

Lærersamarbejds muligheder

Masterprojekt, MPL 4. semester

Jens Jakob Horsholt, studentnr. 20202275

Vejleder: Ida Sprangsberg Hansen

Antal tegn (uden mellemrum): 88.212

Abstract

This study employs action research to investigate how Professional Learning Communities (PLCs) can enhance collaborative efforts among high school teachers in developing teaching practices. The findings indicate that PLCs supported the team's collaboration in several ways. Firstly, the team became more self-directed as participants developed shared values and a common vision, reinforced by standardized practices such as using cooperative learning exercises. The learning cycle was used as a method for self-investigation. The PLC's focus on learning helped the team concentrate on positive learning indicators rather than negatives, aligning with their vision. Secondly, the collaborative development of teaching practices was driven by the team's investigative approach throughout the process, utilizing Timperley's learning cycle to identify student needs and engage in reflective dialogues, leading to professional learning and the formulation of a shared pedagogical method and language. Thirdly, the strengthened community bolstered the collaborative efforts. PLCs inherently challenge members to take interpersonal risks, fostering a vulnerability-based trust that encouraged further risk-taking and critical friendship among team members. Despite or perhaps because of its voluntary nature, the PLC contributed to the development of teacher collaboration, although this model's scalability within the Danish high school system presents challenges.

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	5
Problemfelt	6
Undersøgelsesdesign	8
Videnskabsteoretisk ståsted	9
Metode.....	11
Formålet med aktionsforskning.....	11
Handlinger i aktionsforskningscyklussen.....	12
Tryghed og fremdrift	12
Opbakning	13
Udvælgelse af lærere	14
Tryghed om rammerne	15
Tillid og polyfoni.....	15
Opbakning og ejerskab.....	17
Forsker og facilitator	18
Teori.....	20
Fælles vision og værdier.....	21
Fokus på elevens læring	22
Data og evidens	23
På opdagelse med aktionslæring.....	23
Det positive og nyttige læringssyn	24
Refleksion og erkendelse.....	24
Deprivatisering og samarbejde	25
Analysestrategi	27
Den undersøgende tilgang	27
Selvledelse.....	28
Fællesskab	29
Analyse.....	30
Den undersøgende tilgang	30
Fælles vision in spe	30
Videndeling og fokus på læring.....	31
Reflekterende dialoger og fælles videnskabelse.....	32
Opsamling.....	34
Fællesskab	35
Sårbarhedsbaseret tillidsforhold	35

Tryghed og interpersonelle risici	35
Kritiske venner	36
Selvledelse.....	37
Selvledelse via undersøgelsesmetoder.....	38
Undersøgelsesritual	39
Ledelse af fokus på læring.....	39
Fælles standarder for praksis	40
Diskussion	44
Pragmatismens begrænsninger	44
Kollega-fællesskab og lærertrivsel	44
Øget fælles fokus på at undersøge læring?.....	45
Selvledelse.....	46
PLF i gymnasieskolen	47
Frivillige PLFer i gymnasieskolen	48
Konklusion	50
Bibliografi.....	52

Indledning

Åh nej, ikke gruppearbejde! Og slet ikke sammen med ham eller hende! Sådan hører jeg tit som gymnastiklærer elever ytre sig, når jeg organiserer gruppearbejde for elever – og de er ikke alene om det synspunkt, tyder meget på. Det er i hvert fald tydeligt, hvordan samarbejde også mellem mine kolleger kan være svært, næsten umuligt og kan skabe konflikter. Det bekræfter en undersøgelse fra Danmarks evalueringsinstitut (EVA), der indikerer at “de nye krav til lærersamarbejdet i gymnasireformen fra 2017 udfordrer nogle lærere på deres opfattelse af lærerrollen” (2020, 8), fordi den opleves som værende i strid med den selvstændighed, der ligger i rolle som gymnasielærer. (Danmarks evalueringsinstitut 2020, 8).

Samtidig er det dokumenteret, at der er et stort potentiale i samarbejde. Ser vi på skoleområdet, peger Robinson (2014) på, at det mest effektive i forhold til, at få skoler til at klare sig godt er, at ledelsen (direkte eller distribueret) aktivt støtter lærernes udvikling ved at organisere lærerne i professionelle læringsfællesskaber (PLF). PLF betragtes som en forudsætning for udvikling (Jones, Stall og Yarbrough 2013), (Leithwood, Louis og Anderson 2012) og nævnes derfor som “et af svarene på, hvordan man kan kvalificere kerneydelsen omkring at øge elevernes læringsudbytte.” (Bjergkilde 2019, 113).

I en rapport fra EVA lyder det om PLF fra en vejleder: “Eleverne får mere engageret undervisning, hvor vi som lærere er mere bevidste om, hvad vi gerne vil se, sker. Når vi går ind til undervisningen, som vi har planlagt sammen, og hvor vi har haft fokus på at skabe gode forløb, oplever eleverne nogle engagerede lærere, der brænder for det, de laver, og som bare er smadternysgerrige efter at prøve det af sammen med ungerne.” (Danmarks evalueringsinstitut 2018, 16).

Den canadiske professor med speciale i voksenuddannelse, Garrison (2016, 54) taler sågar om, at undersøgende fællesskaber er helt essentielle for at lykkes i et videnssamfund, som vi lever i den vestlige verden i dag.

Forskningen er således ret entydig i forhold til, at PLF for lærere har en positiv effekt på elevers læring, men hvordan kan det så være, at man ikke er kommet længere med at få succes med PLF? Det er, fordi det svært at implementere, eller som Bjergkilde formulerer det: “Hvorfor er det så svært, når det skulle være så godt?” (2019, 113).

Men kan det virkelig være så svært at få lærere, der underviser i samme klasse til at samarbejde om, at deres fælles elever skal lære noget. Det kan virke helt naturligt og endda som givtigt for både lærer, elev og skolen, ja hele uddannelsessektoren og samfundet som helhed.

Problemfelt

PLF-tanken synes at have vundet det meste af vestlige verdens kærlighed. Timperley (2018), Dufour & Manzano (2015), Hargreaves & Fullan (2016) og andre har skrevet mange bøger om emnet og rejser verden rundt og holder foredrag om samarbejdets potentiale. Begrebet PLF er også kommet til Danmark, og PLF synes ifølge lektor Ove Christensen (2018) at være blevet "det nye sort" og noget mange skoler satser på.

Anderledes forholder det sig i den danske gymnasieverden, hvor PLF først for nylig er begyndt at dukke op nogle steder. Der findes ingen hits ved søgningen i søgemaskinen primo på *professionelle læringsfællesskaber + gymnasiet*, eller *professionelle læringsfællesskaber + gymnasieskolen*. På søgningen *professionelle læringsfællesskaber + ungdomsuddannelser* får man bogen "Professionelle læringsfællesskaber: På langs og på tværs i ungdomsuddannelser" (Duch og Andreasen 2021), der ikke handler om PLF på gymnasiet, men om samarbejder på tværs af ungdomsuddannelser, bortset fra tre sider om udvikling i teamarbejde fra 90'erne til 2005. Heller ikke på søgningen *samarbejde + ungdomsuddannelse* er der hits. I 2020 udgiver EVA temaserien Teamsamarbejde på gymnasiale uddannelser. Udgivelser, der består af guides til, hvordan man som lærer og leder kan komme i gang med PLF som fx "Udviklingsredskab til de gymnasiale uddannelser" (2020), og "Det kan du som leder gøre for at styrke lærernes samarbejde om undervisningen" (2020). En video fra samme temaserier handler om, hvordan gymnasiet, Nørre G har organiseret skolen i klasseteams, der på PLF-maner i dagligdagen arbejder med undervisningsudvikling, som ledelsen understøtter og følger. (Danmarks evalueringsinstitut 2020).

Det samlede materialet giver et billede af, at PLF er i sin spæde vorden i gymnasieskolen. En udgivelse fra EVA er en undersøgelse af status på samarbejdet i den danske gymnasieskole (Danmarks evalueringsinstitut 2020), og her fremgår det, at PLF har svære kår. I klasseteams, der består af 3 lærere, som underviser den pågældende klasse, da anvendes tiden sjældent til samarbejde om elevernes læring, som er karakteristisk for et PLF. Kun 17% af lærerne oplever, at arbejdet i klasseteam handler *mest* om undervisning og kun 43% at det *i høj grad* handler om undervisning. (Danmarks evalueringsinstitut 2020, 35). Lærerne oplever, at de i klasseteamet samarbejder mest om de sociale forhold i klassen, og mindst om de mere undervisningsrelaterede emner som fx "Drøftelser med udgangspunkt i forskellige former for data (fx undervisningsevalueringer eller observationer af kollegers praksis)", "Drøfte ny pædagogisk-didaktisk viden (fx med udgangspunkt i forskningsartikler, seminarer eller kompetenceudvikling)" eller "Udviklingsopgaver (fx udvikling af ny praksis ifm. feedback, ny teknologi eller andre emner)". (2020, 39). Undersøgelsen konkluderer

tilmed, at “kun hver tredje lærer er helt enig i, at det styrker kvaliteten i undervisningen, når lærerne samarbejder om at følge op på elevernes faglige udvikling.” (2020, 8). Lærere oplever de spontane, uformelle og sporadiske samarbejder, som de mest vigtige, hvor “et tæt samarbejde om undervisningen kan aflaste dem i en travl hverdag og understøtte deres faglige og pædagogiske udvikling. Det kan fx være ved, at lærerne samarbejder med kolleger om at dele undervisningsmaterialer, udvikle undervisningsforløb eller afprøve nye arbejdsformer i undervisningen.” (Danmarks evalueringsinstitut 2020, 8). Ergo har lærerne i undersøgelsen ikke gode erfaringer med at samarbejde systematisk om elevernes læring, som er karakteristisk for et PLF. En konklusion, der er i tråd med min oplevelse i gymnasieskolen gennem 18 år.

Denne opgave vil undersøge, om det er muligt at etablere et meningsfuldt og systematisk samarbejde, hvor en gruppe gymnasielærere, der tilsammen står for langt størstedelen af undervisningstiden en i fælles klasse, arbejder sammen om at undersøge og udvikle undervisningspraksis, der øger elevernes læring. Det er ikke et forsøg på at undersøge, om jeg kan skabe et PLF i et klasseteam, som man gør på Nørre G. Klasseteams er en almindelig organisering i gymnasieskolen og består som regel af tre lærere, der alle underviser i klassen. Enkelte af lærerne underviser måske kun dele af klassen. Dvs. at mindst to, og oftere 3 eller 4 af klassens hovedlærere, der underviser fast i klassen over en periode på 2 til 3 år er ikke med i klasseteamet. En sådan organisering kan være en medvirkende årsag til, at lærere oplever, at deres klassetearbejde ikke understøtter elevernes læring, som EVAs undersøgelse konkluderede.

Min opgave skal undersøge, om det er muligt at etablere et PLF blandt klassens hovedlærere, der vil opleves som meningsfuldt for dem, og som vil bidrage til, at de samarbejder om undervisningspraksis.

Opgavens problemformulering lyder således:

Hvordan kan PLF bidrage til at udvikle en gruppe gymnasielæreres samarbejde om undervisningspraksis?

Næste afsnit beskriver undersøgelsens design og skitserer kort, hvordan min undersøgelse er bygget op.

Undersøgelsesdesign

Målet med min undersøgelse er at undersøge, om PLF kan bidrage til at udvikle en gruppe gymnasielæreres samarbejde om undervisningspraksis. Måden jeg vil undersøge min problemformulering på, er ved i en periode på ca. seks uger at samle en classes lærere fra mit gymnasium, Københavns åbne gymnasium til 4 møder, hvor jeg vil facilitere et PLF. Jeg vil anvende videnskabsteorien, pragmatismen og aktionsforskningen som min metode. Empirien vil bestå af lydoptagelser fra møderne samt observationer under møderne, men også samtaler og observationer med de involverede lærere før og efter møderne. Undersøgelsesdesignet er den interventionsorienterede, der intervenserer med feltet (Andreasen og flere 2018, 94), hvor jeg som facilitator prøver at fremme et PLF blandt gruppen af lærere.

Her følger et afsnit om opgavens videnskabsteoriske ståsted.

Videnskabsteoretisk ståsted

Jeg vil vælge at anvende den videnskabsteoretiske retning, pragmatismen, fordi jeg vil lave aktioner, der kan opbygge og udvikle et professionelt læringsfællesskab. Pragmatismen interesserer sig for brugbar viden, der kan forbedre den konkrete praksis, der undersøges, og som der intervenseres i. (Egholm 2014, 171). I pragmatismen er undersøgelse og praksis to sider af samme sag; praksissen undersøges, mens den foregår, og undersøgelsesresultaterne anvendes til at kvalificere praksis, når den genoptages. Det kan betegnes som en undersøgende praksis, hvor undersøgelse og praksis på dialektisk vis påvirker hinanden i en uafbrudt proces – med formålet at forbedre praksis. (Egholm 2014, 178-180). Egholm formulerer det således: ”Mennesket er en deltagende aktør i en social verden, som den skaber og former”. (2014, 172). Pragmatismen er mere optaget af det fremadrettede og mindre fokuseret på det bagudrettede (Egholm 2014, 179), som den kun finder interessant i det omfang, at det kan bidrage til at kvalificere den fremtidige praksis. Tilgangen betegnes abduktiv (Egholm 2014, 176-7), da man deduktivt afprøver hypoteser eller ”kvalificerede gæt” (Pierce 1932) – som pragmatismen fader, den amerikanske semiotiker C.S. Pierce benævner det – baseret på de erfaringer, man tidligere induktivt har gjort sig og indsamlet i den konkrete situation. Viden opnås gennem erfaringen (a posteriori), gennem abduktive analyser i form af praktiske undersøgelser. (Egholm 2014, 237).

Min undersøgelse vil være en dialektisk vekselvirkning mellem analyser af mit teams samarbejde og mine hypoteser om, hvordan jeg kan kvalificere deres samarbejde.

Med pragmatismen arbejder jeg ikke efter en konstruktivistisk opfattelse, da jeg anerkender, at der eksisterer en verden uafhængigt af mennesket (Egholm 2014, 184). En verden jeg vil støde på i mødet med teamet. Omvendt er pragmatismens ontologiske ståsted heller ikke realistisk, da den vil hævde, at viden ikke eksisterer uafhængigt af individet ude i virkeligheden. (Egholm 2014, 172). Som forsker kan jeg ikke bare hente viden ved at observere gruppen af lærere. Det skal ”tolkes af individer, der indgår i [den sociale verden]”. (Egholm 2014, 172). Jeg må analysere den empiri, jeg indsamler for at skabe viden.

Mens pragmatismens potentiale er at give mig som forsker et blik for, hvordan jeg kan udnytte min undersøgelse til at udvikle og forbedre teamet, da er begrænsningen, at de fund, jeg måtte gøre mig, i et vist omfang kun er gældende for teamet. Mens andre teorier er optaget af fx at søge efter almengyldige konklusioner, der derved vil kunne overføres til og anvendes i andre sammenhænge, da er det den bestemte situation fx en konkret udfordring, der er udgangspunktet for pragmatismens undersøgelse. (Egholm 2014, 171). Epistemologisk kan pragmatismen betegnes som ideografisk, da

den er optaget af at opnå viden om mikro-niveauet. (Egholm 2014, 172). Den måde pragmatismen skaber viden på er ved at skabe nyttige og brugbare konklusioner, der kan kvalificere vores bud på, hvad der “sandsynligvis” vil ske i situationer, der ligner den, man prøver at afdække. (Egholm 2014, 187).

