



FORSKNING PÅ TVERS AV KRISTIN HELSTAD

I denne spalten gir Bedre Skole smakebiter av prosjekter som foregår innenfor rammene av KiS (Kunnskap i skolen) ved Universitetet i Oslo. I KiS samarbeider forskere fra fem fakulteter om å bringe fram skolerelevant forskning. KiS har tre prioriterte områder: Realfag i utdanning, Språk i utdanning og Styring, ledelse og organisering av skolen. Kristin Helstad er førstelektor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, der hun underviser i masterprogrammet i utdanningsledelse og i lektorutdanningen. Helstads forskningsinteresser er knyttet til forholdet mellom læreres fagdidaktiske arbeid og skoleutvikling og ledelse.

Profesjonelle læringsfellesskap: Kunnskapsutvikling gjennom samtaler

I en studie analyseres og spores læreres kunnskapsutvikling gjennom samtaler med utgangspunkt i elevtekster fra ulike fag. Studien ser på sammenhengen mellom lærernes kunnskapsutvikling og forskernes involvering, og den undersøker skoleledelsens arbeid med å institusjonalisere ny kunnskap og nye praksisformer på skolen.

I mitt nylig avsluttede doktorgradsarbeid har jeg ønsket å bidra med innsikt i hvordan lærere kan utvikle kunnskap om faglig orientert skriving og skriveidaktikk gjennom samtaler i et tverrfaglig læringsfellesskap (Helstad, 2013). Det var lærerne selv som tok initiativ til utviklingsarbeidet, og de tok selv kontakt med to universitetsansatte skriveforskere som skulle støtte arbeidet og bistå dem over en treårsperiode. Studien baserer seg på lydopptak av samtaler i læringsfellesskapet, samt intervjuer med og logger fra utvalgte deltakere.

Et blikk fra lærersamtaler

Elleve lærere og to forskere er samlet på et grupperom på Fagerbakken videregående skole.¹ Gruppen, som møtes regelmessig, arbeider med å undersøke hva skriving og skrivepraksiser innebærer for lærerne som er representert i fellesskapet. Hva vil det si å skrive argumenterende tekster i så forskjellige fag som naturfag, rettslære, engelsk og norsk? Er det mulig å komme fram til en felles forståelse på tvers av fag? Med utgangspunkt i elevtekster som lærerne har tatt med seg til felles utforskning, forhandler de om forståelser av det skriveidaktiske arbeidet samtidig som de gir hverandre innblikk i fagenes ulike skrivepraksiser.

Ragnhild, en erfaren naturfaglærer, resonnerer:

Jeg tenker at en argumenterende tekst har et slags skjelett eller en disposisjon som man kan bygge videre på. Når vi drøfter, så har vi noen argumenter for, og så har vi noen argumenter mot, og så må det være en oppsummering og en konklusjon. Men slik er det kanskje ikke i alle fag?

Cecilie, Ragnhilds kollega følger på:

Vil ikke dette være fagavhengig? Jeg vil tro at en samfunnsfaglig tekst vil være ganske forskjellig fra det vi oppfatter som en drøftende tekst i biologi, og da legger vi fagspesifikke ting inn i det å drøfte, ikke sant? Jeg vet ikke om vi kan komme fram til noe felles her, jeg.

En av forskerne som er til stede, griper inn:

Det er ikke bare vi som har disse utfordringene. Det finnes egentlig ikke en samlende forståelse av hva som ligger i argumenterende skriving ...

