjerne til at udvikle sig professionelt og som team.

Det gensidige engagement i den fælles virksomhed

Adspurgt om hvad det kræver af det enkelte teammedlem at indgå i og bidrage positivt til fællesskabet svares der, at det kræver at man som teammedlem tør engagere sig og at man spiller ind med ens egne kompetencer, ideer og engagement, også når processen udfordres eller går i stå.

Det kræver også at man som teammedlem kan gå på kompromis (og gribe andres kompetencer, ideer og engagement), at man er åben overfor forandringer og at man tør afprøve og afsøge muligheder;

”Indtil man ligesom finder en skabelon, der fungerer, og det tager jo tid” (Interview nr. 4, Lærer).

Det positive bidrag til fællesskabet handler kort sagt om ”at turde sætte sig selv i spil med de faglige kompetencer, man har som fagprofessionel. Og det handler om at turde sige, når der er noget man ikke er så god til, hvor man som fagprofessionel har brug for, at teammedlemmer byder ind og komplementerer” (Interview nr. 4, Lærer)

Denne faglige åbenhed eller ærlighed nødvendiggøres dog af at man i teamet har et godt kendskab til hinanden, at man har en grad af fortrolighed og gensidig tillid. Ellers kan det ifølge de adspurgte teammedlemmer være svært at turde udfordre/kritisere hinandens forslag, ideer - eller selv at modtage kritik. Det vanskeliggør også uenigheden, og det udviklingsmæssige potentiale, der er heri:

”Man misser jo nogen ting, hvis det er, at man ikke kan være uenige. Så pleaser man jo egentlig bare og siger, okay jamen så gør vi det bare. Jeg synes, det er vigtigt at sige, det synes jeg faktisk er en rigtig dårlig ide, eller det her det giver rigtig meget uro, eller de her billeder, vi bruger, de fungerer ikke inde i mine klasser. Der er jo også forskel på klasserne, ikke” (Interview nr. 6, Lærer)

Det er det gensidige engagement, og det fælles ansvar, som muliggør det synergiske, men også differentierede virksomhed: ”det er jo ikke alle grupper, der fungerer lige godt. Det er der ingen tvivl om. Og at



vi så kan finde ud af det, at vi er fælles om det og at vi vil det! Det er det, der gør [forskellen]" (Interview nr. 1, Pædagog)

Selvom det ikke er en særligt udtalt tematik i praksisfortællingerne, er der dog en bekymring for, at det professionelle læringsfællesskab ikke er det frirum, som andre former for teamsamarbejde kan være. Men at det er et udtryk for en ledelsesmæssig styring, hvor teamet pålægges en fælles tilgang og hvor man som teammedlem ikke selvstændigt kan vælge den metode, man synes virker bedst eller bedre end den i teamet valgte:

"Jeg tror på, at hvis man sætter folk fri (...) og så tror på, at det skal nok gå, så får man bare noget helt vildt meget federe (...), sådan er det også i det professionelle.

Det er desværre bare ikke særligt brugt for tiden. Det skal styres" (Interview nr. 8, Lærer)

Det er en opfattelse som denne (som nok ikke er en enlig svale), der hindrer engagementet fra centrale teammedlemmer og sætter dem ud over selv den perifere deltagelse i det professionelle læringsfællesskab.

Teammedlemmerne fremhæver, at de lærer rigtig meget af hinanden og at det skyldes deres gensidige inddragelse og respekt for hinandens faglighed, som pointeret af adspurgte pædagog;

"Jeg oplever, at jeg får lov til at være den, jeg er, (...). Jeg oplever, jeg bliver hørt, og de [lærerne] tager mig alvorligt" (Interview nr. 1, Pædagog).