Det er mit håb og min forventning, at min undersøgelse kan bidrage med nyttige og brugbare resultater til at gøre os klogere på, hvordan man ved hjælp af aktionslæring sandsynligvis kan fremme samarbejde blandt grupper af gymnasielærere.

Næste afsnit vil omhandle, hvordan jeg anvendte min metode, aktionsforskningen i min undersøgelse.

Metode

I dette metodeafsnit vil jeg beskrive, hvordan jeg anvendte aktionsforskning som metode til at besvare min problemformulering. Det består af forskellige afsnit, hvor første afsnit vil handle om begrundelse for at anvende aktionsforskning. Andet afsnit beskriver, hvordan jeg anvendte aktionsforskningen i min undersøgelse, mens tredje afsnit handler om at skabe tryghed og udvikling i teamet. Fjerde afsnit behandler den opbakning, jeg havde fra min ledelse, mens femte afsnit beskriver min udvælgelse af teammedlemmer. Sjette afsnit beskriver, hvordan jeg efterstræbte at skabe tryghed i teamet ved at rammesætte samarbejdet. Syvende afsnit handler om at facilitere møder med fokus på tillid og nysgerrighed. Ottende afsnit beskriver, hvordan jeg forsøgte at skabe opbakning til vores samarbejde i teamet. Niende afsnit behandler udfordringen ved både at være facilitator og forsker.

Formålet med aktionsforskning

Når jeg valgte at anvende aktionsforskning som metode, skyldes det, at jeg som forsker ville forsøge at opbygge et professionelt læringsfællesskab blandt en gruppe lærere. Her bliver aktionsforskning nævnt som en strategi til det formål, hvor medarbejderne deltager aktivt i en udvikling ved at udvikle praksis med udgangspunkt i teori. (Frimann og Hersted 2023, 16). Det handler om "at skabe 'empowerment', (på dansk 'myndiggørelse'), hvor deltagerne anerkendes og støttes i at udvikle tillid til egne evner og kompetencer til at reflektere over og læse komplekse problemer og kerneopgaver i organisationen." (Frimann og Hersted 2023, 20). På min arbejdsplads bliver der ikke gjort noget for at skabe empowerment. Ledelsen virker til at prøve at blande sig så lidt som muligt i lærernes arbejde, måske for at undgå konflikter. Ledelsen understøtter heller ikke samarbejde mellem lærere, andet end at sætte nogle lærere sammen i faggrupper og teams, men er ellers helt fraværende i disse samarbejder. Det er netop ellers pointen i aktionsforskning; at det ikke er "forskning *i, for, på* eller *til* nogen, men *sammen med nogen*." (Frimann og Hersted 2023, 21). Det handler om at skabe en kultur, hvor man hele tiden er i gang med at undersøge praksis sammen.

Med valget af aktionsforskning som metode følger en række potentialer, men også nogle udfordringer. Næste afsnit vil beskrive, hvordan jeg med aktionsforskningen som metode har undersøgt, hvad der skete, da jeg prøvede at etablere et PLF blandt en gruppe lærere på mit gymnasium.

Handlinger i aktionsforskningscyklussen

Et centralt element i aktionsforskningen er aktionsforskningscyklussen, der beskriver den metode, der anvendes. Cyklussen vil blive mit primære værktøj i dette projekt og skal rammesætte mit faciliterende arbejde med min lærergruppe.

Første led i cyklussen er formulering af et forandringsønske, som i mit projekt var at fremme et PLF blandt en gruppe lærere, der underviser i samme klasse. Andet led i cyklussen er at planlægge en prøvehandling, der kan fremme det forandringsønske, mens tredje led er selve implementeringen af handlingen. (Frimann og Hersted 2023, 104-105). Fjerde led i cyklussen, og det der skulle styre min facilitering, er den løbende evaluering, som jeg gjorde mig efter hvert møde, hvor jeg havde planlagt en handling, der matchede de behov, jeg synes, der var. Evalueringen var baseret på data, der var min empiri bestående af lydoptagelser og egne observationer både under mødet, men også før og efter, når jeg traf og talte med teammedlemmerne i dagligdagen. Metodisk var det en udfordring at få nedskrevet alle disse observationer, fordi de opstod pludseligt. Derudover oplevede jeg det anstrengende at være i proces i så mange uger, hvor det var svært at nå samle op på sidste møde og planlægge næste møde. Der var ikke altid tid til at lytte til lydoptagelser, planlægge individuelle møder med teammedlemmer om aktioner og reflektere så grundigt inden næste møde. Her kunne jeg godt have brugt en sparringspartner eller medforsker, som aktionsforskningen også tit anvender. (Frimann og Hersted 2023, 22). Metodisk er det en udfordring, at empirien ikke blev udnyttet godt nok undervejs til at styre processen, og at empirien ikke blev brugt mere i et fællesskab, hvor der havde været flere øjne på processen. Det ville alt andet lige have kvalificeret mine planlagte handlinger.

Næste afsnit handler om, at det er en balance at facilitere med fokus både på tryghed og fremdrift.

Tryghed og fremdrift

En af de første handlinger, jeg lavede i processen, var at introducere teammedlemmer for aktionslæring og Timperleys læringscyklus (Timperley 2018, 37), som det værktøj, vi ville anvende i vores arbejde med klassen. Jeg lavede også en handling mere til første møde; jeg foreslog, at hvis man var klar på det, kunne lave en invention i undervisningen til næste møde med udgangspunkt i cooperative learning-øvelser, som vi havde talt om på mødet. Jeg oplevede det klart som svært at bede om allerede ved første møde, hvor de netop var blevet introduceret for projektet. Det virkede som, at lærerne også var lidt overraskede over elementet. Derfor formulerede jeg det nærmest som et

fromt ønske, så der ikke var for meget pres på lærerne. Jeg skyndte mig af den grund også at sige, at det ikke var en noget, man skulle melde tilbage på nu til selve mødet, men at man kunne gå lidt og tænke over en cooperative learning-øvelse, man ville afprøve, og at jeg gerne ville bidrage til planlægningen af det. Jeg skrev efter mødet en mail om, at jeg havde lagt cooperative learning-bogen frem til inspiration og mindede om mit forslag. Det handlede om den balance, der er i aktionsforskningen om, at jeg som aktionsforsker på den ene side må lave handlinger, der sætter bevægelse i aktionsforskningscyklussen og forsøger at skabe udvikling i processen og på den anden side må sørge for, at deltagerne forbliver motiveret i forhold til projektet og ikke bliver utrygge og flygter fra det. Det, der gør aktionsforskning interessant og attraktiv, er, at den forsøger at påvirke og skabe udvikling. (Frimann og Hersted 2023, 20). Men det er også det, der er udfordrende og som kræver, at der skal være fokus på at skabe en god og tryk proces ved at nedskrive fælles spilleregler, og ved at deltagerne skal have ret til at afvise at deltage. (Frimann og Hersted 2023, 118). Det er metodisk en udfordring, at min undersøgelse var under tidspres, da det kræver tid at opbygge et trygt fællesskab.

I min case var der heldigvis en lærer, der var hurtig til at sige, at vedkommende gerne ville afprøve det, og vi mødtes efterfølgende og planlagde en intervention, og det var en rigtig god måde at påvirke deltagerne på. Her planlagde – eller *skabte* for at blive i aktionssproget – vi noget sammen i ro og fred uden at resten af mødedeltagerne sad og kiggede på. To lærere lavede selv en intervention, og to kom ikke igen til møderne. Jeg kan se, at jeg skulle have italesat, at jeg ville aftale en plan med dem hver især efter mødet. Det ville have givet lærerne mulighed for at både at tænke over eventuelle bekymringer og uklarheder. Det ville give mig mulighed for at lytte og handle sammen med den enkelte lærer og hører, hvad der var på spil for teammedlemmet.

Næste afsnit beskriver den opbakning jeg fik fra ledelsen.

Opbakning

Det er selvfølgelig en fordel, hvis man har opbakning til ens forskning fra den organisation, hvor forskningen skal foregå. Min skole har for nylig fået ny ledelse; rektor har kun har været ansat i ca. 4 måneder og resten af ledelsen et sted mellem 2 måneder og 2 år. De er pt stadig ved at konsolidere sig og lærer at forstå kulturen på skolen. Jeg har derfor bevidst valgt at holde dem helt udenfor projektet, for ikke at stresse dem mere end nødvendigt, fx i forhold til at presse på for at kunne få timer til at mig og de lærere, der deltager. Jeg har i stedet valgt at søge opbakning fuldstændig ad frivillighedens vej ved at spørge lærere, som jeg vurderede, ville være interesserede i et sådant

projekt. Det er klart, at det har betydning ikke at have opbakning fra ledelsen. Det kom til at påvirke min udvælgelse af lærere til projektet, som næste afsnit vil handle om.

Udvælgelse af lærere

I forhold til udvælgelse af lærere stod jeg overfor forskellige valg og begrænsninger. I princippet kunne eg vælge blandt alle de klasseteams, der er på gymnasiet, der hver består af tre af klassens lærere. Jeg har ingen ledelseskompetence og derfor ingen mulighed for at pålægge lærere at deltage i fire møder inden for 6 uger, da de på nuværende tidspunkt kun mødes en gang per halve år. I udvælgelsen måtte derfor jeg tage udgangspunkt i lærere, der havde samme klasse, og som jeg troede ville være interesserede i at prøve at opbygge et PLF. De lærere, jeg kender bedst, er ikke overraskende de lærere, der underviser i de samme klasser som jeg. Jeg var meget bevidst om at vælge lærere, der underviser meget i de pågældende klasser, dvs. stamlærere, der underviser i de obligatoriske fag og i fag, der strækker sig over flere år. Jeg besluttede at spørge en gruppe lærere, der alle underviser i en 2g-klasse, der er svær at undervise i, og hvor et projekt kunne bidrage til den udfordring. Den pointe gjorde jeg også opmærksom på, da jeg skrev ud til de pågældende lærere, om de havde lyst til at deltage. Gruppen bestod bl.a. af to vikarer, der kunne være interesserede i at blive en del af et fællesskab.

Det var derfor spændende og nærmest nervepirrende at vente på, om nogle af lærerne ville deltage, da hele mit projekt afhang af det. Heldigvis svarede 5 ud af 6 positivt tilbage, og heldigvis var det netop de lærere, der underviste klassen ofte. To lærere af de fem lærere var fra begyndelse ikke sikre på, at de vil kunne være med til alle møderne. De to lærere dukkede kun op til første møde.

Det bliver således forskning drevet af udelukkende indre motivation og uden pres eller ydre incitamenter, hvilket også er et interessant set-up, selvom omfanget af empirien selvsagt blev mindre. Den vage opbakning kunne måske have smittet af på de resterende, som kunne miste motivationen, men det var ikke tilfældet. De var alle tre meget engagerede og bortset fra en lærer, der måtte melde afbud pga. et sygt barn til sidste møde, mødte alle op til alle møderne. Det blev på den måde helt i den ånd, som Hargreaves (2000, 138-140) er fortalende for; han argumenterer for, at arbejdsfællesskaber presset igennem af ledelsen kan have den modsatte effekt end den tilsigtede og blive en ineffektiv samarbejdskultur, der bygger på tvungen kollegialitet. Heroverfor står den ægte samarbejdskultur, som bygger på frivillighed.

Næste afsnit omhandler, hvordan jeg prøvede at skabe tryghed i teamet ved at rammesætte samarbejdet.

Tryghed om rammerne

Aktionsforskning er noget man bedriver i fællesskaber. Det handler om ”samarbejde og samskabelse om emergerende undersøgelser”. (Frimann og Hersted 2023, 22). Det kræver et godt fællesskab og et fælles mål. Med andre ord må deltagerne opleve tryghed og ejerskab over projektet. Teorien peger på flere opmærksomhedspunkter i den forbindelse.

I skolen taler man ikke sjældent om, at for at der kan ske læring i et klasserum, kræves det, at der er en god klasserumskultur, hvor elever føler sig trygge og tør deltage og fejle. Det samme gør sig gældende i aktionsforskningen, hvor det tætte samarbejde mellem forskere og medforskere gennem fælles refleksion og dialogbaseret undersøgelse, kræver ”tillidsfulde relationer blandt deltagerne”. (Frimann og Hersted 2023, 35). Den tillid skal opbygges over tid med nogle bevidste initiativer. Første element i et sådant tillidsfuldt forhold er at få rammerne sat på plads, så alle ved, hvad de går ind til, og hvad man kan forvente. Det er det, Frimann og Hersted betegner *kontraktering*. (2023, 36).

Jeg introducerede de udvalgte lærere for min undersøgelse første gang per mail ved at invitere klassens lærere til at deltage i et PLF, hvor jeg betonedede, at det var et frivilligt projekt, hvor de desværre ikke ville få specifikt afsat tid til at deltage, men at det forhåbentligt ville være meget relevant for lærerne sammen at undersøge, hvordan undervisningen i deres fælles klasse kunne forbedres. Ved første møde begyndte jeg i det introducerende spor, hvor jeg mere detaljeret beskrev mit projekt, rammerne, antallet af møder, at jeg ville optage møderne, og at de ville være anonyme.

Det var tydeligt, at min introduktion var for kort og eller uklar, for der var mange spørgsmål og uklarhed om projektet. Jeg tror faktisk, at jeg fra begyndelsen af møderækken var for utålmodig og gerne ville hurtigt i gang for at nå at skabe noget udvikling. Målet med vores arbejde kunne jeg af gode grunde ikke definere helt præcist, da det er noget, man som arbejdsgruppe beslutter i fællesskab, som metoden tilsiger. Disse omstændigheder skabte i hvert fald noget usikkerhed, selvom målet var det modsatte.

I det næste afsnit beskriver jeg, hvordan jeg faciliterede møderne med fokus på tillid og nysgerrighed.

Tillid og polyfoni

Aktionsforskningen bygger som sagt på fællesskaber, og det kræver, at deltagere anerkendes i gruppen. (Frimann og Hersted 2023, 20). Til første møde understregede jeg derfor, at jeg særligt havde udvalgte netop de lærere, fordi jeg kender dem som værende åbne overfor nye tiltag og

interesserede i samarbejde. Det ville jeg udtrykke, grundet at det var min oprigtige opfattelse, men selvfølgelig også for at anerkende og motivere dem, hvilket ifølge metoden er væsentlig for en samskabende proces som aktionsforskning er. (Frimann og Hersted 2023, 35). Det blev der desværre grinet noget af og altså ikke taget seriøst, da jeg jo også netop havde fortalt om min interesse for undersøgelsen, nemlig at skrive et masterprojekt. Det var ærgerligt, men bekræftede mig også i, at stemning og altså trygheden i gruppen var god.

Et andet tiltag jeg tog for at skabe tillid, var at lave et "Tjek ind"-punkt. Her bad jeg lærerne om at introducere sig selv og deres rolle i klassen. Herefter skulle de efter tur beskrive, hvad de tænkte om muligheder ved et lærersamarbejde om klassen. Målet var at skabe integration og sikre "at alle får mulighed for at komme på banen og får sagt det, som er vigtigt for dem i forhold til projektet." (Frimann og Hersted 2023, 103).