Den neste timen går med til å reflektere omkring hva som ligger i begrepet argumenterende skriving, hva dette innebærer for skrivepraksiser i fagene, og hvordan lærere kan veilede og vurdere elevene sine i disse sjangrene. Læreplanen (K06) sier lite om hvordan arbeidet med skriving er tenkt



Foto: © contrastwerkstatt/fotolia.com

i praksis, utover at skriving er integrert i fagenes kompetansemål og at arbeidet skal skje på «de enkelte fagenes premisser». At arbeidet forutsetter samarbeid på tvers av fag, går ikke fram av læreplanen, men i innstillingen *Framtidas norskfag* (2006, s. 56) framheves det at «det er viktig å utvikle ein langsiktig dialog mellom lærarar om kva eigenskapar det er som kjenneteiknar gode fagtekstar på ulike årstrinn». I læringsfellesskapet ved Fagerbakken videregående skole er elevtekstene som ligger på bordet, hele tiden i sentrum for de utforskende samtalene. Gjennom den langsiktige dialogen blir lærernes implisitte kunnskap om normer og konvensjoner som gjelder for faglig orientert skriving, gjort eksplisitt. Samtidig blir forskningsbasert kunnskap gjort til gjenstand for forhandlinger og utvidede forståelser i læringsfellesskapet.

Kollektiv kunnskapsutvikling i skolen

Betydningen av at lærere utvikler kunnskap og holder seg faglig oppdatert, omtales i St.meld. nr. 11 (2008–2009) *Læreren, rollen og utdanningen* som særlig viktig når det gjelder å bidra til skoleutvikling og elevenes læring. Lærere forventes å ha

endrings- og utviklingskompetanse som handler om «med grunnlag i kritisk refleksjon over egen praksis å kunne samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling» (St.meld. nr. 11, s. 15). Det blir forventet at skolene er «lærende organisasjoner», noe som innebærer at det må settes søkelys på kunnskapsutvikling blant profesjonsutøvere, ikke bare på elevenes læring. Kunnskapsutvikling blant lærere på den enkelte skole representerer en form for etterutdanning med potensial til å fremme robust skoleutvikling. I motsetning til korte kurs og spredte reformtiltak synes arbeidsplassrelatert kompetanseutvikling som varer over tid å være en virkningsfull strategi. Argumentet er at potensialet for utvikling er størst når det tas utgangspunkt i lærernes praksis, hva lærere kan og vet, og hva de har behov for å vite mer om (Vescio mfl., 2008).

Utvikling av skolebasert og kollektiv kunnskap er en lite beskrevet dimensjon i forskningen om læreres profesjonelle utvikling. Forskningslitteraturen har primært tatt for seg hva som kjennetegner formell etter- og videreutdanning, som oftest skjer *utenfor* skolen, mens den i mindre grad har undersøkt hva som foregår *på* skolen i form av uformell læring og prosessarbeid (Little,

2011). Forskningsfeltet mangler også studier av hvordan lærere utvikler kunnskap når de arbeider med «evidensbasert praksis» (Coburn og Turner, 2011). I tråd med at elevdata har fått økt oppmerksomhet, ikke minst gjennom prøver og tester, har forskning knyttet til anvendelse og forståelse av elevdata blitt mer aktuelt. Det er også et økende behov for forskning som avdekker hva som skjer når ansatte i utdanningsinstitusjoner involverer seg i lokal profesjonsutvikling, der utfordringen er å bygge bro mellom vitenskapelig kunnskap og kunnskap som utvikles i praksisfeltet. Det nasjonale programmet «Ungdomstrinn i utvikling» (2013-2017), som innfører skolebasert kompetanseutvikling som strategi, aktualiserer slike samarbeidsformer, der hensikten er at utdanningsinstitusjoner skal samarbeide med skoler for å utvikle skolenes samlede kunnskap når det gjelder læring, undervisning og samarbeid.

