

Leafap

Litteraturgjennomgang om Ledelse og tilrettelegging av profesjonelle læringsfelleskap - i Norge



Anne Berit Emstad

Bård Knutsen

Trondheim, 2023

Innhold

Innledning	3
Akademiske artikler:	3
Akademiske bøker/hefter:	5
PLF forståelse og innstilling	6
Syn på utforskning og refleksjon	7
Refleksjon	7
Utforskning	8
Generell støtte til PLF og differensiering av hjelperoller	9
Regelmessige PLF-møter for lærere/ledere og PLF-grupper som en del av interne skoleutviklingsprosjekter (a/b)	9
PLF-grupper som en del av eksterne skoleutviklingsprosjekter (b), og PLF-grupper for deltakere i videreutdanning (c)	9
Vanskeligheter som veiledere står overfor og løsninger rapportert av erfaring og data	10

Innledning

I det følgende redegjøres det for syv publiserte artikler og fire vitenskapelige bøker/ hefter der temaet tilrettelegging/ledelse av profesjonelle læringsfellesskap (PLS) er behandlet i norske studier. Databasen *Oria* og søkemotoren *Google Scholar* ble brukt til å søke etter relevante artikler og bøker.

Akademiske artikler:

[1] Fimreite. (2022). Rettleiarrolla i kollegaretleiing som profesjonelt læringsfellesskap i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 19(1). <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.233>

Kontekstuell informasjon:

Artikkelen undersøker veilederens forståelse av egen praksis og diskuterer kollegaveiledning i et profesjonelt læringsfellesskap i barnehagen. Denne veilederen har veiledningskompetanse og har fått ansvaret for å lede kolleger i en gruppe førskolelærere i barnehagen. Funnene tyder på at det er viktig at veilederen som leder PLF, har det nødvendige mandatet og avklarte forventningene i gruppen på forhånd, spesielt siden veilederen også er kollega med de som deltar i kollegaveiledningen. Veilederen har en sentral rolle som faglig autoritet gjennom å skape en kultur for utvikling av felles forståelse og kollektiv praksisteori gjennom prosesser, relasjoner og aktiviteter. Å lede PLF oppleves som komplekst og mangfoldig, der veilederen veksler mellom ulike tilnærminger til veiledning og manøvrerer i ulike balanse-ganger som tilpasning av egen aktivitet, fleksibel bruk av strukturer, både støtte og utfordring og refleksjon over veiledningen på et overordnet nivå.

[2] Morud, E. B., & Rokkones, K. (2020). Deling av kunnskap og kompetanse er ingen selvfølge for deltakere i Yrkesfaglærerløftet. *Scandinavian journal for vocational education* (5,1) pp 129–144

Kontekstuell informasjon:

Artikkelen presenterer hvordan yrkesfaglærerne opplever at forsknings- og utviklingskompetansen de tilegner seg gjennom videreutdanning, bidrar til utviklingen av skolens profesjonelle læringsfellesskap. Forfatterne argumenterer for at skolens formelle ledere må ta hovedansvaret for å utvikle en lærende organisasjon og for at den enkelte lærer skal oppleve seg som en del av et profesjonelt læringsfellesskap. Yrkesfaglærere som deltar i videreutdanning, mener at de kunne ha blitt brukt mer aktivt til å utvikle det profesjonelle læringsfellesskapet på skolen enn det de opplever. De formelle lederne må legge til rette for at den individuelle læringen som skjer i videreutdanningen, kan bidra til den kollektive læringen på skolen.

[3] Luthen, G. S., Hollup, K., Bratland, A. K., Korseberg, K. A. N., & Warem, Ø. (2021). Veiledningsmøter som læringsarena for lærerstudenter og nyutdannede lærere. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (5), 467-481.

Kontekstuell informasjon:

Formålet med artikkelen er å undersøke effekten av fire mentorsamlinger der studenter fra lærerutdanningen (PPU) deltar sammen med nyutdannede lærere fra to ulike videregående skoler og en mentor fra hver skole. Studien er en del av et samarbeid mellom en høyere utdanningsinstitusjon for lærerutdanning og to lærerutdanningsskoler. De teoretiske aspektene ved studien er knyttet til begrepene det eksistensielle møtet, veiledning og lærerprofesjonalitet.