Og netop det at man bliver inddraget, at man får mulighed for at bidrage til og deltage i teamets fælles virksomhed, gør, at man som teammedlem kan vokse og udvikle sig professionelt:

"De team, man kommer i, det er altafgørende for udviklingen også. Jeg vil jo ikke udvikle mig, hvis jeg var i en klasse, hvor jeg ikke fik lov til at komme på banen eller noget eller bliver hørt. Så vil jeg ikke udvikle mig" (Interview nr. 1, Pædagog)

Pædagogens særlige rolle

Den adspurgte pædagog oplever da heller

PRAKSISFORTÆLLINGER

ikke længere at blive sat til eller bedt om: "... du kan lige tage nogen kopier" (Interview nr. 1, Pædagog), men oplever i stedet at være et fuldgældigt medlem af teamsamarbejdet og det eksisterende fællesskab omkring klassen og de involverede elevers læring og trivsel:

"Altså, jeg er en del af det her. Her bliver jeg ikke sat i gang. Jeg er med til at byde ind med noget og jeg får lov til det" (Interview nr. 1, Pædagog)

De adspurgte teammedlemmer oplever, at de i højere grad er blevet en del af hinandens fagdomæner og ansvarsområder, godt hjulpet på vej af folkeskolereformens omlægning af folkeskolen og folkeskolens nye struktur, herunder udvidelsen af skoledagens længde:

"Der er ikke så meget SFO mere. De [eleverne] får sent fri, så derfor (...) snakker vi alle sammen det sociale. Det er ikke sådan, at jeg står alene, fordi det sociale sker i skoletiden, og ikke SFO-tiden mere". (Interview nr. 1, Pædagog)

Der er dog hos en adspurgt lærer visse hensyntagende forbehold i forhold til pædagogernes deltagelse i eksempelvis planlægningen af den målstyrede undervisning og i opstillingen af klassens/elevernes faglige mål:

"Det jeg kan se som den store udfordring, det er den her målstyrede undervisning,

så ligger det jo meget inde på lærerfaget. Langt hen ad vejen (...), altså, jeg kan jo ikke forvente, at en skolepædagog er den, der sætter læringsmål på dansk, matematik, historie, engelsk. Jo, det jeg kan da godt – vi kan da godt snakke om, at det er de og de mål, man har sat. Men er det interessant for den anden faggruppe, tænker jeg nogle gange" (Interview nr. 3, Lærer)

En anden lærer peger på, at pædagogerne i stedet understøtter lærernes opstillede mål gennem de fælles formulerede sociale mål og ved deres deltagelse i undervisningen. Samtidig er der blandt de adspurgte en erkendelse af, at pædagogerne spiller en central rolle i analysen af elevernes læring og trivsel, som nu er et fælles ærinde:

"Hvad er dit [pædagogens] indtryk der, altså, på den måde få lidt mere føling med børnene (...), fordi de kan jo godt snyde, sådant nogle børn. Jeg tror, jeg ser en ting, men jeg kommer ikke nok omkring dem. Det kan min pædagog så måske komme bedre omkring, og så kan han give mig feedback i forhold til det" (Interview nr. 5, Lærer)

Betydningen af den målstyrede undervisning, og en mere tydelig rolle- og opgavefordeling i teamsamarbejdet, gør, at pædagogen ikke længere blot er bisidder eller "bare radiatorpædagog. Altså, der er nogle mål, og der er nogle roller, der er blevet mere italesat. Altså,

[hvad] er det jeg gør, du har den her opgave, og jeg har den her opgave” (Interview nr. 5, Lærer).

Den adspurgte pædagog oplever at de i hendes team er begyndt at ”ligne” hinanden, både i deres opfattelse og i deres tilgang til børnene, og det har flere fordele:

”Vi arbejder på samme måde over hele linjen. Og det er jo også en god måde, fordi så bliver børnene jo også bevidste om, at det egentlig er det samme der sker” (Interview nr. 1, Pædagog)