Studier av profesjonelle læringsfellesskap – sentrale kjennetegn

Profesjonelle læringsfellesskap bygger på antakelsen om at lærere som samarbeider, kan oppnå mer i fellesskap enn om de jobber alene, og at samarbeid kan bidra til å utvikle praksis gjennom en forskende tilnærming. I læringsfellesskap legges det til rette for ulike former for interaksjon, noe som kan motvirke tendensen til privatisering av lærerpraksisen. Gjennomgående karakteristikk knytter profesjonelle læringsfellesskap til skoler som kjennetegnes av gode samarbeidskulturer, som har felles visjoner og som tar kollektivt ansvar for elevenes og lærernes læring. Kvaliteten og formen på støtten lærere får, synes å være viktig for å sikre profesjonell utvikling. Bidrag fra kompetente andre, som ekspertkunnskap utenfra, er eksempler på ressurser som kan supplere og styrke lokale læringsfellesskap. Timperley mfl. (2007) finner at ressurspersoner som prøver å implementere ferdige opplegg, sjelden har suksess – det har

imidlertid tiltak utviklet i samarbeid med lærerne. En støttende skoleledelse, en utviklingsorientert skolekultur, et tillitsfullt klima og strukturer som avsatt tid til samarbeid, er andre faktorer som synes å støtte opp under kollektiv læring og skolebasert kompetanseutvikling (Postholm og Rokkones, 2012).

Mens flere studier har konsentrert seg om hva som kjennetegner nye læreres praksis, er det færre studier som har tatt for seg hvordan *erfarne* lærere utvikler kunnskap i arbeidslivkontekster. Liebermann og Mace (2009) skriver om betydningen av at erfarne lærere kommer sammen for å utvikle nye og robuste praksisformer basert på at lærere kollektivt reflekterer over arbeidet sitt, der praksiser blir gjort eksplisitte og offentlige. Konkret viser de til The National Writing Project i USA, som i dag består av over 200 lærernettverk, og som er basert på at lærere underviser og veileder hverandre basert på undervisningsopplegg knyttet til skriving. I denne etterutdanningsmodellen, som går over tid og som utformes i samarbeid med utdanningsinstitusjoner, demonstrerer lærere undervisning for hverandre, de skriver tekster selv, de får respons fra kollegaer, og de deltar i skrivegrupper. I tråd med prinsippene i sosiokulturell læringsteori, og i motsetning til tradisjonen om at læring foregår isolert og individuelt, markerer denne kompetanseutviklingsstrategien en langsiktig og kollektivt orientert modell for profesjonslæring. Ved å være aktive medlemmer av profesjonelle læringsfellesskap lærer lærerne hvilke aspekter ved slike fellesskap som er avgjørende for at elevene deres også skal oppleve faglig vekst.

Betydningen av at lærere utforsker elevdata i fellesskap, understrekes i flere studier. Vescio mfl. (2008) finner at deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap som involverer arbeid med elevdata, forandrer læreres praksis, noe som også får betydning for elevenes læring. De finner flere

fellestrekk i hvordan læreres arbeid med elevdata endrer skolekulturer; lærere utvikler større grad av autonomi og autoritet, og arbeid i profesjonelle læringsfellesskap fører til et klarere fokus på kontinuerlig arbeidsplasslæring. Læreres deltakelse i læringsfellesskap har også stor påvirkningskraft på måter lærere snakker om sin daglige praksis på.

Samtaler i profesjonelle læringsfellesskap - hva vet vi?

Samtaler i profesjonelle læringsfellesskap bringer med seg stort potensial til fornyelse av profesjonskunnskap, idet samtaler utgjør broen mellom utdanningsfeltets verdier og praksisfeltets forbedringspotensial (Horn og Little, 2010). I motsetning til selvrappotering i spørreundersøkelser, har nærstudier av læreres arbeid i form av observasjon og lyd- eller videoopptak potensial til å frambringe større innsikt i hvordan kunnskapsutvikling foregår. Nærstudier fanger både hva lærere *sier* at de gjør og hva de faktisk *gjør*, og de avdekker hvordan dynamikken i relasjonsfeltet profesjonsutøvere imellom kommer til uttrykk og får betydning for læringskulturer i skolen. Studier av samtaler viser fram normer for kommunikasjon, om det er legitimt å utfordre eller kritisere hverandre, eller om behovet for konsensus er gjeldende. Slike normer kan ifølge Earl og Timperley (2008) fungere både fremmende og hemmende for kunnskapsutvikling, der samtalenes kvaliteter og hvordan samtalerne språklig rammes inn har betydning. Samtaler i profesjonelle læringsfellesskap vil imidlertid ikke i seg selv fungere kunnskapsutviklende. Det er *kvaliteten* på samtalerne, om de preges av overflattiskhet eller om de går mer i dybden, som har betydning (Earl og Timperley, 2008). Hvordan samtalerne ledes, hvilken dagsorden som settes og hvordan rutiner og mønstre for kommunikasjon utfolder seg i samtaler, er også sentralt. Det er med andre ord ikke bare innholdet, men like mye *måten det snakkes på* som fører