Funnene viser at mentormøter har en dobbel funksjon; de kan på samme tid fremme trygghet og risiko. Denne doble funksjonen utfordrer mentoren til å utvikle sin praksis i retning av en åpen og omsorgsfull tilnærming. Videre viser resultatene at studenter under utdanning og nyutdannede lærere er like på mange områder. De ser ut til å være mer robuste enn tidligere antatt, og de anerkjenner og lærer av hverandre i veiledningssamtalene.

[4] Korsager, M., Reitan, B., & Haslekås, C. (2023a). Læreres erfaringer med kompetanseutvikling i et online profesjonelt læringsfellesskap: When teacher professional development in learning communities goes online. *Nordic Studies in Science Education*, 19(1), 49-61.

Kontekstuell informasjon:

Studien presenterer hvilke refleksjoner naturfaglærere gir uttrykk for når de deler erfaringer etter å ha prøvd ut en ny undervisningsmetode i naturfag i et nettbasert, synkront profesjonelt læringsfellesskap (PLF), og hvordan de opplevde deltakelsen i det nettbaserte PLF-samarbeidet. Resultatene tyder på at lærerne opplevde økt bevissthet rundt egen undervisningspraksis. Lærerne var komfortable med å gjennomføre samarbeidsøker synkront på nettet og opplevde at dette ga dem fleksibilitet med hensyn til tid og geografisk plassering. Støtten fra modulen var imidlertid ikke tilstrekkelig til å skape reflekterende diskusjoner for alle lærerne. Denne innsikten er et viktig bidrag som bør tas i betraktning når det gjelder å støtte PLF (online eller ikke) i skolen.

[5] Korsager, Reitan, B., & Dahl, M. G. (2023b). Kompetanseutvikling i et profesjonelt læringsfellesskap: En studie av læreres samtaler om undervisning for dybdeløring. *Nordina : Nordic Studies in Science Education*, 19(1), 4–19. <https://doi.org/10.5617/nordina.8963>

Kontekstuell informasjon:

Denne studien har fulgt en gruppe grunnskolelærere i et profesjonelt læringsfellesskap på deres egen skole, der de diskuterte prinsipper for dybdeløring mens de arbeidet med en ressurs for faglig utvikling i naturfag. Formålet med studien har vært å undersøke om og hvordan gjennomføringen av ressursen i det lokale læringsfellesskapet ville bidra til lærernes profesjonelle utvikling i dybdeløring. To lærere har fått oppløring i å lede PLF-gruppene.

[6] Vennebo, K.F., & Aas, M. (2021). Ledelse av profesjonelle gruppediskusjoner. I M. Aas og K.F. Vennebo (red.) *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*. (s. 191-210). Fagbokforlaget.

Kontekstuell informasjon:

Artikkelen har undersøkt hvordan gruppelederen i PLF bidrar til diskusjoner og fremmer læring blant deltakerne i leder-PLF, og gruppelederen er opplært til å bruke gruppetrening i møtene. Gruppetreningen består av en presentasjon av problemet, spørsmål for å avklare saken, refleksjon og perspektiver knyttet til problemstillingen, refleksjoner og svar fra treneren, oppsummering og beslutning om handlingsplan.

[7] Emstad, A.B. (2021). Å utvikle et profesjonelt læringsfellesskap på ledernivå. Et profesjonelt læringsfellesskap i gavnet så vel som i navnet.

Kontekstuell informasjon:

Artikkelen er basert på tre delstudier av tre ulike PLF-møter for ledere. Det er både interne og eksterne fasilitatorer som leder PLF-møtene, og det finnes eksempler. Studien undersøker hvilket innhold og hvilke strukturer som fremmer et PLF for å komme fra å dele erfaringer til å lære av erfaringer ved at deltakerne utvikler evnen til dypere refleksjoner i gruppen.

Akademiske bøker/hefter:

[8] Bratseth, E. (2018). Læringsfellesskap. Lastet 21.12.2023 fra <https://www.matematikkssenteret.no/sites/default/files/2022-09/L%C3%A6ringsfellesskap.pdf>

Kontekstuell informasjon:

Artikkelen tar for seg hvordan ledere kan utvikle profesjonelle læringsfellesskap og veilede lærernes læring. Forfatteren argumenterer for at der rektor/formell leder legger til rette for lærernes læring, kan lærerne utvikle et læringsfellesskap som fremmer profesjonell utvikling hos den enkelte lærer.