At facilitere kommunikationen på møderne har jeg lagt meget vægt på af den grund. For at få alle stemmer i spil på møderne bad jeg tit teammedlemmerne om at skrive individuelt på post-its, inden vi samlede op. Derved sikrede jeg mig, at alle havde noget at byde ind med, og jeg kunne nemmere tildele ordet også til deltagere, der var mere tilbageholdende.

Der er også en anden værdi i få alle stemmer frem. Aktionsforskningen peger med inspiration fra Bakhtins begreb om polyfoni, flerstemmighed (Bakhtin 1984) på, at der findes et udviklingspotentiale i at få divergerende stemmer på banen. Konsensus er godt og nemt at håndtere, men i forskellige stemmer, uenighed eller forskellige syn ligger der ifølge Shotter (2008) et potentielt læringsperspektiv som et "modsvar til den autoritære og monologiske tilgang". (Frimann og Hersted 2023, 109). Det polyfoniske prøvede jeg også at dyrke ved at gøre det til en rutine, at når en deltager havde beskrevet sin aktion og tilhørende observationer, da gik ordet videre til de andre lærere, som således fungerede som et reflekterende team, der kunne bidrage med reflektive spørgsmål og perspektiver (Frimann og Hersted 2023, 116-7), og derfor ikke måtte begynde med at evaluere. Det var for at åbne for flere perspektiver og ikke lade den lærer, der havde gennemført handlingen konkludere for hurtigt og lukke for andre måder at opfatte hændelse på. Frimann og Hersted taler i den forbindelse om, at facilitere divergerende eller konvergerende, enten åbner eller lukker om en samtale. (2023, 37). Metoden fungerede virkelig godt, og det var overraskende og spændende for alle at høre, hvad andre lagde mærke til. Det viste sig ofte, at det reflekterende team bidrog med andre perspektiver. Fx var lærer S optaget af, hvad der fungerede godt i lærer Ls aktion, mens lærer L fokuserede mest på det, der fungerede mindre godt. (Møde 2, 12:23). Det divergerende element anvendte jeg i en situation, hvor jeg og lærer S ikke var enige om, om vores fælles aktioner kun skulle

have fokus på elevernes evne til at lytte eller også skulle have fokus på det fagfaglig. (Møde 3, 22:50). Divergensen resulterede i, at vi blev klogere på, at vi måtte italesætte øvelsen for eleverne med vægt på det faglige, for at motivere dem i øvelserne. Et andet eksempel på divergens er, at lærer S og L var uenige om, om klassens elever reelt er interesseret i at læse. (Møde 3, 8:16). Den divergens burde jeg have forfulgt mere, for den endte hurtigt med, at lærer S gav lærer L ret, og det læringspotentiale blev ikke udnyttet.

Næste afsnit vil handle om, hvordan jeg forsøgte at skabe opbakning til vores samarbejde i teamet.

Opbakning og ejerskab

Aktionsforskningens ledelsesstil er involvering, deltagerbaseret, dialog og demokratisk. (Frimann og Hersted 2023, 23). Det handlede for mig som aktionsforsker om at få alle med i projektet, så de fik ejerskab over det. Det første møde var derfor lige så meget et fokusgruppeinterview om, hvad lærerne tænkte om muligheder ved et samarbejde. Det var således min hensigt, at de ved at blive inddraget ville blive engageret og opnå en vis form for ejerskab over projektet. Fokus var på potentialerne for at skabe motivation. Hensigten er også at indkredse et fælles mål, et fælles forandringsønske med vores samarbejde, som er en forudsætning for et værdifuldt teamarbejde. Spørgsmålet kom bag på deltagerne. De var velopdragne nok til at deltage i legen, men det synes som et hypotetisk spørgsmål for dem, og det svarer nok til at spørge et par på første date om, hvordan deres fremtidige fælles liv skal se ud. Mens jeg havde tænkt på, at de ville tale om, hvordan de kunne udvikle deres praksis og undersøge og lære, så talte lærer primært om, at eleverne kunne have nytte af, at vi i lærergruppen havde nogle fælles rammer for eleverne, fx at vi kun lod eleverne bruge papir og blyant. Jeg måtte spørge direkte til, hvad de som lærere kunne få ud af et lærersamarbejde for at få dem til at tale om andre potentialer. Som jeg har måtte konstatere flere steder i processen, var dette spørgsmål og denne handling måske for forceret.

Det var ikke kun ved første møde, men ved alle møder jeg bestræbte mig på at skabe ejerskab og involvering. Jeg prøvede at forblive i rollen som interviewer. Jeg forsøgte at nøjes med opklarende spørgsmål, når jeg tænkte, at det var nødvendigt for samtalen. På den måde blev møderne i høj grad også teammedlemmernes møde, selvom jeg forblev tovholderen, der indkaldte til møderne og var ordstyrer. Rent metodisk er det et opmærksomhedspunkt, at jeg med mine mange styrende roller ikke påvirkede deltagerne for meget og ikke lyttede godt nok til deres tanker og intentioner. Fx blev jeg meget optaget af, at Lærer L brugte udtrykket, at eleverne skulle lære at se hinanden som

“kvalificerede medlærere”. (Møde 2, 42:58). Det var selvfølgelig vedkommendes egne ord, men jeg kunne ikke undgå at give udtryk for min begejstring for, hvor præcist de kunne beskrive teamets fælles mål. Men var de andre i teamet nu også lige så begejstrede for det. Det er ikke sikkert. Dog fokuserede jeg på at have for øje, at teammedlemmerne var meget med, når der blev samlet fælles op på møderne, så det ikke kun var mine ord, der dominerede.

Næste afsnit vil omhandle, hvordan jeg prøvede at agere i mine roller som både forsker og facilitator i processen.

Forsker og facilitator

I aktionsforskningen er der både en rolle som forsker og en som facilitator. (Frimann og Hersted 2023, 76-80). Rollen som forsker har fokus på at designe en systematisk undersøgelse og dokumenterede forandringer i processen. (Frimann og Hersted 2023, 76). Rollen som facilitator handler om at støtte og fremme udviklings-, refleksions- og læreprocesser i organisationen. (Frimann og Hersted 2023, 79). Det kan være svært at administrere flere roller på en gang, og derfor kan det være en mulighed at lade en anden person agere interviewer. (Frimann og Hersted 2023, 76). Det kunne ikke lade sig gøre for mig, da jeg ikke havde en medforsker, der kunne træde ind i rollen som interviewer med den viden jeg har om PLF. Jeg havde også allerede trukket rigeligt med veksler på de teammedlemmer, der deltog. Det fik den konsekvens, at jeg nogle gange var stresset og måtte planlægge møder uden altid at have nået at studerede empirien fra forrige møde grundigt nok. Noget jeg gjorde for ikke at fortabe mig i for mange roller, var ikke selv at lave aktioner i klassen.

En anden udfordring, der er indbygget i forskningsmetoden, er at facilitator og forsker har forskellige interesser. Facilitatoren er optaget af at fremme en bestemt udvikling, mens forskeren har fokus på at dokumentere processen. Det har den konsekvens, at facilitatorrollens fokus på at fremme en bestemt mål, kan komme til at præge den måde begivenheder bliver opfattet på og dermed de videnskabelige konklusioner. Dvs. mit fokus og min interesse som facilitator i at skabe udvikling i teamet uden tvivl fik mig til at lægge specielt mærke til dette og måske også drage for positive konklusioner. Et eksempel kunne være, at jeg i analysen flere gange anvender begrebet reflekterende dialoger (Albrechtsen 2021, 13) om samtaler, selvom det kan være svært nogle gange at vurdere ud fra lydoptagelserne, hvor meget teammedlemmer reflekterer i situationen. Et andet eksempel er, at det var en udfordring for mig at vurdere teamets evne til at lede sig selv, når jeg som facilitator var en essentiel del af den ledelse. En tredje udfordring var at vurdere, om det, som teamet skabte, mest var mit værk eller om resten af teamet havde haft meget eller en del indflydelse. Min eneste mulighed

for at imødegå disse metodiske udfordringer er ved at være kritisk overfor min analyse og gøre en dyd ud af at dokumentere processen.

I næste afsnit vil jeg beskrive teorien om PLF, som jeg skal bruge til at analysere teamets samarbejde med.

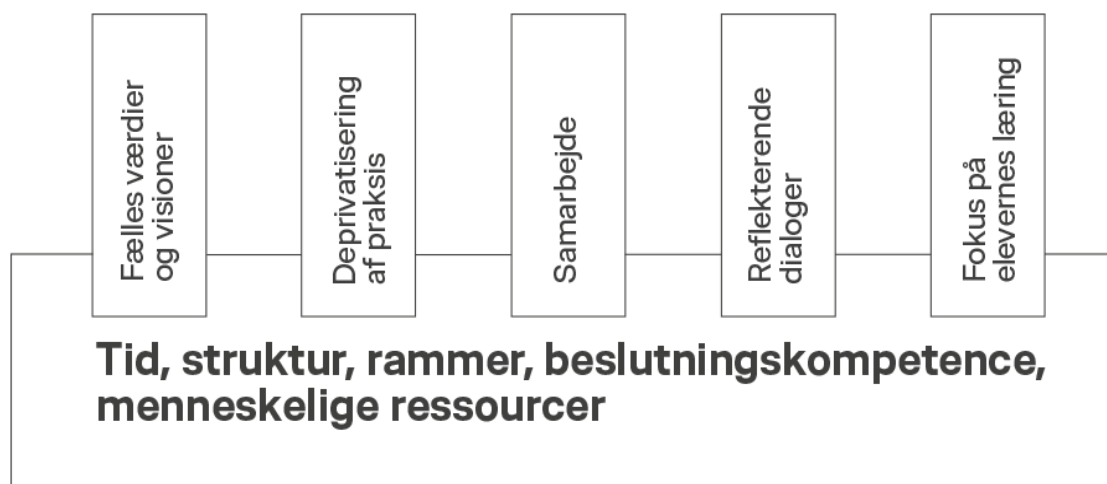
Teori

Begrebet professionelt læringsfællesskab (PLF) er et koncept, som er kommet til Danmark fra den anglo-amerikanske forskning med Richard Dufour, Helen Timperley og Shirley Hord. (Storgaard 2019, 101). Der er forskellige definitioner på PLF hos forskerne. (Albrechtsen 2021, 6). På grund af fænomenets popularitet vil mange gerne kunne sige, at de på deres skole har professionelle læringsfællesskaber, hvilket har udvandet begrebet noget. (Dufour, et al. 2016, 17).

Fælles for definitionerne på PLF er samarbejdet om elevernes læring. Slegers m.fl. definerer PLF således:

Et professionelt læringsfællesskab er en pædagogisk gruppe, der deler og kritisk reflekterer over deres praksis med henblik på at fremme elever og læreres læring og dermed støtte skoleudviklingen (Slegers, et al. 2013).

Selvom der i litteraturen findes forskelle i definitioner på PLF, da synes der dog at være en vis enighed om, at PLF er kendetegnet ved fem elementer eller fem søjler (Albrechtsen 2021, 13):



(VIA University College: De fem søjler)

Figuren består af fem sammenhængende dimensioner. (Albrechtsen 2016, 7). Disse kan betragtes som forudsætninger for et PLF, men ikke nødvendigvis tilstrækkelige til at det kan fungere effektivt. (Albrechtsen 2021, 13).

Næste afsnit vil behandle PLF-søjlen, fælles vision og værdier.

Fælles vision og værdier

En forudsætning for samarbejdet er fælles værdier og fælles mål, så alle trækker i samme retning. Der er tre pointer i forhold til dette. Det første man må forstå er, at det ikke er helt op til fællesskabet at bestemme disse værdier. Som man kan se i definitionerne, er der nogle grundlæggende værdier omkring læringssyn, som bl.a. troen på at “alle elever kan opnå høje standarder” (Albrechtsen 2021, 17). Det er hvad Carol Dweck (2006) benævner growth mindset, hvor præstationer afhænger af indsats, ikke evner. Heri ligger således også tanken om, at lærerfællesskabet tror på, at man kan udvikle alle elever fagligt. Denne tro på kollektivets evner, som Bandura kalder collective efficacy (Bandura 1993), er selvsagt vigtig i forhold til, om eleverne udvikler sig. En anden værdi i PLF er det, at elever har en aktiv rolle i undervisningen. Det er læringssynet om, at man lærer, når man handler eller *learning by doing*, som Dufour et al. (2016, 20) betegner det.

Den anden pointe om værdier og vision er, at disse værdier ikke må være dikteret fuldstændig fra ledelsen som en top-down ledelse. Inden for de værdimæssige rammer foreslår Dufour et al., at teamet opstiller deres egne normer og værdier og opbygger en samarbejdskultur, hvor de forpligter sig på disse værdier. (Dufour, et al. 2016, 158-163). Man beder på den måde PLF om at tage ansvar for sig selv som team; det skal være bæredygtigt, fagligt og socialt.

Den tredje pointe ligger i forlængelse af den sidste og kunne betegnes som identitet. Wenger (Wenger 2004) peger i sine studier af, som det han kalder praksisfællesskaber på, at vi alle hele tiden indgår i praksisfællesskaber, og at individet opnår en identitet qua fællesskabet. Et praksisfællesskab, hvor deltagernes og fællesskabets identitet og livsmening produceres og reproduceres; deltagerne påvirker fællesskabet og fællesskabet påvirker individet i en proces, hvori individet finder sin egen rolle og tilhørsforhold og samtidig giver identitet og mening til fællesskabet. (Albrechtsen 2021, 29). I PLF betragtes fællesskabet som professionelt og er kun optaget af den professionelle identitet og rolle, som bliver til på arbejdspladsen. (Albrechtsen 2021, 30).

Fælles vision og værdier danner således forudsætningen for, at medlemmer i teamet kan se meningen med deres samarbejde. Et samarbejde, der har som formål at skabe fokus på elevernes læring, som er den næste dimension i PLF, som næste afsnit vil handle om.

Fokus på elevens læring

Man kan sige, at det må være selvfølgelig, at der må være fokus på elevens læring, når man taler om målet med skolen og lærernes arbejde. Men flere af de førende forskere indenfor PLF hævder, at dette arbejde kunne være meget mere fokuseret. Det handler om a) at arbejde mere systematisk undersøgende med elevens læring, b) at benytte data til at verificere kvaliteten af undervisningen, c) at have et konstruktivt læringssyn og d) at være undersøgende og nysgerrig og handle.

På alle skoler er der lærer der underviser elever, elever der lærer noget, og nogle gange justerer lærerne i deres undervisning, og nogle gange samarbejder lærerne. Men det man med PLF vil forandre er, at det at undervise altid er et samarbejde mellem lærere og altid er systematiseret, så samarbejdet har en tydelig form. Dufour et al. formulerer det således:

I et PLF repræsenterer samarbejde en systematisk proces, hvor lærerne arbejder sammen for, at det skal påvirke deres klasseværelsespraksis (Dufour, et al. 2016, 19)

PLF er i sin grundtanke altid undersøgende og altid i udvikling; det kommer tydeligt til udtryk i det, man kan kalde dens fundament, Timperleys læringscyklus (Timperley, Styrken ved professionel læring 2018, 37). Lærerne undersøger hvilke behov elever har, for dernæst at se på, om lærerne har de kompetencer, der skal til for at imødekomme elevernes behov. Derefter indhenter lærerne ny viden for at forfine deres praksis. Man afprøver den justerede undervisningspraksis for til sidst at vurdere, hvad man har lært af aktionen. (Timperley, Styrken ved professionel læring 2018, 25-34).