Denne fordel bliver også fremhævet af en adspurgt lærer om sit teamsamarbejde med to kollegaer, en lærer og en pædagog i en bestemt klasse: ”Vi kører fælles front. Vi kører fælles sprog, så børnene ikke er tvivl, og så er der en struktur når [lærer 1] er her, og en anden struktur når [lærer 2] er her og en tredje struktur når det er [pædagogen]. Det der med at det er det samme [vi] siger, det kan børnene bedre ... i hvert fald den her gruppe børn bedre forholde sig til. Jamen de ved, hvad der er regler. Vi ved hvordan det er, det skal være, og det er vi faktisk ret enige om” (Interview nr. 5, Lærer)

Et fælles repertoire i deltagernes praksis

De adspurgte teammedlemmer oplever at de som deltagere i et professionelt læringsfællesskab har fået en fælles begrebsramme, et fælles sprog eller repertoire, som muliggør en lang række fælles opgaver

og tværfaglige sparring. Det indbefatter nye begreber som eksempelvis synlig læring, målstyret undervisning og data:

”Det er jo nye ord i vores hverdag. Det er det i hver fald i min hverdag (...). Det er jo noget nyt. Det er en ny måde” (Interview nr. 1, Pædagog)

Særligt introduceringen af den målstyrede undervisning, som lader til at have haft den største indvirkning på teammedlemmernes praksis, har i sit kølvand skabt en helt ny italesættelse af og diskurs i undervisningen:

”Altså vi er blevet mere tydelige omkring, jamen netop det der med sprog, men også de der begreber, man bruger i undervisningen, hvor vigtigt det er at få dem sat dem rigtig i spil og tydeliggøre dem for børnene. Hvad er det, vi arbejder med? Hele tiden holde det op på, jamen hvorfor er det, vi skal lære det her? Hvad er det, vi kan bruge det til? (...), hvordan er det, vi kan visualisere det her for børnene. Så der er vi helt sikkert blevet mere tydeligere omkring det der med at opstille målene overfor eleverne og tydeliggøre det for dem og tage dem med i snakken” (Interview nr. 5, Lærer)

De adspurgte har den oplevelse, at de med de professionelle læringsfællesskaber er blevet mere bevidste om selve planlægningen, altså i forhold til de ting, de skal omkring i planlægningen af under-

PRAKSISFORTÆLLINGER

Dataindsamling er blevet en del af ens praksis.



visningen. Men at det målstyrede fokus ikke er nyt som sådant:

”Nej, det synes jeg ikke. Jeg synes egentlig altid, som sagt, vi har haft fokus på målsætning af hver enkel elev, men det har bare ændret på den måde, vi præsenterer tingene for eleverne på. Så tilgangen til eleverne, kan man sige, har ændret sig” (Interview nr. 2, Lærer).

Denne nye tilgang eller nye måde at gå til eleverne eller undervisningen på har for alvor sat gang i revurderingen af praksis og selvrefleksionen blandt de adspurgte teammedlemmer:

”Når man kommer i en udvikling, så begynder man jo at vurdere egen praksis. Jeg kan da sådan blive helt flov over: ’Nå, hvordan pokker kan jeg gå og holde hemmeligt for ungerne, hvad vi skal lave’. Altså hvorfor lå det kun inde i mit hoved. Og det har jeg altid gjort meget ud af, at det skulle være varierede undervisningsformer og det skulle også være spændende

og vi skulle have så meget ud af det, men hvad var det, vi skulle have ud af det?”

(Interview nr. 3, Lærer)

”Vi har jo lavet de fineste elevplaner, som eleverne aldrig nogensinde har set, og der er bunkevis af fine, opstillede mål om, hvilken vej vi gerne ville have haft dem. Forældrene får det at vide og vi får det at vide, psykologerne får det at vide, og de eneste der skal udvikle sig, det er dem, der ikke får det at vide. Altså vi har aldrig fortalt eleverne om de mål. Aldrig. Så på den måde har ens refleksion da udviklet sig helt vildt, hvor vi tænker, ’hvor er det da helt tosset!’” (Interview nr. 2, Lærer)