[9] Qvortrup, L., Nordahl, T. O & Hansen, O.H. (2018). Profesjonelle læringsfellesskap. Gyldendal akademiske forlag.

Kontekstuell informasjon:

Et hefte om profesjonelle læringsfellesskap. Hva det er, hvorfor PLF og hvordan man utvikler PLF. Hftet skal gjøre forskningsbasert kunnskap tilgjengelig for skolene. Et av kapitlene handler om lederrollen og teamkoordinatorens rolle. Dette kapitlet gir forslag til hvordan man kan støtte teamlederen (den som leder gruppen/møtet), og rektors rolle i utviklingen av skolen som et PLF utdypes.

[10] Knutsen, B. & Emstad, A. B. (2021). *Ledelse for en inkluderende skole: Også for elever med stort læringspotensial*. Fagbokforlaget.

Kontekstuell informasjon:

Boken gir innsikt i hvordan ledere kan legge til rette for en inkluderende skole ved å bygge en kollektiv læringskultur (et PLF) som fokuserer på læring for alle. For å nå målet om en inkluderende skole kreves det at skoleledere og lærere har de nødvendige ferdighetene for å identifisere alle elevers forutsetninger, behov og læringspotensial, og for å vurdere om skolen er tilpasset elevenes læringsbehov.

[11] Emstad, A. B. & Birkeland, I.K. 2020) *Lærende ledelse. Utvikling av profesjonell læringskultur*. Universitetsforlaget.

Kontekstuell informasjon:

Boken gir innsikt i hvordan ledere kan utvikle en læringskultur, og hvordan ledere kan utvikle en læringskultur, noe som i boken forklares som en forutsetning for å utvikle et PLF. Boken gir et teoretisk grunnlag for hvorfor og hvordan man bygger profesjonelle læringsfellesskap, men fokuserer på utforskning som holdning.

PLF forståelse og kontekst

Utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i Norge knyttes ofte til begrepet livslang læring og forståelsen av skolen som en lærende organisasjon. Begrepet står sentralt i nasjonale dokumenter og politiske målsetninger i dag. I læreplanverket står det at "Alle skolens ansatte skal delta aktivt i det profesjonelle læringsfellesskapet for å utvikle skolen". Likevel fremmes PLF i disse kildene både internt og eksternt. Enten som en del av skolens organisasjonsstruktur eller i forbindelse med eksterne prosjekter eller videreutdanning der lærere/ledere organiseres i PLF for å styrke læringen. I de norske studiene identifiseres disse tre formene for og målene med PLF:

- (a) Lærerne organiseres i regelmessige PLF-møter der lærerne/lederne samarbeider om å utvikle sin undervisning/ledelsespraksis med et felles mål om å bidra til bedre læring for elevene. (*Bratseth, E.. 2018; Nordahl, T og Hansen, O.H. ,2016; Knutsen, B. & Emstad, A.B. 2021; Vennebo og AAs , 2021; Emstad, A.B .2021*)
- (b) Lærerne samles i PLF-grupper som en del av skoleutviklingsprosjekter. Prosjektene tar sikte på å fremme pedagogisk eller fagrelatert kompetanse, for eksempel dybdelæring for elevene, en inkluderende praksis, eller forbedre undervisningen i spesifikke fag som matematikk, naturfag osv. Det endelige målet er å forbedre elevenes læring. (*Luthen, G. S., et al; Fimreite, 2022*).
- (c) Lærere eller ledere organiseres i PLF-grupper som deltakere i videreutdanning, der målet er å øke utbyttet av utdanningen gjennom kollektivt arbeid med oppgaver knyttet til utdanningen. (*Morud, E.B. & Rokkones, K.L., 2020; Korsager, M. et al, 2023a; Korsager et al. 2023b*).

Deltakerne i PLF-ene er lærere, førskolelærere, skoleledere, veiledere og universitetslærere. De fleste PLF-ene er obligatoriske, bare noen få er frivillige.