Det er en iterativ proces, der hele tiden gentager sig i det samme cirkelmønster, samtidig med at indholdet i form af lærernes aktioner, refleksioner og planlægning hele tiden er i udvikling. Arbejdsmetoden kan beskrives som cirkulær, men arbejdsprocessen har nærmere form som en spiral, der udover at bevæge sig cirkulært, også er i udvikling. Ligesom Gadamer's hermeneutiske cirkel, der begynder med en antagelse eller fordom (helhed), hvorefter der gennem læsningen opdages nye elementer (dele), hvilket kræver, at første tolkning eller fordom må revideres. Således bevæger processen sig i en spiral frem mod en bedre tolkning (Gadamer 2004) eller i tilfældet med læringscirklen til mere viden om læring i den enkelte klasse og den enkelte elev. Læringscyklussen minder på sin vis om den læreproces, der betegnes den formative vurderingspraksis og som gælder for elever, nævner Timperley. (Timperley, Styrken ved professionel læring 2018, 23).

Et centralt element i læringscirklen er spørgsmålet: "Hvordan kan vi vide, at elever har lært det, lærerne havde opstillet som læringsmål?" (Dufour, et al. 2016, 100). Og for at kunne besvare det, kommer vi ind på næste element, nemlig data og evidens.

Data og evidens

Timperley prøver med læringscirklen ikke kun at systematisere, men også at gøre undersøgelserne videnskabelige. Timperley skriver: ”Undersøgelse uden ny viden kan resultere i en proces uden substans” (Timperley, *Realizing the Power of Professional Learning* 2011, 59). Det er essentielt med beviser i form af data under flere punkter i læringscirklen, lige fra punkt 1, identifikation af elevernes færdigheder, hvor data kan vise, hvor meget eleverne allerede ved, til punkt 5, vurdering af undervisningens indvirkning på elevernes læringsudbytte. Når Timperley er optaget af det “data-drevne” og “evidens-informeret”, er for at udfordre lærerne på deres antagelser, som “kan være mere eller mindre velbegrundede og nuancerede”. (Albrechtsen 2021, 60). Det understøtter den centrale vision med PLF, at lærerne også skal lære og udvikle sig.

Men før det er muligt at evaluere aktioner, må der planlægges og gennemføres aktioner i undervisningen, som er pkt. 4; Engagere sig i nye læreprocesser. Det vil næste afsnit beskrive.

På opdagelse med aktionslæring

Aktionen er drivkraften, motoren i PLF. Det er interventionen i undervisningen og effekten af denne, der uafbrudt fodrer teamet med nye data eller viden, som kalder på at blive analyseret og tolket. Dufour et al. (Dufour, et al. 2016, 20) påpeger, at PLFer er handlingsorienterede, da de ved, at læring sker gennem prøvehandlinger. Dufour henviser til Henry Mintzbergs udtalelser om ledere: at dybdelæring forudsætter erfaring og dermed handling. (Mintzberg 2005, 10). Aktionen er det, der kobler teori og overvejelser med den virkelige verden, altså undervisningen. Med Timperleys læringscirkel er læreren i et PLF altid på opdagelse. PLF er således kendetegnet ved en enorm nysgerrighed ikke kun på eleverne, men også på de andre lærere i fællesskabet, på refleksionen og hvor den kan føre hen og generelt på at lære noget.

Dufour et al. bemærker samtidig, at aktionslæringen også er metoden til, at PLFet i sig selv udvikler sig, og at mange skoler bruger år på at forberede PLFer, men i stedet burde bruge mere tid på at handle. (Dufour, et al. 2016, 313).

Det sidste aspekt, der bør nævnes angående fokus på læring, er det indbyggede positive og konstruktive læringssyn, som næste afsnit vil omhandle.

Det positive og nyttige læringssyn

PLF har et grundlæggende positivt læringssyn i og med, at fokus er på hvilket potentiale, der er hos elever, lærere, organisationen osv. PLF synes at være under indflydelse af anerkendende udforskning (appreciative inquiry) af den amerikanske professor og organisationsforsker David Cooperrider (Cooperrider og Stavros 2011), der peger på, at positiv forandring vokser bedre, hvis man systematisk undersøger og værdsætter de styrker og succesoplevelser, der allerede eksisterer.

PLFs positive syn på læring og forandring har også flere fællestræk med den cirkulære forandrings filosofi, bl.a. beskrevet af Lund og Haslebo. (Lund og Haslebo 2015). Her er fokus på at: “samskabe billeder af ønskværdige ændringer i fremtiden og forhåbninger med hensyn til, hvad ændringer vil kunne skabe.” (Ringvad, Lynggaard og Jensen 2020, 27).

Næste afsnit vil handle om en anden dimension; reflekterende dialoger, der er grundlæggende for, at fokus på læringen fastholdes.

Refleksion og erkendelse

Reflekterende dialoger kan man forstå som en sammensætning af to elementer; for det første refleksion og for det andet dialog og samskabelse. Det er tidligere nævnt, at en forudsætning for, at eleverne lærer er, at lærerne lærer. (Ringvad, Lynggaard og Jensen 2020, 112). I denne proces spiller refleksion en central rolle. Både før og efter aktionen i læringscyklus må der finde refleksion sted. Adfærdsforskningen peger på to systemer, der er til rådighed, når vi skal handle og træffe beslutninger. System 1 er det automatiserede system, hvor beslutninger træffes intuitivt, ubesværet og hurtigt. Det er det system, der får hverdagen til at fungere, fordi beslutninger tages i momentet. (Münster 2017). Det er også det Donald Schön (Schön 2013) betegner som single loop-læreprocesser eller refleksion *i* handling, der håndterer små justeringer undervejs ved at improvisere. Her sker ingen læring, og derfor er det vigtigt, at man i PLF bevæger sig til system 2 eller det Schön benævner double loop-læreprocessen eller refleksion *over* handling. Her sker refleksionen efter aktionen og tages væk fra fx undervisningen og ind i et andet rum både i overført betydning og bogstaveligt talt, hvorfra praksis kan betragtes på afstand.

For at lærerne kan lære, er det en forudsætning, at tanker og observationer bringes med ind til bordet i teamarbejdet. Hargreaves & Fullan (2016) omtaler et tredje niveau for refleksion som de betegner refleksion *omkring* praksis. Den tilføjer et element, der handler om at opfordre til at stille spørgsmål ved egen praksis og ved ting, der ville kunne stå i vejen for refleksion og for at komme

videre end de umiddelbare overvejelser. Og et sådant niveau er en forudsætning for forandring, skriver Robinson (2018).

Hvis man skulle tale om et næste niveau for refleksion, ville det være en fælles refleksion, en samskabende refleksion eller det, der i PLF hedder reflekterende dialoger. Garrison (2016) understreger vigtigheden af, at man ikke altid fokuserer på slutproduktet, men giver tid til processen, da det er i processen, i den fælles samtale og refleksion, at en dybdelæring finder sted. (Garrison 2016, 55). Denne dybdelæring er altså en form for erkendelse, man ikke kan planlægge sig hen imod. Den skal have de rigtige og frie rammer, der kan understøtte den. (Garrison 2016, 55).

Vil man forandring i skoleverdenen kræver det ifølge både Robinson (2018) og Garrison plads og tid til fælles refleksion. Det handler om fælles videnskabelse og sigter efter at skabe et produkt, som vi ikke ved, hvordan kommer til at se ud. (Albrechtsen 2021, 70).

De reflekterende dialoger er grundlæggende for læring ved at forene den enkelte medarbejders refleksion med teamets, ved at udfordre antagelser qua kritiske spørgsmål og ved at skabe en fælles videnskabelse qua diskursen. Vi vil nu vende os mod de to sidste dimensioner, som vil blive behandlet under et i næste afsnit.

Deprivatisering og samarbejde

Deprivatisering betyder, som ordet indikerer, at noget, der tidligere var privat, gøres fælles. I tilfældet med PLF, er det lærergerningen, som man gerne ser bliver mere et fælles anliggende, da der her er meget værdi af hente. (Albrechtsen 2021, 103). Patrick Lencioni (Lencioni 2003) kommer da også i sin undersøgelse af teams frem til, at det at etablere et sårbarhedsbaseret tillidsforhold er første skridt mod at opbygge et højpræsterende team. Teamlærerne i effektive teams anerkender svagheder, fejltagelse, mislykkede forsøg og behov for hjælp og sætter pris på teammedlemmernes kompetencer og ønsker at lære af hinanden.

Det er den balance mellem, at medlemmer i teamet udvikler sig og lærer, selvom det er krævende, og at det ikke må opleves for utrygt til, at en sådan udvikling kan finde sted, som man skal finde. Edmondson (2020) taler i den forbindelse om psykologisk tryghed, som kan defineres som tilliden til, at arbejdsmiljøet er så trygt, at folk tør løbe interpersonelle risici. Termen henviser til oplevelsen af, at man som medarbejder føler, at det er muligt at ytre sin mening og tale om relevante idéer, spørgsmål og bekymringer. (Edmondson 2020, 36). Ringvad et al. (Ringvad, Lynggaard og Jensen 2020) peger på, at der i et PLF må etableres det, som de betegner som professionel tillid, som henviser til, at der kan tales åbent om både udfordringer og succes, og at vanskeligheder og fejl ikke

betragtes som en individuel, men en fælles udfordring. (Ringvad, Lynggaard og Jensen 2020, 28). Garrison taler på samme måde om, at der i *a community of inquiry* (et undersøgende fællesskab) kræves *a welcoming climate*, hvor der er plads til kritiske samtaler og tanker i et sikkert miljø. (Garrison 2016, 54). Igen understreges det, at læring kræver noget - også af hinanden. De personlige opfattelser skal udfordres af fællesskabet, for at der kan ske udvikling.

Men samarbejde og deprivatisering har trods dets udfordringer et stort *potentiale* - for at blive i ordvalget og tankegangen i pragmatismen og den cirkulære forandringsteori. Paavola og Hakkarainen (Paavola og Hakkarainen, K. 2005) taler om en dialogisk tilgang til læring, som bygger på en innovativ undersøgelsesproces, hvor lærere bliver udviklere eller designere af pædagogisk praksis.

Næste afsnit beskriver, hvordan jeg vil anvende teorien til at analysere lydoptagelser fra PLF-møderne.

Analyselstrategi

For at kunne analysere min empiri har jeg udarbejdet en strategi. Min analysestrategi bygger på Gadamer's hermeneutiske metode, hvor jeg hele tiden har en hypotese om eller fordom om, hvordan status for vores PLF er og udvikler sig. En fordom, som jeg uafbrudt må evaluere og evt. justere på baggrund af den empiri, jeg indsamler. (Gadamer 2004).

Efter at have studeret litteraturen om PLF, både teorierne og erfaringer med PLF, og arbejdet med min analyse, synes der at tegne sig et mønster af hvilke forudsætninger, der skal være til stede før, at et PLF kan opstå. Det er altså ikke et opgør med de eksisterende definitioner af PLF, som fx de 5 søjler og heller ikke et forsøg på at redefinere PLF. Det er et bud på, hvilke kriterier, der skal være opfyldt, for at PLF kan fungere, dvs. for at reflekterende dialoger, samarbejde og de andre søjler i PLF kan opstå. Jeg identificerede tre kriterier, der bliver en form for kategorier, der kobler sig de 5 søjler i PLF, og bliver en måde at operationalisere PLF-begreberne. Tanken udspringer bl.a. af, at det ikke er sikkert, at min lærergruppe når at udvikle sig til et PLF på så relativt kort tid, og at det måske derfor er lettere at observere og dokumentere, om de viser tegn på, at forudsætninger for et PLF er til stede i teamet.

De næste afsnit vil bestå af en kort beskrivelse af de tre kriterier samt bud på tegn på kriteriet.

Den undersøgende tilgang

Det første kriterium har jeg valgt at betegne den *undersøgende tilgang*, fordi målet i PLF er at blive klogere på læring og udvikle didaktik gennem aktioner. Det er en forudsætning for læring og udvikling at man er nysgerrig. Albrechtsen taler om PLF, som var en opdagelsesrejse: "uden at det dog på forhånd kan afgøres, hvordan produktet vil ende med at se ud." (Albrechtsen 2021, 70). Visionen i den undersøgende tilgang er dog klar; det er søjlen om fokus på læring. Det er den nysgerrighed, der skal drive lærerne i PLF. Det handler også for lærerne om at have det, Carol Dweck (2006) kalder et growth mindset, hvor man tør fejle og bevidst søger udfordringer for at lære. Indbygget i dette kriterium er også indlejret i PLF-søjlen, de reflekterende dialoger, som er metoden til at rejse på opdagelse i elevens og lærerens læring. Den undersøgende tilgang er et mindset og en tilgang, der bygger på PLF-søjlen, fælles vision og værdier, om at man tror på, at man kan skabe gode læreprocesser for alle eleverne. Det er, hvad Bandura (1993) ville betegne, som self efficacy, der vedrører individets tiltro til egne evner til at udøve kontrol over deres egen fungeren samt over begivenheder, der påvirker deres liv.

Nedenfor har jeg på baggrund af litteraturen lavet en liste med tegn på den undersøgende tilgang:

- vil gerne lære
- er nysgerrighed på undersøgelsen
- er ivrige i forhold til at høre fra de andre i teamet
- stiller spørgsmål til grupper for at blive klogere på undersøgelse
- reflekterer over hvad det kan bidrage med til undersøgelsen
- indgår i dialog og tænker højt om undersøgelsen
- lader der være stille, hvis et godt spørgsmål kommer op uden at fylde tomrummet ud med en sjov kommentar eller affærdige refleksionen med en hurtig konklusion

Selvledelse

Det andet kriterium har jeg valgt at betegne selvledende. Det dækker, at målet med PLF er, at lærerne selv kan drive læringsprocessen for eleverne og lærerne selv og derved selv kan arbejde med at udvikle sig ved at kende til og kunne anvende forskellige metoder, der gør dem selvkørende. Imens den undersøgende tilgang, hvor det er motivationen og interessen for at blive klogere på elevernes læring, da handler selvledelse om evner og kompetencer til at kunne styre læringsprocessen for det PLF. Teammedlemmerne skal kende til og kunne anvende Timperleys læringscirkel og vide, hvad man skal være opmærksom på, når man anvender den. Med inspiration fra Nietzsches tolkning af antikkens kunst (Nietzsche 2010) kan den undersøgende tilgang karakteriseres som den dionysisk berusende 'nysgerrighedskraft', mens selvledelse er det apollinske fokus på at skabe overblik og struktur. Når de reflekterende dialoger enten er kørt af sporet eller gået i stå, er der brug for selvledelse, så man igen vender sig mod læringscirklen og får defineret formålet med dialogen og skabt overblik over, hvor man befinder sig i læringsprocessen. Det kan være vigtigt nogle gange at få repeteret de fælles værdier og visioner i teamet. Selvledelse er at anerkende og italesætte uenigheder om faglige spørgsmål i samarbejdet og anvende det som et værktøj, man kan bringe i spil, hvis det er nyttigt, og som man kan benytte til at styre rammen om en diskussion.