Det er oplevelsen blandt de adspurgte, at elevplanerne er blevet et langt mere dynamisk redskab end tidligere, og det at udfærdige en elevplan er en løbende proces og ikke blot en årlig konstruktion, hvilket resulterer i, at elevplanerne er kommet mere i spil i undervisningen og i forhold til elevernes læring, samtidig med at elevernes mål synliggøres i klasse-lokalet. En adspurgt pædagog fremhæver at hendes engagement i klassens faglighed ligefrem er blevet større grundet denne synliggørelse, både fordi hun (hele tiden) bliver mindet om målene, men også fordi hun sammen med sine kollegaer bliver holdt op på synliggjorte mål, ikke blot i deres arbejde med eleverne, men i deres kommunikation til forældrene.

Denne synliggørelse og målstyret bygges dog ifølge en adspurgt lærer

nærmere ovenpå, frem for at ændre noget helt grundlæggende ved vedkommendes praksis:

"Det er jeg jo ikke holdt op med at gøre, fordi jeg gør det andet her. Og jeg er heller ikke holdt op med at gribe, hvis der er et eller andet i klasserummet 'det her, det er bare spændende lige nu'. Så kan det da godt være, at jeg ikke lige har fået lavet et e-forløb og tre mål på det (...). Altså jeg vil ikke være slave af det her, men jeg vil gerne arbejde målstyret" (Interview nr. 3, Lærer)

Det er heller ikke alle, der er lige bevægede af den målstyrte undervisning, og det er i hvert fald ikke et område, som denne adspurgte lærer, grundet tidsmæssige begrænsninger, vil prioritere frem for andre mere centrale udfordringer, der kan være i en given klasse:

"Alt det der med at synliggøre mål er fint, og opbryde mål, men hvis man har 27 i en klasse, hvor der er store menneskeudformninger, jamen min tid er ikke ubegrænset. Min elastik kan ikke blive ved med at trække. (...). Jamen så ved jeg godt, hvad jeg synes, er [vigtigt]" (Interview nr. 8, Lærer)

Anvendelsen af data

Der er ingen tvivl om, at indsamlingen og anvendelsen af data er blevet et lang større opmærksomhedsområde end før, og det er samtidig og meget tydeligt blevet en del af teammedlemmernes sprogbrug.

De adspurgte teammedlemmer bruger primært den indsamlede data til at sætte faglige og sociale mål og til at dokumentere, at der er fundet en udvikling (i elevernes læring) sted, samt til at skabe belæg for forskellige undervisningsrelaterede tiltag:

"Fordi det skal vi jo også kunne bevise nu, ikke? Så på den måde er vi jo blevet mere bevidste om, at der skal ligge noget til grund for det, vi laver" (Interview nr. 1, Pædagog)

Teammedlemmerne giver flere eksempler på data, som de gør brug af. Det kan eksempelvis være testresultater indsamlet som en del af en løbende evaluering, det kan også være observation af enkelte elever, klassen som helhed eller det kan være resultater af egne undersøgelser, hvor der forsøges belyst, hvorvidt eleverne har opnået den tilsligtede læring, efter et bestemt undervisningsforløb. Selvom der for flere af teammedlemmerne har været en længere tilvænningsperiode, præget af en del frustration: "ah det har ingen sammenhæng' og hvad pokker. Specielt da vi var færdige. De kan ikke få et spørgeskema, før de kan læse" (Interview nr. 3, Lærer), i forhold til det at arbejde med data, så ser de fleste af de adspurgte teammedlemmer flere fordele i at anvende data som tydeliggjort i eksemplet her:

"Altså, jeg havde en dreng i dag, som havde (...) gjort en matematikbog færdig.