til læring. Samtaler i læringsfellesskap kan dermed både åpne og lukke for kunnskapsutvikling der potensielle kunnskapssøk kan passere uten å bli plukket opp, mens andre temaer blir gjenstand for utforskning. Samtaler preget av en *utforskende* tilnærming er motivert av en klar samarbeidsvilje, gjensidig tillit, tilførsel av ekspertise utenfra og et fokus på relevante data. I slike samtaler, som kjennetegnes av en kritisk og utfordrende diskurs, blir lærernes praksiser og oppfatninger synlige og gjort til gjenstand for utprøving. Earl og Timperley (2008) skiller videre mellom profesjonelle læringsamtaler preget av *sterk* og *svak* refleksjon. Sterke refleksjonsformer preges av at relasjoner utfordres, der det etterstrebes en balanse mellom støtte og utfordring, og der fokuset er på substansielle forhold og en undersøkende tilnærming til praksis. Svake refleksjonsformer preges på sin side av mangel på problematiseringer både av innhold og kontekst samt en overflatisk og konsensuspreget diskurs. Svake refleksjoner kan fungere bekreftende og sosialiserende, men samtalerne trenger ikke å utfordre kunnskapshorisonten. Med andre ord: selv om samtalerne foregår innenfor rammen av et profesjonelt læringsfellesskap, der hensikten er å utvikle og fornye eksisterende kunnskap, trenger ikke «snakket» i seg selv føre til kunnskapsutvikling.

I norsk kontekst har Roald (2010) avdekket at det i skolen foregår mange og parallelle møter og usammenhengende diskusjoner. Selv om samtaler i møter tilsynelatende kan framtre som strukturerte og planlagte, kan de stå i fare for å flyte ut i uproduktivt snakk. En annen studie som er basert på videoopptak av et læringsfellesskap bestående av fire ungdomsskolelærere (som samarbeidet om undervisningspraksiser), støtter opp under dette (Junge, 2012).

Selv om samtalerne blant lærerne i denne studien var organisert som læringsamtaler, bar de preg av å være uformelle, og det meste av

innholdet var knyttet til beskrivelser. Lærerne uttrykte sjelden behov for endring og fornyelser, og når det skjedde, beveget samtalen seg direkte fra konstatering av problem til løsningsforslag, noe som ga lite rom for refleksjon. Junge (2012) fant også få tegn til uenighet og drøfting, og i den grad lærerne utdypet sine beskrivelser, foregikk det ved at de utvekslet fortellinger om lignende erfaringer.