Tegnene på selvledelse kan være nogle af følgende:

- kender til læringscirklen
- kan anvende læringscirklen

- kan styre diskussioner eller uenigheder og se dem som noget, der kan bidrage til læring
- accepterer de rammer for det PLF, som man sammen har opstillet
- accepterer rollerne i fællesskabet

Fællesskab

Det tredje kriterium er *fællesskab* og det sociale sammenhold. Det er forudsætningen for de to andre kendetegn, fordi lærerne skal kunne se sig selv som en del af fællesskabet, kunne se meningen og være med til sammen at konstruere meningen med det. Til det hører også, at medlemmerne skal have fælles vision med deres arbejde, ritualer og fælles værdier, der skaber tryghed og gruppeidentitet. PLF-søjlenes fokus på læring er det, der er teamets mål og retning og som definerer deres fællesskab.

Deltagerne skal have en identitet og en rolle i fællesskabet og opleve den tillid og deraf det mod til at deltage og engagere sig, også når det er udfordrende. Samarbejdet skal være stærkt, for at der kan være plads til uenigheder og ophedede diskussioner uden, at det splitter fællesskabet, som er en central pointe i PLF-søjlen; samarbejde. Fællesskabet er trygt og giver mulighed for, at lærerne kan dele både gode og dårlige erfaringer med undervisningen. Det er deprivatisering, men ikke med henblik på et fælles læringsudbytte, men på at bekræfte hinanden i, at det er ok at fejle, og at det gør gruppen stærkere, at kunne være sammen om det og fx grine af det i fællesskab.

I dette perspektiv er PLF-søjlenes reflekterende dialoger ikke fokuseret på læring, men på at alle teammedlemmer er en del af samtalen. Her er det vigtige, at deltagerne anerkendes for de kompetencer, de måtte besidde, ikke fordi det nødvendigvis fører til udvikling, men fordi det styrker fællesskabet.

Tegn der indikerer kriteriet, fællesskab kunne være følgende:

- lytter nærværende til de andre i teamet
- anerkender teammedlemmers ideer og handlinger
- stiller spørgsmål til de andre i gruppen
- understreger at diskussioner ikke er personlige konflikter
- taler om gruppen som et vi

Det var en gennemgang af de tre kriterier, som min undersøgelse har ledt mig frem til, og som jeg nu vil anvende i min analyse, der her følger.

Analyse

Min analyse vil gå i dybden med at undersøge mit projekts formål; min problemformulering: Hvordan kan PLF bidrage til at udvikle en gruppe gymnasielæreres samarbejde om undervisningspraksis?

Jeg vil analysere min empiri, som består af lydoptagelser fra fire møder og observationer under, samt før og efter møderne. Min analyse bliver en tematiseret analyse, hvor hver af mine tre kriterier for PLF er hovedtemaer. Hvert kriterium har et afsnit med vægt på: a) tegn på kriteriet, b) hvordan det kobler sig til søjlerne og begreberne i PLF, og endeligt c) om der er progression at spore.

Første del af analysen vil handle om, om PLF kan bidrage til, at vores team bliver mere undersøgende i tilgangen og dermed bedre til at samarbejde om undervisningspraksis.

Den undersøgende tilgang

Jeg vil nu vise i første afsnit, hvordan teamet ved første møde blev præget af PLF-teoriens begreber om fælles vision (Albrechtsen 2021, 13), refleksion omkring praksis (Hargreaves og Fullan 2016) og elevernes behov fra Timperleys læringscyklus. (Timperley, Styrken ved professionel læring 2018, 37).

Fælles vision in spe

Vores første møde havde mest form som et fokusgruppeinterview, hvor jeg som facilitator ville have teamet til at diskutere og forholde sig til, hvad vores team ville kunne få ud at mødes jævnligt.

Det lykkedes at engagere teamet til at være undersøgende i forhold til at prøve at definere en fælles vision for vores team. Lærer P reflekterede højt om, at en fælles vision kunne være, at eleverne i klassen tog mere ansvar for egen læring:

Det kan jo godt være et eller andet mål... på en eller anden måde få vendte det..._eller altså... at eleverne tager ansvar for egen læring...det lyder næsten så... men at der sker noget inde i klasserummet. (Møde 1 2024, 31:53)

Pauserne i talestrømmen vidner om, at P ikke bare fremsagde en standard kommentar, men at P var undersøgende og tænkte, mens vedkommende talte. Lærer L prøvede også om komme med et bud på, hvad en fælles vision kunne være:

Jeg kunne godt tænke mig, at der var et mål, der hedder, at elever i [vores klasse] træder ud af KG [Københavns åbne gymnasium], og kan være i samfundet på en sådan måde, at det ikke kun

handler om dem [...] og.... det er jo et kæmpe, kæmpestort mål, og det er jo det, gymnasieskolen handler om. (Møde 1, 31:32)

Begge lærere knyttede deres forslag til en fælles vision til, hvad der ville være nyttig, at vi som team trænede elever i. Lærerne var ved at prøve at definere elevernes behov, som er første punkt i Timperleys læringscyklus.

Et sidste tegn på at teamet var undersøgende ved første møde var, at samtalen om fælles vision og elevernes behov fik lærerne til at reflektere over egen praksis:

Lærer P: "Jeg fik bare lige den tanke, at min undervisning de seneste år har været meget det her synlig læring (...). Måske kunne det også være meget interessant i en periode at vende bøtten om. (..) Det kunne måske være sjovt at gøre det modsatte." (2024, 36:04)

Lærer P havde på baggrund af diskussionen fået den tanke, om vedkommende skulle ændre på sin egen undervisningsform og var derved ved at lave refleksion *omkring* praksis, som Hargreaves & Fullan (2016) nævner som en essentiel del af de reflekterende dialoger.

Opsummerende kan man sige, at der ved første møde var små tegn på, at teamet var undersøgende ved at prøve at definere elevernes behov og en fælles vision. Desuden gav de reflekterende dialoger anledning til, at en lærer begyndte at lave refleksion *omkring* praksis.

Næste afsnit vil behandle, hvordan teamets undersøgende tilgang udviklede sig fra samtale til handling.

Videndeling og fokus på læring

Det som dette afsnit vil konkludere er, at lærernes undersøgende tilgang fik en ny dimension, da de begyndte at lave aktioner i undervisningen. Der fandt deprivatisering (Albrechtsen 2021, 103) sted i og med, at lærerne delte observationerne med teamet, hvilket resulterede i samtaler, hvor der blev fokus på læring. (Albrechtsen 2021, 53-78).

Det første tegn på deprivatisering var, at lærerne blev klar over, at de anvendte forskellige metoder i undervisningen, og at der her var noget relevant at videndele. Teamet blev klogere på lærer Ss metode til at placere eleverne i klasserummet (Møde 2, 29:33), og lærer T spurgte interesseret ind til og blev klogere på, hvordan man kan undervise først halvdelen af klassen i klasserummet og bagefter den anden halvdel. (Møde 3, 35:03).

Videndeling var en form for side-effect af at tale om undervisningspraksis og dermed af deprivatisering, fordi lærerne blev overraskede over, at de havde forskellige undervisningsmetoder. Det betød, at teamet lærte af hinanden, hvilket er en del af at være undersøgende.

Deprivatiseringen havde også en anden effekt, hvilket var, at lærerne fik mere fokus på læring og på læringsudbyttet. Lærer S spurgte interesseret ind til en aktion, som lærer L havde gennemført med den fælles vision for øje: at eleverne skulle blive bedre til at lytte til og tale med hinanden:

Må jeg spørge om noget: Så den gruppe, der fik allermest ud af det, hvor meget fik de ligesom snakket godt sammen? (Møde 2, 12:23).

Lærer S var her undersøgende i og med, at S spurgte nærmere ind til lærer Ls aktion og syntes at lede efter, om man kunne drage nogen konklusion i forhold til læringsudbyttet ved at sige "hvor meget". Lærer S havde her fokus på læring og tvang Lærer L – der brugte hele 6 sekunder – til at tænke sig om, før hun svarede. (Møde 2, 12:37). Her fastholdte aktionen samtalen på et praksisniveau, hvor det var empirien, observationen fra aktionen, som lærer L i tankerne måtte vende tilbage til for at kunne svare. Således kom vurderingsinformation i form af data og evidens til få en central rolle i udviklingen af undervisningspraksis, sådan som Timperley (2018, 37ff.) plæderer for.

Opsummerende kan man sige, at deprivatisering primært opstår på baggrund af aktioner, lærerne lavede og fremlagde for teamet. Det medførte videndeling om undervisningspraksis og diskussioner med fokus på elevernes læringsudbytte, hvor evidens i form af observationer blev centrale pejlemærker, sådan som læringscyklussen anbefaler.

Næste afsnit vil undersøge om teamet er undersøgende sammen og får et udbytte af at lytte til hinanden.

Reflekterende dialoger og fælles videnskabelse

Dette afsnit vil vise, hvordan deltagerne i teamet med en undersøgende tilgang gennem de reflekterende dialoger (Albrechtsen 2021, 57ff) begyndte at lave double loop-læreprocesser eller refleksion over handling. (Schön 2013). Et andet outcome af de reflekterende dialoger var, at der var tegn på, at teamet var i gang med at skabe professionel læring i form af fælles videnskabelse (Albrechtsen 2021, 70) i og med, at de prøvede at formulere en fælles didaktisk metode og et fælles sprog. (Albrechtsen 2021, 15).

Første tegn på, at teamet benyttede de reflekterende dialoger, var, at lærerne begyndte at reflektere over deres egne handlinger, som følge af samtalerne. Første eksempel er at lærer T, der

efter at have lyttet til teamets samtale om, hvordan eleverne i klassen motiveres meget af konkurrence, reflekterede over, hvorfor eleverne reagerede, som de gjorde, når han inddrog konkurrenceelementet i sin undervisning:

Lærer T: Det lægger jeg mærke til nu, hvor du siger det her med at konkurrere. (Møde 3, 18:37)

Lærer T 'lægger mærke til' noget og blev klogere som et resultat af den reflekterende dialog i teamet. Et andet eksempel er, at jeg efter en længere samtale blev bevidst om, at vores cooperative-øvelser ville fungere bedre, hvis eleverne oplevede dem som en del af det faglige, og ikke en øvelse i at lytte:

Jens Jakob: Men det er en god pointe, som jeg ikke lige havde tænkt på. (Møde 3, 29:30)

De reflekterende dialoger fik mig til at reflektere over min handling, over hvordan øvelserne skulle præsenteres overfor eleverne.

En anden effekt af de reflekterende dialoger er, at teamet begyndte at skabe fælles viden om, hvordan den fælles didaktiske metode skulle udformes ved at bygge videre på hinandens refleksioner i samtalen. Her er det lærer L, der refererede tilbage til noget, som jeg tidligere i samtalen havde nævnt:

Så hvis konkurrenceelementet skal være med, så er det nok vigtigt, at vi understreger det, du også siger, Jens Jakob, at det er et fælles projekt. (Møde 3, 19:26).

Lærer L forsøgte at samle de vigtige overvejelser fra deltagerne for at skabe en fælles viden, inden teamet gik til at skrive selve formuleringen af den fælles didaktiske metode. Et andet eksempel på, at lærerne sammen reflekterede over handling og sammen forsøgte at skabe fælles viden er, at en kommentar fra lærer S fik mig til at overveje, hvordan man bedst skulle italesætte projektet for eleverne i klassen:

Jens Jakob: Så du tænker også, at vi skal passe på med formuleringen... altså når vi præsenterer det?

S: Det er godt at have den der faglige vinkel (Møde 3, 23:53).

De reflekterende dialoger bidrog således til, at teamet sammen reflekterede over fremtidige handlinger og kvalificerede den fælles præsentation af projektet overfor klassen.

Det er også de reflekterende dialoger, der på et tidspunkt betød, at lærer L kunne sætte flere ord teamets fælles vision:

og det er virkeligheden også det, vi gerne vil have dem til. At de kan se hinanden som kvalificerede medlærere eller sådan ... at det er kvalificeret det, der kommer ud af munden på de andre ... noget man gerne vil lytte til, og det er jo en del af den her dannelse. (Møde 2, 42:58).

Man fornemmer her på ordvalget “og det er virkeligheden det”, at det var konklusion efter en længere samtale. Det var efter over en times samlet reflekterende dialoger og flere aktioner, at vi her nærmede os en definition af elevernes væsentligste *behov* og udfordring i Timperleys læringscyklus (Timperley, Styrken ved professionel læring 2018, 37ff): At eleverne ser hinanden som værd at lytte til, når det handler om det faglige. Det var såmænd noget i den retning, vi havde talt om længe, men det var alligevel ikke ubetydeligt sådan at kunne kondensere vores fælles vision til et begreb, ’kvalificerede medlærere’ eller ’kvalificerede samtalepartnere’ (som det senere blev til) (Møde 3, 11:54), der blev styrende for hele projektet. Albrechtsen skriver, at PLF bl.a. har til formål at skabe fælles sprog (Albrechtsen 2021, 15), og det var, hvad teamet var på vej til.

Opsamling

Opsamlende kan man konkludere, at PLF på forskellige måder bidrog til, at teamet blev undersøgende gennem processen. For det første betød den faciliterede samtale om, hvad et PLF ville kunne bidrage med, at teamet var undersøgende i forhold til at definere en fælles vision. For det andet bidrog inspiration fra Timperleys læringscyklus til, at teamet undersøgte elevernes behov. For det tredje gav de reflekterende dialoger anledning til, at teamet begyndte at undersøge og lave refleksion *omkring* praksis. For det fjerde bidrog deprivatisering i form af aktioner til videndeling, og at teammedlemmerne undersøgte og diskuterede undervisningspraksis med vægt på læring og evidens. For det femte begyndte teamet med en undersøgende tilgang gennem de reflekterende dialoger at lave double loop-læreprocesser eller refleksion *over* handling og skabe professionel læring i form af fælles videnskabelse ved at prøve at formulere en fælles didaktisk metode og et fælles sprog.

Man kan konkludere, at teamet blev mere undersøgende gennem processen i og med, at de blev undersøgende på flere forskellige måder. Derudover kan man sige, at progressionen også består i, at den undersøgende tilgang skabte mange forskellige output gennem processen.

Næste del af analysen vil undersøge om PLF kan bidrage til at skabe fællesskab, der er forudsætning for at samarbejde om udvikling af undervisningspraksis.

Fællesskab

Fællesskabet er essentielt i PLF, da det er grundlaget for at kunne udvikle undervisningspraksis sammen. Det kan være svært at facilitere, fordi der kan komme mange følelser i spil. Albrechtsen nævner, at i et ideelt PLF drøftes uenighed på baggrund af tillid. (Albrechtsen 2021, 113). I et PLF ønsker man udvikling og læring hos teammedlemmerne, hvilket betyder, at man skal være hinandens *kritiske venner* og udfordre hinandens synspunkter (Curry 2008) og *stille svære spørgsmål*, som Timperley (Albrechtsen 2021, 104) formulerer det. En forudsætning for at det kan lade sig gøre er, at teamet har et *sårbarhedsbaseret tillidsforhold*, hvor man anerkender svagheder, fejltagelse, mislykkede forsøg og behov for hjælp og sætter pris på teammedlemmernes kompetencer og ønsker at lære af hinanden. (Lencioni 2003). Edmondson taler om psykologisk tryghed, som kan defineres som tilliden til, at arbejdsmiljøet er så trygt, at folk tør løbe *interpersonelle risici* og ytre sin mening og tale om relevante idéer, spørgsmål og bekymringer. (Edmondson 2020, 36).

Sårbarhedsbaseret tillidsforhold

Jeg vil nu vise, hvordan a) teamet anerkendte hinandens kompetencer og derved bidrog til at skabe tryghed, b) følte sig trygge nok til turde løbe interpersonelle risici og c) agerede hinandens kritiske venner.