PRAKSISFORTÆLLINGER

(...). 'Nå men det var 4'eren, du var færdig med, hvordan var den? Var det tilpas?' Og jeg kigger selvfølgelig bogen igennem – det ser nogenlunde rigtigt ud – så giver man ham 5'eren. Og det må jeg indrømme, det er først der, det slår mig, at der blev jeg sådan 'ej hvis han er færdig med matematikbog nr. 4, så skal han lige have den, der hedder Matematiktest 4, så jeg kan se, om han har nået alle emnerne. Og at han har styr på alle emner, er der nogen huller, vi skal samle op på. Og det viser mig, at der er ret store, alvorlige huller. Så den dataindsamling, den er bare blevet en del af ens praksis. Tænk, hvis jeg bare havde givet ham 5'eren. Han havde ikke styr på brøker – simpel brøkrekning som eksempel, og der var andre ting" (Interview nr. 3, Lærer)

Konklusion

Det er tydeligt, at deltagelsen i arbejdet som professionelt læringsfællesskab har medvirket til en udvikling af de fagprofessionelles praksis, i særdeleshed i forhold til synlige læring og i forhold til at opstille synlige læringsmål. Sidstnævnte er som sagt nærmest blevet synonym med læringsfællesskabets virksomhed og har som oftest været det sted, hvor man har indledt og centreret teamsamarbejdet.

Det er også her, at indsigten og den faglige selverkendelse har været størst og tydeligst. Og arbejdet med de synlige læringsmål har ifølge de fagprofessionelle selv givet dem en ny tilgang, både i forhold

til eleverne og i forhold til at indvie dem i deres egen læringsproces.

Deltagelsen i arbejdet som professionelt læringsfællesskab har også gjort de fagprofessionelle mere bevidste om selve planlægningen samt evalueringen af undervisningen/undervisningsforløb og i at gøre den/dem til en fælles virksomhed. Der er et tydeligt engagement i den virksomhed og de adspurgte formidler et ret overbevisende gensidigt engagement, som ikke blot giver dem mulighed for deltagelse i opbygningen af et professionelt læringsfællesskab, men som også muliggør og fremmer den enkeltes læring og professionelle udvikling.

Der hvor udviklingen har været mindst synlig, er i forhold til at indgå i eller deltage i hinandens undervisning, herunder eksempelvis at arbejde med praksisreflekterende metoder som kollega baseret observation og feedback (Qvortrup 2015):

"Vi er ikke deprivatiseret på den måde, at det endnu ville virke naturligt, at jeg lige gik ned og sagde, 'må jeg se med i timerne, hvordan I gør det'. Det er i hvert fald også noget, vi så i Canada, som vi helt sikkert kan blive bedre til. Det der med at have åbne døre og at det er okay at være nysgerrig på hinandens praksis. At det ikke er en kritik, fordi jeg kommer og spørger ind. Det er, fordi jeg er nysgerrig, [og] gerne selv at ville lære noget, og

fordi du måske også kan lære noget af de spørgsmål, jeg stiller. Der er vi slet ikke kommet til endnu, fordi der kunne vi også lave en hel masse erfaringsudveksling" (Interview nr. 2, Lærer)

Adspurgte lærer understreger, at det bestemt er en organisatorisk mulighed at følge og deltage i andres undervisning, men at det "bare ikke [er] en del af kulturen endnu" (Interview nr. 2, Lærer).

Det billede som læreren tegner her, er nok genkendeligt for mange fagprofessionelle i den danske folkeskole, men om de praksisfortællinger, som er forsøgt formidlet her svarer til det, der kunne fortælles på andre folkeskoler, må søges besvaret af andre undersøgelser end denne. Dette er blot en lille fortælling ind i en stor fortælling om arbejdet med de professionelle læringsfællesskaber i den danske folkeskole.

Litteratur

Albrechtsen, Thomas (2013): *Professionelle læringsfællesskaber – teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Dafolo Forlag.

Bjerg, H. og Staunæs, D. (2014): *Læringscentreret skoleledelse: tænketeknologier til forskningsinformeret skoleledelse*. Dafolo Forlag.

Hattie, John (2013): *Synlig læring – for lærere*. Dafolo Forlag.