Kunnskapsutvikling gjennom samtaler – funn og implikasjoner

Analysene av samtalene i læringsfellesskapet denne teksten bygger på, avdekker til dels svak refleksjon der lite står på spill, men også sterke refleksjonsformer der det åpnes for videre kunnskapssøk. Samlet sett kan analysen av de utvalgte samtaleutdragene i denne studien karakteriseres som dype og kritisk undersøkende, noe som framkommer der utfordrende forhandlinger, utforskende tilnærminger og dyptpløyende problematiseringer av skrivepraksiser spores. Dette betyr likevel ikke at samtalene gjennomgående har en slik karakter, og det trenger heller ikke bety at deltakerne alltid «lærer». Utvalgte analyser av samtaleforløp i denne studien kan også sies å være av mer akkumulerende karakter og preget av det Earl, Katz og Ben Jafaar (2010) omtaler som «activity traps». Et eksempel fra ett av møtene kan illustrere dette, der deltakerne brukte hele møtet (90 minutter) til å diskutere tidsplaner og rammer for det videre arbeidet. Elevtekstene som forelå, ble dermed ikke tematisert. Eksempelet viser hvor viktig det er å etablere hensiktsmessige strukturer, samtidig som det viser faren ved å bli hengende fast i dette. På tross av slike utfordringer viser analysen at samtalene over tid har stimulert kunnskapsutvikling i læringsfellesskapet. Endringspotensial og praksisforbedring spores i språk og handling, der deltakerne reviderer oppfatninger underveis i samtaler, der de kommer tilbake og viser fram justerte praksiser,

og der de i loggkommentarer og intervjuer reflekterer over hva deltakelse i fellesskapet har betydd for dem. En av lærerne uttrykker det på denne måten: «Det at jeg har deltatt i skrivegruppa, gjør at jeg praktiserer på nye måter.» En annen lærer sier det slik: «Det at vi har diskutert oppleggene med kollegaer, har bidratt til større refleksjon og etter hvert også korleksjon når jeg ser hva jeg kan gjøre annerledes.» Med utgangspunkt i elevtekster som har blitt gjort til gjenstand for felles utforskning, har lærerne, i tillegg til å reflektere rundt elevtekstene, kommet inn på mer generelle utfordringer de står overfor i det fagdidaktiske arbeidet, som spørsmål knyttet til digitale ressurser, elevsamarbeid og ulike vurderingspraksiser. Et eksempel på lærernes utforskning av kjemirapporter er fra Cecilies klasse, der fokuset på elevtekstene genererte flere relevante temaer underveis i samtalen (Helstad og Lund, 2012). Fokuset på elevtekstene fungerte dermed som tankeredskap og som et springbrett for lærernes videre utforskning av pedagogiske og fagdidaktiske utfordringer. Sentrale funn fra studien avdekker hvordan den langsiktige dialogen i læringsfellesskapet virker drivende for kunnskapsutvikling, der samtals fokus (rettet mot elevdata), samtals form (preget av tverrfaglighet og forhandling), og samtals medierende funksjon (kopledd til ny innsikt og praksisforbedring) utvikler lærernes oppfatninger og praksis. Kunnskapsutvikling identifiseres når omgangen med kunnskap veksler mellom å undersøke det ukjente og bekrefte det som er kjent og gyldig, og dermed sikre en produktiv balanse mellom stabilitet og fornyelse, noe som gjennomgående er kombinert med lærernes profesjonelle skjønn. Funnene avdekker at når lærere blir støttet og utfordret av kolleger, skolens ledelse og av eksterne ekspertdeltakere, utvides kunnskapshorisonten, og lærerne motiveres til nye kunnskapssøk. Studien viser også at sammensetningen i læringsfellesskapet, relasjonell

dynamikk, samt relasjonen mellom ledelse og lærerarbeid underveis i et utviklingsarbeid, har betydning for læreres kunnskapsutvikling. Studien peker på at læreres kunnskapsutvikling er avhengig av at skolens ledelse legger til rette for læring i profesjonelle læringsfelleskap, og at ledelsen anerkjenner betydningen av at lærere kontinuerlig har behov for å videreutvikle sin kompetanse. Med dette tas det høyde for at kollegasamarbeid ikke bare dreier seg om individer som samarbeider, men om å utvikle læringskulturer der ny innsikt og nye samarbeidsformer gis tid, rom og legitimitet, og der det kontinuerlig åpnes for nye forståelser og ny praksis. Funnene kan dermed tolkes som motsatsen til en reproduserende og tradisjonell lærerprofesjonalitet og tilpasning til en skolekultur preget av individorientert lærerarbeid og individuelle kompetanseutviklingstiltak.