For det første betød deprivatiseringen, at døren åbnedes ind til klasselokalet både i overført betydning, men også bogstaveligt, når teamet lavede supervision. Det resulterede i, at det blev nemmere at anerkende hinanden for konkrete handlinger eller kompetencer. Her er et eksempel, hvor S forklarede, hvordan han anvender et digitalt værktøj til at placere elever i klasserummet på bestemte pladser. Her blev både L og jeg imponerede og L udbrød: “Nej, okay [S]”. (Møde 2, 29:33). Her anerkendte lærer L og jeg lærer Ss kompetencer og understøttede således et sårbarhedsbaseret tillidsforhold.

Tryghed og interpersonelle risici

Jeg vil her vise, hvordan teammedlemmerne følte sig trygge nok til turde løbe interpersonelle risici. At trygheden allerede i en vis grad var etableret ved første møde, tydede lærer Ls udtalelse på. L var ikke bleg for at melde sin egen holdning tydeligt ud om, at kulturen på gymnasiet i mange år har fokuseret for lidt på lærerne og deres trivsel. Lærer L sagde:

Det der med at vi er meget hurtige til at tale om, hvad eleverne kan få ud af det, at vi mødes. [...] Og så er der også – og har længe været – en kultur om, at vi er her på grund af eleverne, og det er

eleverne, der skal have noget ud af det... Bare det der at stoppe op og tænke, at der også er en værdi i det for os. (Møde 1, 18:23).

Det var et klart statement og et opgør med den nuværende kultur på gymnasiet, som alle ikke nødvendigvis var enige i, og holdningen var også serveret sådan, at det var tydeligt, at det var noget, der lå L på sinde. Det er et udtryk for, at vedkommende følte sig tryk nok til *at turde at løbe interpersonelle risici* og ytre sin mening.

Et anden tegn på at teamet *turde at løbe interpersonelle risici* var, at lærer L og S lavede aktioner og supervision, hvilket krævede, at man turde udlevere sig selv og måske ville skulle beskrive mislykkede forsøg, anerkende fejl i forbindelse med aktionen og kræve et sårbarhedsbaseret tillidsforhold.

Jeg har i dette afsnit vist, at teamet følte sig trygge nok til turde løbe interpersonelle risici ved at ytre deres meninger og lave aktioner og supervision, hvilket er et udtryk for, at der i teamet var et sårbarhedsbaseret tillidsforhold, som samtidig styrkes qua deprivatiseringen.

Kritiske venner

Dette afsnit vil argumentere for, at teamdeltagerne efter noget tid begyndte at agere hinandens kritiske venner. Det kom bl.a. til udtryk ved teamets tredje møde, hvor lærer S betvivlede Ls udsagn om, at ikke alle elever i klassen ser læring som noget værdifuldt (Møde 3, 8:16) ved at sige: “Gør de nu ikke det?” (Møde 3, 8:25). Lærer S accepterede ikke Ls holdning og udfordrede den, hvilket indikerer, at der var nok tillid i teamet til at kunne være uenige, hvilket Albrechtsen nævner, er kendetegnende ved et ideelt PLF. (Albrechtsen 2021, 113). Dog skal det omvendt nævnes, at uenigheden ikke varede længe, da lærer S i samme åndedrag sagde: “Nej, det gør de måske ikke.” (Møde 3, 8:27). Det kunne således pege på det modsatte; nemlig at lærer S alligevel ikke turde ’blive i’ uenigheden. Det er svært at vurdere, hvad der er det rigtige eller mest sandsynlige, og det kan måske også være en blanding. Man kan dog konkludere, at målet med kritiske venner er skabe udvikling på baggrund af uenighed, og det skete ikke i dette tilfælde, da uenigheden ikke udviklede sig til udviklende samtale og læring.

Et andet tegn på at teamdeltagerne var hinandens kritiske venner er, da jeg understregede, at evalueringerne af de anvendte cooperative learning-øvelser i klassen kun skulle fokusere på vores forandringsønske ‘at lytte’ og ikke på det faglige. Det fik S op af stolen:

Det er jeg så måske ikke helt enig med dig i, fordi det faglige bliver jo ved med at bære det. (Møde 3, 22:50)

Her agerede lærer S igen kritisk ven ved at stille spørgsmål ved min udtalelse. S løb derudover interpersonelle risici ved at ytre sig imod mit synspunkt. I dette tilfælde gik teamet modsat det forrige eksempel ind i uenigheden og diskuterede det:

S: Ja. øvelsen bliver evalueret på det [at lytte], men stadig med fokus på: Har I forstået det her?

Jens Jakob: Bare de er med på [...], så øvelsen er det der med at lytte. (Møde 3, 23:13).

Diskussionen her fik faktisk effekt på det videre arbejde i teamet, da det medførte, at teamet konkluderede, at det faglige mål med cooperative learning-øvelser skulle italesættes tydeligt overfor eleverne for at motivere eleverne til at engagere sig i øvelserne. Konklusionen på samtalen lød således:

Jens Jakob: Så du tænker også, at vi skal passe på med formuleringen... altså når vi præsenterer det?

S: Det er godt at have den der faglige vinkel. (Møde 3, 23:53).

I dette tilfælde bidrog lærer Ss rolle som kritisk ven til, at vi i teamet blev klar over en vigtig pointe for vores videre arbejde.

Jeg kan konkludere, at PLF bidrog til, at teamets fællesskab blev stærkere i og med, at teammedlemmerne turde løbe interpersonelle risici ved fx at lave aktioner og supervision hos hinanden. Det medvirkede til, at der bliver skabt et sårbarhedsbaseret tillidsforhold i teamet, der gjorde teammedlemmerne i stand til at turde løbe flere interpersonelle risici, der kan udvikle teamet og skabe grobund for læring. Det er muligt at se en udvikling i trygheden i teamet ved at teamet fik et mere sårbarhedsbaseret tillidsforhold, da teammedlemmerne begyndte at agere kritiske venner ved tredje møde og lave supervision hos hinanden.

Næste analysedel vil handle om teamets evne til selvledelse.

Selvledelse

Selvledelse handler om teamets evne til at skabe og opretholde rammer, der understøtter samarbejdet om at udvikle undervisningspraksis. PLF tilbyder forskellige værktøjer eller greb til dette formål. Det første er Timperleys læringscyklus (Timperley 2018, 37ff), der er en undersøgelsesmetode, der bidrager til, at teamet bliver systematiske og videnskabelige i deres undersøgelser af undervisningspraksis, som fx at få identificeret elevernes behov, som læringscyklussen foreskriver (Timperley 2018, 37ff). For det andet havde jeg som facilitator i teamet indført nogle ritualer, som

det hedder hos Wenger (2004) eller spilleregler, som Albrechtsen (2021, 113) betegner det, som havde til formål at rammesætte fremlæggelserne og diskussionen om aktionerne. Det tredje element til at understøtte samarbejdet om at udvikle undervisningspraksis er fælles standarder for praksis. (Albrechtsen 2021, 15). Det fjerde greb handler om, at hvis man anvender appreciative inquiry og systematisk undersøger og værdsætter de styrker og succesoplevelser, der allerede eksisterer, da vokser positiv forandring bedre (Cooperrider og Stavros 2011). Det femte element består i, at det er hensigtsmæssigt for et PLF at have "fælles standarder for praksis", da det bidrager til at styre teamets fælles arbejde med at udvikle undervisningspraksis. (Albrechtsen 2021, 16).

Første afsnit handler om, hvordan Timperleys læringscyklus kan bidrage til, at teamet bliver systematiske og videnskabelige i deres undersøgelser af undervisningspraksis.

Selvledelse via undersøgelsesmetoder

Jeg vil i afsnittet her illustrere, hvordan læringscyklussen bidrog til, at teammedlemmerne blev mere systematiske i deres undersøgelse af læring.

Det første eksempel er lærer L, der talte om, hvilket mål eller kriterier, som Timperley (2018, 114) betegner det, der er for vedkommendes aktion:

og jeg skulle huske at sætte rammer op om det her... altså at italesætte det her med at det var bedre at deltage og turde at deltage end at trække sig (Møde 2, 6:41)

Det er tydeligt, hvordan lærer L anvendte læringscyklussen og dens fokus på kriterier, så både elever og lærer vidste, hvad de bestod i.

Lærer L havde flere kriterier for øvelsen:

succeskriterierne, det var ... altså det jeg skulle prøve at lægge mærke til var, om der ligesom var nogle nye elevtyper, der blev motiveret og fik svaret, og om det var muligt at have en faglig samtale på den måde her. (Møde 2, 7:44)

og

noget andet jeg også skulle holde øje med var, hvor meget kan de holde til de her elever. (Møde 2, 8:03).

L viste her at vedkommende har taget læringscyklussen til sig og anvender den til at lede sig selv gennem en systematisk undersøgelse med fokus på kriterier og tegn på læring. Vedkommende forskede hermed i sin egen praksis med en videnskabelig metode, der fastholdt fokus på læring.

Næste afsnit vil omhandle, hvordan anvendelsen af ritualer kan bidrage til at kvalificere samtalen om aktionerne.

Undersøgelsesritual

Et andet element, der skulle bidrage til at skabe fokus på læring og til at professionalisere teamets arbejde, var vores ritual. Det handlede om, at den, der havde lavet en aktion, ikke selv måtte evaluere den med det samme, men skulle vente på at resten af gruppen som et reflekterende team havde delt deres perspektiver først. Ritualet var inspireret af aktionsforskningens tanker om at divergerende processer kan åbne for emnet, få flere perspektiver på og bidrage til, at der ikke konkluderes for hurtigt. (Frimann og Hersted 2023, 37). Det lykkedes ikke altid, da deltagerne inkl. jeg selv som facilitator blev optaget af fremlæggelsen eller ikke nænnede at afbryde, fordi det i forvejen kunne opleves lidt grænseoverskridende at fremlægge en aktion med evt. fejl og mangler. Men konklusionen er, at vi alle kendte til det og stræbte efter at fastholde ritualet, og at deltagerne tit rettede sig selv, når de skulle til at evaluere deres egne interventioner, som eksemplerne her viser:

L: jo, nu evaluerer jeg jo allerede på det. (Møde 2, 11:58).

L: nå nej, jeg skulle ikke evaluere på det. (Møde 2, 16:00).

S: den fungerede ... nå nu var jeg for hurtig ... jeg oplevede at". (Møde 2, 27:13).

Teamdeltagerne bidrog på den måde til at holde styr på mødets form og ledte dermed sig selv ved at prøve at huske på teamets ritual, der således blev en *fælles værdi* (Albrechtsen 2021, 13) i teamets fællesskab.

Hvor en måde er, at gruppen leder sig selv ved hjælp af rammer og ritualer, er en anden måde at styre teamet ved at fastholde fokus på læring, som næste afsnit behandler.

Ledelse af fokus på læring

Jeg vil dette afsnit vise, hvordan teamet var engagerede i at have *fokus på læring* (Albrechtsen 2021, 13), og at det var lige så meget de andre deltagere som mig, der mindede os alle om vores *fælles vision*. (Albrechtsen 2021, 13).

Specielt lærer S understøttede tit dette. Her fx ved at understrege, at vi må fokusere på den positive udvikling og ikke kun på udfordringerne:

Vi skal have fokus på de små ting og ikke bare køre ned i en rille, de [eleverne] har været vant til i sindssygt mange år. (Møde 1, 32:42).

Vedkommende understregede på rigtig PLF-måder vigtigheden af at være optaget af de små fremskridt, ”de små ting”, de *læringsmuligheder* (Timperley, Styrken ved professionel læring 2018, 37), der ligger og ikke på ”den rille” af uproduktive undervisningspraksis, som både elever og lærere har været vant til. Lærer S antydede måske også, at vi lærere måtte fokusere på læringsmulighederne for teamet, men også for eleverne, hvorved eleverne også nemmere selv vil kunne se deres egne læringsmuligheder.

Lærer S var således i gang med at formulere, hvordan man burde lede teamets læring. Vedkommende taler videre om, hvordan læringsmulighederne ser ud for teamet:

Jeg tror, det er vigtigt, når vi arbejder med det, at vi ikke tager for store skridt. (Møde 1, 32:28).

S var i gang med at overveje, hvordan teamet skal ledes, hvis det skulle lykkes at opnå teamets forandringsønske. Vedkommende syntes at ville tage ejerskab og ansvar for teamets mål.

Et andet eksempel på ejerskab og ledelse er, da lærer ST kom for sent til mødet og L engageret forklarede ST, hvad vi har talt om, og at vi var blevet enige om et fælles mål. (Møde 2, 54:54).

Et tegn på at teamet ikke var selvledende, var, at lærer ST efter et første møde ville have mig til at ”bare at give” vedkommende en cooperative learning-øvelse, som ST så kunne bruge i sin aktion. Jeg prøvede at forklare vedkommende, at det ikke ville give mening, fordi øvelsen helst skulle udvælges med det formål at kunne understøtte det faglige mål for modulet, men at jeg gerne ville hjælpe. Det blev hverken til et møde eller en aktion. Men det tydeliggjorde, at samarbejdet kræver, at man tager ejerskab og må lede sig selv og ikke kan blive ledet.

Jeg har hermed vist, hvordan PLF-formen syntes at påvirke teamet og specielt lærer S og L til at blive selvledende i en vis grad. Det kommer til udtryk ved, at lærer S var engageret i at lave en strategi, så teamet kunne lykkes med sit forandringsønske, og i at læringsmuligheder skulle være i fokus i den måde, som teamet skal ledes på.

Næste afsnit vil behandle, hvordan en fælles metode kan bidrage til, at teamet kan blive selvledende.

Fælles standarder for praksis

I dette afsnit vil jeg illustrere, hvordan PLF kan bidrage til at teamet bliver mere selvledende ved at der skabes *fælles standarder for praksis*. (Albrechtsen 2021, 16). Allerede på første møde blev

cooperative learning-øvelser nævnt som en metode, der kunne træne eleverne i at blive bedre til at lytte til hinandens faglige input. Efterhånden som teamet fik talt mere om det og lavet aktioner, udviklede det sig til mere end det. Det blev en fælles metode, der også handlede om, at teamets vision også blev italesat over for eleverne, som man håbede på ville tage ejerskab over det også. Jeg som facilitator samlede samtalen op sådan her og prøvede at formulere, hvordan det kunne præsenteres for klassen:

Jens Jakob: "Måske kunne man sige, at vi er i gang med det her projekt, der handler om at lytte og derfor laver vi nogle gange de her øvelser, og sidste gang gik det jo sådan og sådan, men skal vi ikke se, om vi kan gøre det lidt bedre denne gang. (Møde 3, 16:00).

Vi blev enige om at rammesætte øvelserne i klassen på samme måde hver gang ved at introducere formålet med øvelsen og hvilke tegn på succes, man skulle lægge mærke til. Bagefter skulle lærer og elever sammen evaluere, og som S rigtigt bemærker:

Så der kom jo faktisk et ekstra element på der... det der med at evaluere med klassen. (Møde 3, 23:56).

Det resulterede i at blive en *fælles standard for praksis*, hvor man anvender samme metode hver gang og evaluerer med eleverne og taler om evt. progression. L var helt med på ideen og foreslog, at metoden blev en fast del af vores undervisning i klassen:

L: Skal vi prøve at sige, at vi i hver af vores moduler nævner det...

Jens Jakob: Det kunne man godt sige...