Syn på utforskning og refleksjon

Refleksjon

Refleksjon er knyttet både til samtaler om prinsipper og verktøy (å gjøre seg kjent med litteratur) for undervisning (f.eks. prinsipper knyttet til dybdelæring), og til analyse av undervisningsaktiviteter som lærere prøver ut som en del av videreutdanningen.

I en del av den gjennomgåtte litteraturen er refleksjonen basert på video av undervisning, observasjon av undervisning, observasjoner eller opptak av samtaler. I PLC deler deltakerne erfaringer og deltar deretter i kollektiv refleksjon.

I noen av studiene kommer det frem at noen PLS-er sliter med å oppnå fremgang i læring og utvikling fordi de ikke klarer å fremme kritisk refleksjon. De sliter med å reflektere kritisk og tenke i team, i stedet for å utveksle erfaringer ensidig. Videreutdanningsmodulens innhold og struktur styrte lærernes samtaler og ser ut til å ha bidratt til at det profesjonelle læringsfellesskapet ikke ble et sted for ustrukturerte samtaler og utveksling av ideer eller bidro til å forsterke etablerte holdninger og vaner i stedet for å utvikle praksis. Modulen var likevel ikke nok til å fremme kritisk refleksjon og konstruktive samtaler (Korsager et al., 2023a).

Lederens rolle er å utvikle et trygt klima i gruppen, noe som gjør det lettere å utfordre. Å utfordre er en forutsetning for kritisk refleksjon. På tvers av de norske studiene kommer det frem at en utfordring for utvikling av PLF er fravær av analyse, ensidig refleksjon og overvekt av personlige erfaringer og subjektive påstander som utfordrer kollegaveiledning i en gruppe som et profesjonelt læringsfellesskap, noe som kan hindre kreative og innovative perspektiver som genererer endring og utvikling (Emstad, 2021; Knutsen & Emstad, 2021; Korsager et al, 2023ab; Nordal, 2016;;; Nordahl, T & Hansen, 2016; Vennebo og Aas, 2021).

Hvis de skal klare dette, trenger de støtte (Korsager, 2023b; Vennebo og Aas, 2021).

Litteraturen legger vekt på ferdigheter i å stille spørsmål ved antakelser, sjekke gyldigheten av antakelser, bruke data for å vurdere forholdet mellom undervisning og læring, undersøke og utforske egen praksis, se innover - bruke evidens for å vurdere om undervisningen fører til at alle elever lærer og utvikler seg (Knutsen & Emstad, 2021; Nordal, 2016;;; Nordahl, T & Hansen, 2016; Vennebo og Aas, 2021).

Utforskning

Enten de norske studiene er knyttet til læreres videreutdanning eller skoleutvikling, er de alle knyttet til utforskning. 1) Utforske dagens praksis ved hjelp av evidensbasert kunnskap om elevens behov og 2) utforske resultatene av ny praksis. Denne (2) refererer til det å prøve ut nye tiltak i undervisningen og deretter delta i kollektiv refleksjon over resultatene i etterkant, også basert på data. Kort sagt - i studiene understrekes det at lærerne må jobbe med læringsmål som de selv har vært med på å velge ut, og at læringsmålene må være basert på deres egne utviklingsbehov (Bratseth, 2018; Korsager, 2023ab; Nordahl & Hansen, 2016). Det er en forventning om at samarbeidet i PLS skal resultere i dybdelæring, dvs. læring basert på konkrete eksempler, elevdata, kunnskap/teori og observasjoner og refleksjoner rundt elevens læring, trivsel og utvikling (Qvortrup, Nordahl & Hansen, 2018).

Generell støtte til PLF og differensiering av hjelperoller

Det finnes ulike former for støtte avhengig av hva slags PLF studiene har undersøkt:

- (a) regelmessige PLF-møter for lærere/ledere
- (b) PLF-grupper som en del av skoleutviklingsprosjekter.
- (c) PLF-grupper for deltakere i videreutdanning.