Lave, Jean og Wenger, Etienne (2003): *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.

Robinson, Viviane (2014): *Elevercentreret skoleledelse*. Dafolo Forlag.

Wenger, Etienne (2004): *Praksisfællesskaber*. Hans Reitzels Forlag.

Wenger, Etienne (2000): *Communities of Practice: The key to knowledge strategy*. I Lesser, E.L.,

Fontaine, M.A. og Slusher, J.A. (eds.): *Knowledge and Communities*. Butterworth-Heinemann, s. 3-20.

Wenger, Etienne, McDermott, R. og Snyder, W.M. (2000): *"Cultivating Communities of Practice – A Guide to Managing Knowledge."* Cambridge University Press.

Wenger, Etienne (1998): *"Communities of Practice - learning, meaning and identity."* Cambridge University Press.

Qvortrup, Lars (2015): *"Teamet som professionelt læringsfællesskab"*. I *Skolen i Morgen*, nr. 1, s. 2-5, sep. 2015. Dafolo Forlag.

Kommende temaer

Nr. 3 - 2017

Det 21. århundredes kompetencer

Dette nummer af Liv i Skolen åbner op for en værdidiskussion og sætter fokus på Det 21. århundredes kompetencer

For hvad indeholder de, hvordan kan og skal vi på skolerne arbejde med at udvikle de kompetencer hos eleverne og hvilke spørgsmål rejser der sig?

Betyder de fx at vi skal gentænke undervisningens indhold, form og mål?

På hvilken måde, og hvordan kommer det til at berøre forståelser af fagets indhold og det ønskede fokus på at styre efter læringsmål?

Hvordan kan de nye kompetencer, som til dels trækker på en innovations- og kreativitetsdagsorden, fungere i samspil med den evaluerings- og vurderingskultur som langt om længe er ved at være bygget op på mange skoler?

Kan vi overhovedet blive enige om nogle transnationale pejlinger, er der tale om en konkurrencestats-ideologi, hvem kan spå om fremtiden, er kompetencerne overhovedet nye og hvordan spiller de sammen med formålet for en dansk skole og vores kulturelle og nationale egenart? Spørgsmålene er mange og vi håber i med dette nummer bliver klogere på det næste århundredes kompetencer.

Nr. 4-2017

Bevægelse og sundhed

Med kravet i den nye Folkeskolereform om bevægelse som led i en mere varieret og længere skoledag sætter dette nummer af Liv i skolen fokus på emnet "Bevægelse og sundhed".

Vi tager pulsen på udvalgte praksisser i de danske skoler og ser nærmere på, hvordan bevægelse indgår dels som et pusterum fra undervisningen, fx som "brain breaks" og aktive pauser og dels hvordan man direkte indtænker dette i den faglige undervisning. Bevægelse kan nemlig noget: Det kan først og fremmest styrke sundheden, men det er også et led i en mere alsidig personlig udvikling, hvor der arbejdes med det sociale, med fællesskab og samarbejde og med koncentration, koordinering og motion. Uddannelsesforskningen, der pejler på hvilke kendetegn der øger elevers læringsudbytte, peger entydigt på at variation i undervisningen er en vigtig faktor. Også dette kan bevægelsesdelen i skolen understøtte. Derudover inddrager vi i nummeret artikler om hvordan kosten kan indgå som et pædagogisk redskab i skolen.

Liv i Skolen vil gerne gøres bekendt med gode eksempler fra praksis i forbindelse med temaerne, og vi vil gerne sende på flere kanaler.

Kontakt os omkring et tema, og vi vil vurdere, om det skal belyses i bladet, i en artikel på nettet eller eventuelt i en video på nettet.

VIA University College
Hedeager 2, 8200 Aarhus N

Returneres ved varig adresseændring



www.liviskolen.dk

Kommende temaer

Nr. 3-2017

Det 21. århundredes kompetencer

Nr.4-2017

Bevægelse og sundhed