L: ... at nu træner vi det her med at blive bedre til at lytte. (Møde 3, 20:54).

Jeg lovede på baggrund af beslutningen at skrive et fælles dokument, der skulle beskrive vores metode, og som jeg delte med gruppen. Metoden benyttede S flere gange efterfølgende, fortæller vedkommende på fjerde møde (Møde 4, 7:19).

L tænkte videre og udviklede mere til den fælles standard for praksis og foreslog:

L: Vi kan da også tage skridtet videre og sige, at det er noget, de bliver evalueret på. Det har betydning for, hvad I [eleverne] får i årskaraktet. Det handler også om, hvordan I [eleverne] er i forhold til hinanden i klasserummet.

T: Ja, sagtens.

Jens Jakob: Fedt. (Møde 3, 26:45).

Teamet var her på vej til at tænke deres fælles vision for projektet ind i evalueringspraksis for fagene. Hermed var de i gang med ikke blot at lede sig selv, men måske ved at udvikle noget, der potentielt også kunne påvirke *ud af* teamet og påvirke andre medarbejdere, men evt. også *op ad* til en ledelse, der måske ville være interesseret i at tænke det ind i organisations læringskultur. Teamets arbejde har således et element af Bottom-up-ledelse, i og med at teamet begyndte at prøve at løse de faktiske udfordringer, de mødte i stedet for løse ledelsens målsætninger. (Berg-Sørensen, Hansen, H.F. og Grøn 2016). Der synes også at være et element af distribueret ledelse, da teamet i det små begyndte at tage ansvar for ledelsesopgaven (Hansen og Høybye-Mortensen 2019) ved at lede sig selv efter en fælles vision og fremme en bestemt læringskultur.

Næste afsnit vil opsummere hele analysen og evaluere, hvordan PLF kan bidrage til en undersøgende tilgang, til fællesskab og til selvledelse med henblik på at udvikle teamets samarbejde om undervisningspraksis?

På vej mod et PLF

Opsummerende kan man sige, at PLF bidrog til, at teamet blev mere selvledende. Deltagerne anvendte fælles værdier i form af ritualer og har formuleret en fælles vision, som understøttedes af en fælles standard for praksis i form af måde at anvende cooperative learning-øvelserne i undervisningen. Alt sammen elementer, der gjorde dem i stand til nemmere at lede sig selv. Teammedlemmerne anvendte læringscyklussen som en metode til at lede deres undersøgelse af egen praksis. PLF-tanken om at have fokus på læring medvirkede til, at teamet blev meget bevidste om, at de burde have fokus de positive tegn på læring og mindre på de negative for at kunne nærme sig visionen.

Jeg vil konkludere, at PLF på forskellige måder bidrog til, at teamet blev undersøgende gennem processen. Den faciliterede samtale om potentialet ved et PLF betød, at teamet var undersøgende i forhold til fælles værdier og vision. Timperleys læringscyklus gjorde, at teamet undersøgte, hvad elevernes behov var, og de reflekterende dialoger gav anledning til refleksion *omkring* praksis. Deprivatisering i form af aktioner medvirkede til videndeling og supervision og til, at teamet undersøgte og diskuterede undervisningspraksis med vægt på fokus på læring og evidens. De reflekterende dialoger resulterede i, at teamet lavede double loop-læreprocesser eller refleksion *over* handling og skabte professionel læring i form af fælles videnskabelse ved at prøve at formulere en fælles didaktisk metode og et fælles sprog.

Man kan konkludere, at teamet blev mere undersøgende gennem processen i og med, at de blev undersøgende på flere forskellige måder. Derudover kan man sige, at progressionen også består i, at den undersøgende tilgang skabte mange forskellige output gennem processen.

PLF bidrog til, at teamets fællesskab blev stærkere i og med, at teammedlemmerne turde løbe interpersonelle risici ved fx at lave aktioner og lave supervision. Det var medvirkende til, at der blev skabt et sårbarhedsbaseret tillidsforhold i teamet, der gjorde teammedlemmerne i stand til at turde løbe flere interpersonelle risici, der kan udvikle teamet og skabe grobund for læring. Det er muligt at se en udvikling i trygheden i teamet ved at teammedlemmerne fik et mere sårbarhedsbaseret tillidsforhold, da teammedlemmerne begyndte at agere kritiske venner ved tredje møde og lave supervision hos hinanden.

Diskussion

Min opgave peger på flere potentialer og udfordringer eller diskussionstemaer i forbindelse med PLF. I diskussionen vil jeg behandle disse temaer en for en ved at sammenholde mine konklusioner fra min opgave med andre erfaringer fra litteraturen. Desuden vil jeg diskutere de metodiske udfordringer, der er knyttet til min undersøgelses konklusioner.

Først vil jeg dog kort skitsere, hvordan mit videnskabelige ståsted influerer på diskussionen af mine undersøgelsesresultater.

Pragmatismens begrænsninger

Spørgsmålet må være om konklusionerne fra min undersøgelse er generaliserbare, og dermed om andre teams ville opnå samme konklusion ved at følge samme metode. Generelt er det en udfordring ved det pragmatiske videnskabsteoretiske ståsted, at dens konklusioner ikke er overførbare, fordi de er knyttet til den konkrete situation. (Egholm 2014, 172). På den måde kan min undersøgelses konklusioner ikke anvendes som bevis for, at det vil have samme effekt i andre teams. Min diskussion vil derfor beskæftige sig med, om min undersøgelse kan bidrage med interessante fund, der kunne være til nytte, hvis man vil anvende PLF til at etablere samarbejder.

Første tema handler om, hvad man kan konkludere om påvirkningen på kollegaskab og fællesskab, når man indfører et PLF.

Kollega-fællesskab og lærertrivsel

Der synes at være et potentiale for at skabe kollegaskab, fællesskab og lærertrivsel gennem at organisere PLF. Specielt de to ikke fastansatte fik med vores teamarbejde en identitet og en rolle qua fællesskabet. Jeg kunne observere, at de deltagende lærere fik mange flere uformelle samtaler på lærerværelset, som ofte handlede om den fælles klasse.

At PLF kan bidrage til øget trivsel blandt lærerne, ser man hos Wenger (2004), der taler om, at et praksisfællesskab kan skabe følelsen af et socialt tilhørsforhold og kan have betydning for den faglige og sociale identitet. EVA-rapporten (2020, 8) konkluderer, at de lærere, der var mest positive i undersøgelsen, pegede på, at samarbejdet kan skabe et rum for kollegial anerkendelse. Webb et al. (2009) nævner, at mange lærere fremhæver meningsfulde og kollegiale relationer som afgørende for deres trivsel.

Druskat & Wolf (2001) peger ligeledes på, at fornemmelsen af gruppeidentitet øges, som følge af eksplicite teamnormer, som PLF er ifølge Albertsen (Albrechtsen 2021, 107-108) et dybt og tæt

kollegialt samarbejde, der kræver, at man kender hinanden, og at man er gensidigt afhængige af hinanden. Et tæt samarbejde, der som en familie, kan samle og blive til fællesskab eller som kan skabe uenigheder og mistillid, der kan true med opløsning.

Med hensyn til metodiske udfordringer kan man sige, at lærerne i mit team var udvalgt, fordi jeg havde en formodning om, at de ville være interesserede. Det eksisterede ikke en modstand, som kunne have påvirket trygheden negativt. Tværtimod kan deltagelsen af de to ikke-fastansatte lærere have haft en positiv effekt på trygheden, da de synes meget engagerede i projektet og dermed fik en mulighed for at komme med i et fællesskab. Det har helt sikkert været en faktor for det store engagement i min case. Teamet havde dog også en effekt på kollegaskabet hos os andre fastansatte; pludselig havde vi noget at tale om i dagligheden, og selvom jeg selv ikke havde specielt brug for at dyrke den sociale relation, var det naturligt at spørge til, hvordan det gik med vores klasse, når man mødte hinanden, og samtidig helt unaturligt ikke at gøre det. Et PLF kan på den måde være et bud på, hvordan man kan imødekomme lærer Ls ønske om mere fokus på lærertrivsel (Møde 1, 18:23) og på ønsket fra flere kollegaer om flere fællesskaber på mit gymnasium.

Metodisk kunne man argumentere for, at teamet måske slet ikke nåede at komme på prøve på de seks uger, som samarbejdet varede. Ifølge den amerikanske psykolog Susan Whelan (Whelan og Hochberger 1996, 154ff) går et effektivt team igennem fire stadier, hvor andet stadie er modstand og kamp, hvor deltagerne udfordrer lederen, og konflikter og uenigheder om mål og værdier opstår. Det oplevede teamet ikke. Omvendt kan man hævde, at modstanden bestod i, at nogle lærere ikke ville deltage hele vejen. I hvert fald formåede teamet at opnå flere af de karakteristika, der hører til det fjerde og sidste i stadium i teamudvikling som fx afklaring omkring gruppens mål og medlemmernes roller, samt at gruppen vælger parteciperende beslutningsmetoder. (Whelan og Hochberger 1996, 154ff).

Min undersøgelse indikerer, at PLF kan være et bud på en form i gymnasieskolen, der kan bidrage til fællesskab, identitet og lærertrivsel. Om et PLF også vil kunne understøtte et øget fokus på læring, vil næste afsnit omhandle.

[Øget fælles fokus på at undersøge læring?](#)

Min undersøgelse peger på, at PLF bidrog til, at teamet hen over undersøgelsesperioden på forskellig vis blev mere undersøgende. Det er som nævnt en metodisk udfordring med pragmatismen som videnskabeligt ståsted at hævde noget om, om min undersøgelseskonklusioner er særlig generaliserbare. Det er særligt tydeligt i min case, hvor undersøgelsen er så afhængig af kun fire

teammedlemmer og deres sociale kompetencer og engagement i fællesskabet. Det er dog rimeligt at formode, at de rammer som fx læringscyklussens systematiske metodik alt andet end lige kun kan bevirke, at undersøgelser må blive mere fokuseret i sammenligning med ingen metode at have. Hermed også sagt at man kunne anvende andre metoder, blot man har en.

Hvis man ser på litteraturen om PLF, peger meget på, at brugen af formative evalueringer, som er grundlaget for læringscyklussen, er effektiv. Fx Black & William 1998; 20, Fullan 2005; 71, Stiggins 2004; 27, Marzano 2006 og Popham 2008; 3 og 15. (Dufour, et al. 2016, 96). William og Thompson (2007) skriver, at man med formativ evaluering får en proces til overkommelig, professionel lærerudvikling. At der er gevinst ved at lærere i fællesskab er systematiske i forhold til at undersøge læring finder man også hos flere andre forskere som Reeves 2004, Schmoker 2004; 48, Ainsworth 2007; 95-96, Odden og Archibald 2009, Christman m.fl. 2009, Chenoweth 2009. (Dufour, et al. 2016, 97).

Erfaringer fra Danmark er på mange måder på linie med den internationale forskning. EVA konstaterer, at velfungerende læringsfællesskaber har stor betydning for eleverne, bl.a. ved at fokus på elevernes læring og udvikling bidrager til skabelsen af et godt læringsmiljø. (Ringvad, Lynggaard og Jensen 2020, 72-73).

Min undersøgelse, der dog kun har en meget begrænset empiri, peger på, at PLF kan bidrage til, at lærere øger deres fokus på elevers læring. Det er logisk og forventeligt, da PLF arbejder systematisk undersøgende, og det flugter med, hvad forskningen på området viser. Det følgende afsnit vil beskæftige sig med spørgsmålet om PLF kan bidrage med mere selvledelse i gymnasieskolen.

Selvledelse

En anden konklusion i min undersøgelse er, at PLF bidrog til, at teamet på forskellige måder blev mere selvledende. Men er det en udvikling, man kan forvente i andre teams? Jeg var mødeleder igennem hele processen, og det eksperimenterede jeg ikke med. Det er dog meget sandsynligt, at lærer S og L ville kunne evne at gennemføre et PLF-møde uden min tilstedeværelse, fordi de er engagerede og kender teamets vision og værdier, som de selv har været med til at udvikle og kan anvende teamets ritualer og metoder – og dermed altså besidder kompetencerne til at være selvledende.

Metodisk er der generelt en udfordring for aktionsforskningen, idet den prøver at være undersøgende og påvirke samtidigt. Det bliver ekstra tydeligt i min case, hvor jeg vil evaluere, hvad et PLF-setup kan betyde for et team, som jeg selv deltager i. Det er umuligt ikke at medtage min

påvirkning som facilitator. Det er ikke til at sige, hvordan teamet ville fungere uden min tilstedeværelse. Omvendt kan man sige, at meget forskning understreger, at PLF kun kan fungere effektivt, hvis en lederfigur er tilknyttet eller er en del af teamet. (Dufour, et al. 2016, 58), (Ringvad, Lynggaard og Jensen 2020, 44ff), (Danmarks evalueringsinstitut 2018, 20ff). På den måde afspejler mit undersøgelsesdesign den måde, som det er tænkt, og som det fungerer i nogle organisationer. Det vil kræve, at teamledere er uddannede og klædt på til opgaven, som Dufour påpeger. (Dufour, et al. 2016, 58-60).

At teamarbejde som et PLF vil kunne understøtte medlemmerne i at blive mere selvledende er også konklusionen i forskningen hos bl.a. Pinchot & Pinchot (1993, 66), Ulrich (1996, 213) og Katzenbach & Smith (1993, 18). Senge m.fl. (1994, 354-355) skriver, at teams er den altdominerende enhed i forhold til beslutningstagning, og at arbejde i teams er normen i en lærende organisation. Hargreaves og Fullan (2016) argumenterer for, at samarbejde i PLF fremmer den professionelle dømmekraft og opbygning af kapacitet. Samme pointe finder man hos Dufour & Manzano (2015), der peger på, at teamdeltagerne gennem PLF opnår en fælles kompetenceudvikling, der opbygger organisationens kapacitet.

Opsummerende kan man sige, at det tyder på, at det er muligt at få gymnasielærere til at tage større fælles ansvar for deres elevers læring, hvis de gennem PLF samarbejder om de enkelte klasser og har en uddannet ledelsesfigur tilknyttet. I næste afsnit vil vi diskutere, om det er muligt at organisere gymnasieskolerne baseret på PLF.

PLF i gymnasieskolen

På folkeskoleområdet er PLF som nævnt meget mere udbredt end i den danske gymnasiesektor. Det kan der være mange grunde til, men her vil jeg nøjes med at se på, om der er nogle elementer i gymnasieskolens organisering og kultur, der er udfordrende i forhold til at implementere PLF.

Tidligere i diskussionen har vi konkluderet, at PLF kan understøtte øget fokus på elevernes læring. Det kræver ifølge Dufour m fl. (2016) *meningsfulde teams* og fortsætter:

Et kollaborativt team i et PLF er en gruppe af mennesker, der arbejder i gensidig afhængighed for at nå et fælles mål, som de er gensidigt ansvarlige for. *I fraværet af indbyrdes afhængighed, et eller flere af fælles mål og gensidig ansvarlighed kan en gruppe ikke blive et team.* (Dufour, et al. 2016, 67).

Dvs. en af grundene til, at vores PLF fungerede var, at alle deltagere var lærere i den samme klasse og havde undervisning i klassen ofte. Derfor var det meningsfuldt at have en fælles vision og fælles værdier, og derfor var vi "gensidigt ansvarlige" for målet.