Regelmessige PLF-møter for lærere/ledere og PLF-grupper som en del av interne skoleutviklingsprosjekter (a/b)

På skolenivå viser studiene at rektorene legger til rette for slike PLF-møter, enten det gjelder å sette av tid, følge opp eller bidra til opplæring/oppnevning av ledere for PLF-gruppene (Knutsen & Emstad, 2021; Bratseth, 2018; Morud & Rokkones, 2020; Nordahl, 2016). Studien er også opptatt av hvordan rektorene ser sammenhengen mellom arbeidet og læringen i PLF-gruppene og skolen som organisasjon.

I de fleste norske studiene er det én person som er valgt til å lede disse PLF-møtene. Det er stor variasjon i begrepsbruken, uavhengig av om det er eksterne eller interne personer involvert. Begrepene som brukes, er veileder, teamkoordinator, (gruppe)leder, mentor og fasilitator.

PLF-grupper som en del av eksterne skoleutviklingsprosjekter (b), og PLF-grupper for deltakere i videreutdanning (c).

I studiene som omhandler etter- og videreutdanning, støttes PLF-gruppene av eksternt undervisningspersonell fra universiteter/høgskoler. Disse studiene beskriver eksterne ressurser og ressurspersoner som legger til rette for opplegget, men det er enkeltlærere som velges ut til å lede selve PLF-arbeidet. De deltakende lærerne blir satt sammen i grupper som følger forberedte og planlagte aktiviteter som er ment å fremme refleksjon og utforsking, fortrinnsvis basert på data som er samlet inn fra deres egenutviklede, utprøvende og (data-) baserte evaluering av undervisningsopplegg.

Vanskeligheter som veiledere står overfor og løsninger rapportert av erfaring og data

Alle studier peker på at formelle ledere/rektorer har et ansvar for å legge til rette for PLF og profesjonell læring. Videre er individuell læring et skritt på veien mot kollektiv læring (Morud & Rokkones, 2022; Knutsen og Emstad, 2021).

Uavhengig av a, b og c er de fleste studiene opptatt av rollen til den som leder PLF-møtene/gruppene (veileder, teamkoordinator, (gruppe)leder, mentor og fasilitator), og hvordan de leder møtet. Det andre er betydningen av kritisk refleksjon, som også er knyttet til rollen til den som leder gruppen. Det vil si hvordan lederen lar gruppen utforske og bli utfordret individuelt når de reflekterer over praksis.

I noen studier har gruppelederne fått opplæring (Emstad, 2021; Vennebo & Aas, 2021), i andre er de bare utnevnt til å lede gruppene uten opplæring. De kan ha fått opplæring i strukturer og rammeverk, men ikke i hvordan de kan bidra til kritisk refleksjon, utforskning og dypere læring (Korsager et al 2023 a,b).

I noen av studiene understrekes det at lederen av PLF-gruppene har autoritet, men dette krever et tydelig mandat fra de formelle lederne på skolen, i tillegg til legitimitet i gruppen. I flere av studiene er det en forventning om at lederen skal lede og legge til rette for læring gjennom ferdigheter som sikrer kritisk refleksjon og utforskning. Samspillet mellom lederen av gruppen og deltakerne er en drivkraft, men når lederen av PLF-møtet er intern, kan det å være kollega forstyrre den kollektive læringsprosessen. I de PLF-ene der man etterstreber refleksiv tenkning og dybdelæring, peker studiene på at lederen mangler denne ferdigheten, og dermed får ikke PLF-ene god nok kvalitet i sine refleksjoner og diskusjoner. Utfordringene er ofte knyttet til å være en tydelig leder av prosessen og samtidig legge til rette for en fri diskusjon.

En av løsningene som foreslås i den gjennomgåtte litteraturen, er å gi den som leder PLF-gruppen/møtene, opplæring i kommunikasjonsferdigheter og fokusere på hvordan deltakerne kan få støtte til å lære å spørre og utfordre hverandres praksis (Emstad & Birkeland, 2020; Fimreite, 2022; Knutsen & Emstad, 2021; Qvortrup et al., 2018).

Et annet forslag er å bruke strukturer, men bruke dem fleksibelt (Fimreite, 2022).

Utformede moduler med både teori og praktiske oppgaver og aktiviteter kan være et nyttig verktøy. Hvis deltakerne mangler kommunikasjonsferdigheter til å utfordre og etterspørre praksis, vil PLF likevel ha vanskelig for å nå målene sine.