NOTE

- 1 Fagerbakken videregående skole (anonymisert), har ca. 600 elever, ca. 60 lærere og et stabilt lærerkollegium. Skolen rekrutterer primært elever med høyere sosioøkonomisk status, og eksamensresultatene er godt over gjennomsnittet. Ved skolen arbeider en gruppe lærere med et tverrfaglig skoleutviklingsprosjekt knyttet til skriving. Bakgrunnen for initiativet var at erfarne faglærere i blant annet norsk, samfunnsfag, engelsk og naturfag opplevde behov for å styrke egen kompetanse i skriving i fagene der spørsmål knyttet til sjangrer, kildebruk, skrivestrategier og veilednings-/vurderingspraksiser var sentralt. Lærerne tok selv initiativ til samarbeid med to ekspertdeltakere fra universitetet som kunne bistå dem i dette, og gruppa, som lærerne meldte seg frivillig til å delta i, ble etablert på skolen. Skoleledelsen har støttet arbeidet gjennom å gi lærerne samarbeidstid, og ved å løfte fram prosjektet som et sentralt skoleutviklings-tiltak. Utviklingsarbeidet har vært organisert i form av regelmessige møter i læringsfelleskapet der lærere, skoleledere, skriveforskere og studenter har deltatt. I møtene har aspekter ved fagskriving og skrive-didaktikk blitt drøftet, og lærerne har forpliktet seg til å prøve ut undervisningsopplegg med påfølgende erfaringsdeling. Eksempler på undervisningsopplegg og rektors og skriveforskernes refleksjoner har blitt dokumentert i form av rapporter og en bokutgivelse (Flyum og Hertzberg, 2011).

LITTERATUR

- COBURN, C.E. & TURNER, E.O.** (2011). Research on Data Use: A Framework and Analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 9 (4), s. 173–206.
- EARL, L.M. & TIMPERLEY, H.S.** (2008). *Professional learning conversations: Challenges in Using Evidence for Improvement*. United Kingdom: Springer Academic Publisher.
- EARL, L.M., KATZ, S. & BEN JAAFAR, S.** (2009). *Building and connecting learning communities: The power of networks for school improvement*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- FLYUM, K.H. & HERTZBERG, F.** (red.) (2011). *Skriv i alle fag. Om argumentasjon og kildebruk*. Universitetsforlaget.
- HELSTAD, K. & LUND, A.** (2012). «Teachers' Talk on Students' Writing: Negotiating Students' Texts in Interdisciplinary Teacher Teams». *Teaching and Teacher Education*, 28, s. 599–608.
- HELSTAD, K.** (2013) Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole. En studie av et skoleutviklingsprosjekt om skriving i og på tvers av fag. Avhandling ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- HORN, I.S. & LITTLE, J.W.** (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American educational research journal*, 47 (1), s. 181–217.
- JUNGE, J.** (2012). Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, s. 374–386.
- LIEBERMAN, A. & POINTER MACE, D.** (2009). The role of «accomplished teachers» in professional learning communities: uncovering practice and enabling leadership. *Teachers and Teaching*, 15 (4), s. 459–470.
- LITTLE, J.** (2011). Professional Community and Professional Development in the Learning-Centered School. I: M. Kooy & K. van Veen (red.), *Teacher learning that matters: International perspectives*. New York: Routledge.
- LITTLE, J.W.** (2012). Understanding data use practices among teachers: The contribution of micro-process studies. *American Journal of Education*, 118 (2), s. 143–166.
- POSTHOLM, M.B. & ROKKONES, K.** (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I: M.B. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21–50). Tapir akademisk forlag.
- ROALD, K.** (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.), Universitetet i Bergen.
- STORTINGSMELDING NR. 11** (2008–2009) *Læreren, rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
- TIMPERLEY, H., WILSON, A., BARRAR, H. & FUNG, I.** (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington: Ministry of Education.
- VESCIO, V., ROSS, D. & ADAMS, A.** (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24 (1), s. 80–91.