Meningsfulde teams i gymnasie-regi ville være klassens 'hovedlærere', dvs. lærere, der har klassen i to eller tre år som fx dansklæreren, historielæreren og studieretningslærerne. Udfordringer her bliver at fx dansklærere ville skulle indgå i alle de PLFer, hvor de underviser i dansk. Flere lærere ville dermed være i uoverskueligt mange PLFer, fx fire eller fem, samtidig med at andre lærere, der ikke er hovedlærere i nogen klasser og kun har 1-årige fag, ikke ville være med nogen PLF.

Det vil være svært at organisere meningsfulde teams i gymnasieskolen, hvis alle klasser skulle opleve, at alle deres hovedlærere samarbejdede om undervisningen i deres klasse. Men måske er det heller ikke nødvendigt, at alle hovedlærere er teammedlem i de klasser, som de underviser. Men man må være opmærksom på, hvornår der er for få hovedlærere i teamet til, at det er meningsfuldt nok for teamet selv, men også for den klasse, som de samarbejder om.

Konklusionen er, at det at gymnasielærere i høj grad stadig ses som faglærere med undervisningskompetence i normalt to fag, betyder, at der kan opstå udfordringer med at organisere meningsfulde teams. Men vil man overhovedet kunne få lærernes opbakning til at lave PLFer i gymnasieskolen? Det handler næste afsnit om.

Frivillige PLFer i gymnasieskolen

I min undersøgelse var det faktisk muligt at få engageret alle klassens hovedlærerne undtagen en i teamet, uden at ledelsen var indblandet. De deltog helt frivilligt og var engagerede i teamets arbejde. Spørgsmålet er, hvad man kan udlede af undersøgelsen, hvis man vil tænke PLF i gymnasieskolen.

På min arbejdsplads har flere lærere som tidligere nævnt givet udtryk for interesse for samarbejder i en anden form, hvilket stemmer overens med min undersøgelseskonklusion. Jeg har dog ikke videnskabelig forskning med dokumentation om det samlede billede af lærernes opfattelse af PLFer på mit gymnasie. Det var ikke min undersøgelses mål. Samtidig er aktionsforskningen tidsmæssig begrænset, og det er ikke til at forudsige, hvordan teamet vil udvikle sig efter sidste møde og dermed om frivilligheden ville 'kunne holde'.

Hargreaves (2000) advokerer kraftigt for, at samarbejdskultur skal være frivillige og ikke må være kontrolleret og arrangeret af ledelsen og, at teamdeltagerne skal have indflydelse på samarbejdet. På den måde var min case helt i overensstemmelse med Hargreaves' opfattelse. Det vil sige, at det handler om at fremme en samarbejdskultur ved at balancere mellem hverken at tvinge

eller at lade stå til. Den balance formåede jeg i vis udstrækning at opnå i teamet. Men det er langt fra sikkert, at man ville kunne anvende samme metode til at organisere et helt gymnasium i PLFer.

Lencioni (2003) er klar i sin tale: Har man som leder ikke mod til at tvinge medarbejdere til at leve op til kravene i PLF, da bør man helt undgå det kollaborative. For Lencioni er det altså enten eller; frivillighedens vej findes ifølge ham ikke. Fastholder man frivillighedsprincippet melder spørgsmålet sig så, om man som ledelse vil kunne fremme en samarbejdskultur på en skole, hvis man ser igennem fingre med, at nogle medarbejdere ikke deltager.

Opsummerende kan man sige, at der er forbundet en del dilemmaer med den frivillige vej til at fremme PLF i gymnasieskolen. Nogle lærere efterspørger arbejdsfællesskaber, mens andre helt sikkert vil modsætte sig det, bl.a. fordi det ikke er en del af den herskende kultur. Hvor langt kan man nå ad frivillighedens vej, og vil man vente på det? Spørgsmålet er om der findes en tredje vej, der fremmer PLF-kulturen uden at tvang.

Konklusion

I denne opgave har jeg ved brug af aktionsforskning som metode undersøgt, hvordan PLF kan bidrage til at udvikle et samarbejde blandt en gruppe gymnasielærere om undervisningspraksis. Konklusionen er, PLF understøttede, at teamets samarbejde om undervisningspraksis på flere forskellige måder. For det første blev teamet mere selvledende ved at deltagerne udviklede fælles værdier i form af ritualer og formulerede en fælles vision, som understøttedes af en fælles standard for praksis i form af måde at anvende cooperative learning-øvelserne i undervisningen. Teammedlemmerne anvendte læringscyklussen som en metode til at lede deres undersøgelse af egen praksis. PLF-tankens om at have fokus på læring medvirkede til, at teamet blev meget bevidste om, at de burde have fokus på de positive tegn på læring og mindre på de negative for at kunne nærme sig visionen.

For det andet udviklede samarbejdet om undervisningspraksis sig på grund af, at teamet blev undersøgende gennem processen. Teamet var undersøgende i forhold til at skabe fælles værdier og en fælles vision. Timperleys læringscyklus gjorde, at teamet undersøgte, hvad elevernes behov var, og de reflekterende dialoger gav anledning til refleksion *omkring* praksis. Deprivatisering i form af aktioner medvirkede til videndeling, supervision, og til at teamet undersøgte og diskuterede undervisningspraksis med vægt på fokus på læring og evidens. De reflekterende dialoger resulterede i, at teamet lavede double loop-læreprocesser eller refleksion *over* handling og skabte professionel læring i form af fælles videnskabelse ved at prøve at formulere en fælles didaktisk metode og et fælles sprog.

Man kan konkludere, at teamet blev mere undersøgende gennem processen i og med, at de blev undersøgende på flere forskellige måder. Derudover kan man sige, at progressionen også består i, at den undersøgende tilgang skabte mange forskellige output gennem processen.

For det tredje kan man konkludere, at samarbejdet om undervisningspraksis blev udviklet ved at fællesskabet blev stærkere. PLF er i sit grundlag undersøgende og udfordrede derfor teammedlemmerne til løbe interpersonelle risici ved fx at lave aktioner og lave supervision. Det var medvirkende til, at der blev skabt et sårbarhedsbaseret tillidsforhold i teamet, der gjorde teammedlemmerne i stand til at turde løbe flere interpersonelle risici. Det er muligt at se en udvikling i trygheden i teamet ved, at teammedlemmerne fik et mere sårbarhedsbaseret tillidsforhold, da teammedlemmerne begyndte at agere kritiske venner ved tredje møde og med tiden lave supervision hos hinanden.

At PLF bidrog til at udvikle gymnasielærernes samarbejde skete *på trods* eller måske netop *fordi*, det byggede på frivillighed. Det er et interessant perspektiv, men ikke nødvendigvis en løsning

på, hvordan PLF kan udbredes i den danske gymnasieskole, fordi der er andre udfordringer forbundet med den model. Et andet spørgsmål der kan opstå er, om det meningsfulde team, som gymnasielærerne i mit forsøg udviklede sig til at være, kan etableres på alle gymnasier eller om lærernes stærke faglighed kan være en barriere for, at de kan se sig selv som undervisningseksperter og ansvarlige for læring i et PLF.

Bibliografi

- Albrechtsen, T. *Professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo, 2021.
- Albrechtsen, T. »Introduktion.« I *Professionelle læringsfællesskaber og fagdidaktisk viden*, af T. (red.) Albrechtsen, 5-14. Frederikshavn: Dafolo, 2016.
- Andreasen, K. E., og flere. *At undersøge læring*. Samfundslitteratur, 2018.
- Bakhtin, M. M. *Problems og Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- Bandura, A. »Perceived selfefficacy in cognitive development and functioning.« *Educational Psychologist*, 28(2), 1993: 117–148.
- Berg-Sørensen, A., Hansen, H.F., og C.H. Grøn. *Organiseringen af den offentlige sektor*. Hans Reitzels Forlag, 2016.
- Bjergkilde, D. »Hvorfor er det så svært, når det skulle være så godt? Ledelse og udvikling af professionelle læringsfællesskaber.« I *Team, læringsfællesskaber og ledelse i skolen*, af F.B. Andersen (red.), 113-128. Aarhus: Klim, 2019.
- Christensen, Ove. *Lidt om professionelle læringsfællesskaber*. 2018. <https://blog.folkeskolen.dk/arbejdsliv-blog-didaktik/lidt-om-professionelle-laeringsfaellesskaber/256048>.
- Cooperrider, D.L., og J.M. Stavros. *Håndbog i anerkendende udforskning: Ideer til forandringsledelse*. København: Dansk Psykologisk Forlag, 2011.
- Curry, M. »Critical Friends Groups: The possibilities and Limitations in Teacher Professional Communities Aimed at Instructional Improvement and School Reform.« *Teachers College Record*, 110, 2008: 733-774.
- Danmarks evalueringsinstitut. 2020. <https://eva.dk/ungdomsuddannelse/gymnasiale-uddannelser/organisering-og-ledelse/teamsamarbejde?page=1> (senest hentet eller vist den 25. Maj 2024).
- Danmarks evalueringsinstitut. »Det kan du som leder gøre for at styrke lærernes samarbejde om undervisningen.« 2020.
- Danmarks evalueringsinstitut. »Professionelle læringsfællesskaber - tættere på undervisningen.« 2018.
- Danmarks evalueringsinstitut. »Samarbejde om undervisningen på de gymnasiale uddannelser.« 2020.
- Druskat, V., og S. Wolf. »Group emotional intelligence and its influence on group effectiveness.« I *The emotional intelligent work place: How to select for, measure, and improve emotinal intelligence in individuals, groups, and organizations*, af C. Cherniss og D. (red.) Goleman, 132-158. Jossey-Bass, 2001.
- Duch, Henriette, og Karen Andreasen. *Professionelle læringssamarbejder: På langs og på tværs i ungdomsuddannelser*. Frederikshavn : Dafolo, 2021.
- DuFour, R., og R. J. Marzano. *Ledere af læring : Hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer elevernes læring*. Frederikshavn: Dafolo, 2015.

- Dufour, R., R. Dufour, R. Eaker, og T. Many. *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo, 2016.
- Dweck, C. *Du er hvad du tænker - den nye mindset-teori om vejen til succes*. Borgen, 2006.
- Edmondson, A. C. *Den frygtløse organisation*. Djøfs Forlag, 2020.
- Egholm, Liv. *Videnskabsteori*. Hans Rietzels Folag, 2014.
- Frimann, S., og L. Hersted. *Lederen som aktionsforsker*. Samfundslitteratur, 2023.
- Gadamer, H.G. *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Aarhus: Systime, 2004.
- Garrison, R. *Thinking collaboratively. Learning in a Community of Inquiry*. New York: Routledge, 2016.
- Hansen, S.J., og M. Høybye-Mortensen. *Styring og ledelse af professionelle i den offentlige sektor*. Hans Reitzels Forlag, 2019.
- Hargreaves, A. *Nye lærere, nye tider: lærerarbejde og lærerkultur i en postmoderne tid*. Aarhus: Klim, 2000.
- Hargreaves, Andy, og M. Fullan. *Professionel kapital*. Frederikshavn: Dafolo, 2016.
- Jones, L., G. Stall, og D. Yarbrough. »The Importance of Professional Learning.« *Creative Education, Vol. 4 (no. 5)*, 2013: 357-361.
- Katzenbach, J.R., og D.K. Smith. *The wisdom of teams: Creating the high-performance organization*. Harvard Business School Press, 1993.
- Leithwood, K.A., K.S. Louis, og S.E. Anderson. San Francisco: Jossey-Bass, 2012.
- Lencioni, P. »The trouble with teamwork.« *Leader to Leader, 29*, 2003: 35-40.
- Lund, G.E., og G. Haslebo. *Kulturudvikling i skolen: Hvordan?* København: Dansk Psykologisk Forlag, 2015.
- Mintzberg, H. *Managers not MBAs: A hard look at the soft practice of Managing and Management Development*. Berrett-Koehler, 2005.
- Münster, M. *Jytte fra marketing er desværre gået for i dag: Sådan bruger du adfærdsdesigns til at skabe forandringer i den virkelige verden*. København: Gyldendal Business, 2017.
- Interview af Jens Jakob Horsholt. *Møde 1* (21. februar 2024).
- Interview af Jens Jakob Horsholt. *Møde 2* (1. marts 2024).
- Interview af Jens Jakob Horsholt. *Møde 3* (19. marts 2024).
- Interview af Jens Jakob Horsholt. *Møde 4* (19. april 2024).
- Nietzsche, F. *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik*. Cambridge University Press, 2010.
- Pierce, C.S. *Collected Papers of Charles Sanders Pierce, vol. 2*. Cambridge: Harvard University Press, 1932.
- Pinchot, G., og Pinchot, E. *The end of the bureaucracy and rise of the intelligent organization*. Berrett-Koehler, 1993.
- Paavola, S., og Hakkarainen, K. »The knowledge Creation Metaphor: An Emergent Epistemological Approach to Learning.« *Science & Education, 14*, 2005: 535-557.

- Ringvad, M., H.F. Lynggaard, og F. Jensen. *Faglig ledelse af professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo, 2020.
- Robinson, V. *Elevcentreret skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo, 2014.
- . *Færre forandringer, flere forbedringer*. Frederikshavn: Dafolo, 2018.
- Schön, D.A. *Uddannelse af den reflekterende praktiker*. Århus: Klim, 2013.
- Senge, P.M., og flere. *The fifth discipline of fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. Doubleday/Currency, 1994.
- Shotter, J. »Dialogism and polyphony in organizing theorizing on organization studies. Action guiding anticipations and the continuous creation of novelty.« *Organization Studies*, 29 (4), 2008: 501-524.
- Sleegers, P, P.D. Brok, E. Verbiest, M.N. Moolenaar, og A.J. Daly. »Toward Conceptual Clarity: A Multidimensional Model of Professional Learning Communities in Dutch Elementary School.« *The Elementary School Journal*, 114 (1), 2013: 118-137.
- Storgaard, M. »Transformation, mening og magt. De professionelle læringsfællesskaber som ledelses- og styringsværktøj.« I *Team, læringsfællesskaber og ledelse i skolen*, af F. Boye Andersen, 101-112. Aarhus: Klim, 2019.
- Timperley, H. *Realizing the Power of Professional Learning*. New York: Open University Press, McGraw Hill, 2011.
- . *Styrken ved professionel læring*. Frederikshavn: Dafolo, 2018.
- »Udviklingsredskab til de gymnasiale uddannelser.« *Danmarks evalueringsinstitut*. 2020.
- Ulrich, D. »Credibility x capability.« I *The leader of the future: New visions, strategies and practices for the next era*, af Hesselbein, M. Goldsmith og R. Beckhard, 209-220. Jossey-Bass, 1996.
- »VIA University College: De fem søjler.« u.d. <https://viden.via.dk/evu/de-fem-soejler> (senest hentet eller vist den 25. maj 2024).
- Webb, R., A. Sarja, G. Vulliamy, S. Hämäläinen, og P. Poikonen. »Professional learning communities and teacher well-being? A comparative analysis of primary schools in England and Finland.« *Oxford Review of Education* 35(3), 2009: 405-422.
- Wenger, Etienne. *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels forlag., 2004.
- Whelan, S.A., og J.M. Hochberger. »Validation Studies og the Group Development Questionnaire.« *Small Group Research*, 27, 1996: 143-170.
- William, D., og M. Thompson. »Integrating assessment with learning: What will it take to make it work?« I *The future of assessment: Shaping teaching and learning*, af C.A. Dwyer (red.), 53-84. Lawrence Erlbaum, 2007.