

# PRAKSISINTEGRERET PROFESSIONSUDVIKLING I ET ORGANISATORISK LÆRINGS- OG LEDELSESPERSPEKTIV

- MED AFSÆT I KOLIND SKOLES ARBEJDE MED 'LÆRINGSVIDEOER'

VOL#4 Forår 2023

Publiceret: 4. maj 2023

Af: Lise Grønbæk Nielsen og Kirsten Osbæck Mogensen

## ABSTRACT

På Kolind Skole anvendes læringsvideoer som et virksomt middel til kobling mellem teori og praksis ind i deres ledelse af praksisintegreret professionsudvikling, der forbinder sig til skolens arbejde med og i professionelle læringsfællesskaber. Gennem udvikling af trygge rum og med tydelig og ensartet rammesætning lykkes det skolen at etablere kontinuerlige læreprocesser, der udvikler det fagprofessionelle sprog og skaber løbende forbedringer i praksis. Dette er fremkommet af et aktionsforskningsforløb på skolen, som denne artikel har til formål at formidle gennem praksisbeskrivelser, teoretiske refleksioner og diskussioner om, hvordan fagprofessioner kan styrkes ved at forstå professionsudvikling og organisatoriske læreprocesser som central ledelsespraksis.

## INDLEDNING

Som skoleledelse er man leder for fagprofessionelle lærere og pædagoger og dermed også leder af deres kontinuerlige fagprofessionelle udvikling. I dette udsagn ligger det implicit, at vi

forstår fagprofessionalitet som noget dynamisk, hvor professionalismen ikke er givet alene gennem uddannelsen, men som noget, der løbende skal vedligeholdes og udvikles.

Det er denne artikels ærinde at give et praksisbeskrivende eksempel på, hvordan ledelse af professionsudvikling kan tage form som organisatoriske læreprocesser integreret i skolens praksis. Som anvendelsesorienteret praksisforskningsbidrag er vores ønske at bidrage til en diskussion af professionsudviklingsbegrebet i en skolekontekst og samtidigt pege på en mulig vej til, hvordan ledelse af kontinuerlige læreprocesser kan blive en integreret del af en skoles udviklingspraksis og herunder hvilke opmærksomhedspunkter for ledelse, dette kalder på.

Artiklen fokuserer særligt på, hvordan professioners teoretiske vidensfundament udvikles og anvendes i praksisudøvelsen – og her gennem brug af korte, teoretiske oplæg i videoform som fælles teoretisk afsæt for organisatoriske læreprocesser.

Dermed skriver artiklen sig ind i professionsudvikling i et organisatorisk læringsperspektiv som problemfelt og relaterer sig hermed til forskning i organisatorisk læring og professionelle læringsfællesskaber – med fokus på ledelse heraf. Vi fremfører her 'praksisindlejret professionsudvikling' som en optik, der kan kontekstualisere og kvalificere ledelsen af organisatoriske læreprocesser i en skolekontekst. Skolens arbejde med videoerne kan endvidere ses som et samspil mellem professionsudvikling på den ene side og styring og ledelse på den anden side. Denne sammenfletning fremstår som en ny form for professionalismekobling, hvor denne kobling omtales som 'hybride arrangementer' (Evetts 2011). En sådan kobling mellem professionsbestræbelser og ledelse ser ud til at have et potentiale til at styrke koblingen mellem teori og praksis i professionerne.

Artiklens specifikke bidrag hertil er at dele erfaringer med, hvordan korte læringsvideoer kan anvendes som et fælles, teoretisk afsæt for praksisintegreret professionsudvikling. Dette relateres til de seneste års arbejde med professionelle læringsfællesskaber i skolen og bidrager i denne sammenhæng særligt til nuancering af videns- og databegrebet i skolen og peger således ind i diskussionen af teori-praksisforholdet i fagprofessioner.

Artiklens viden er fremkommet gennem et aktionsforskningsprojekt på Kolind Skole, der er en folkeskole i Syddjurs Kommune med ca. 350 elever og ca. 40 pædagogiske medarbejdere. Gennem aktionsforskningsforløbet har vi sammen med skolen gjort erfaringer med ledelse af praksisintegreret professionsudvikling. Vi bliver lukket ind i, hvordan medarbejdere på Kolind

Skole oplever de læringsrum, som ledelsen søger at facilitere ved tydelig rammesætning og med læringsvideoer som det fælles afsæt for læring og praksisudvikling. Det er rum, hvor balancen mellem tryghed og udfordring er væsentlig for læreprocesserne, og hvor de oplever, at videoerne har en særlig rolle. For Kolind Skoles praksis er to væsentlige tematikker fremkommet for ledelse af praksisintegreret professionsudvikling:

- Væsentligheden i at lede et **fælles afsæt** for professionsudvikling *oppefra* for at skabe forbindelser mellem teoretisk viden *udefra* og praksisindlejrede erfaringer *indefra*
- Professionsudvikling i balancer mellem at **finde støtte og blive udfordret**.

Disse erfaringer kobler vi til teoretiske perspektiver, som i forskningsforløbet har været hjælpsomme for skoleledelsens forståelse af de organisatoriske læreprocesser, som skolen kontinuerligt arbejder med. Vi lader David Kolbs læringsteori og Karl Weicks forandringsteori bidrage til at sætte fokus på det kontinuerlige aspekt i læreprocesser. Dette kobles med et teoretisk blik på psykologisk tryghed fra Amy Edmondson, som bidrager med et teoretisk blik for, hvordan rum for udvikling af læreprocesser skal faciliteres som forudsætning for professionsudvikling.

## DEN FORSKNINGSMÆSSIGE SAMMENHÆNG

Denne praksisintegrerede tilgang til professionsudvikling ligger bag Syddjurs Kommunes skoleudviklingsprojekt *God undervisning for alle*, som alle kommunens folkeskoler har været fælles om i 2020-2022 med støtte fra A. P. Møller Fondens folkeskoledonation. I kommunens projekt blev afprøvet nye måder at skabe kompetenceudvikling på, hvor VIA UC sammen med Syddjurs Kommune bl.a. har udviklet og afprøvet *læringsvideoer*, som en del af de kompetenceudviklingsaktiviteter, som skoleudviklingsprojektet består af.

Gennem aktionsforskning har vi undersøgt én af skolerne, Kolind Skoles lære- og ledelsesprocesser i deres arbejde med brugen af disse læringsvideoer som et tilsigtet bidrag til professionsudvikling. Der er på kommunens skoler blevet arbejdet på mange forskellige måder

med disse læringsvideoer og omfang og tilgang har været lokalt defineret. Aktionsforskningsforløbet på Kolind Skole i efteråret 2021 var dermed også lokalt initieret, da projektet var midtvejs.

Aktionsforskningsforløbet havde til formål kvalitativt at undersøge, i hvilken grad skolens tilgang og processer oplevedes meningsfulde af lærere og pædagoger i forhold til at udvikle den fælles fagprofessionalisme. Ydermere var aktionsforskningsforløbets formål at undersøge og kvalificere ledelsen af disse professionsudviklingsprocesser. I undersøgelsen indgik fokusgruppeinterview med teammedlemmer, ressourcepersoner og en leder. Interviewet var faciliteret som en lærende samtale, hvor hovedfokus var at skabe læring for deltagerne og skolen som organisation gennem en struktureret samtale om erfaringer og forbedringsmuligheder. Denne empiri sammen med vores øvrige deltagelse i aktionsforskningsforløbet, herunder observation af teammøder og undervisning, har givet anledning til teoretiske analyser, som har ført til udledning af centrale pointer i arbejdet med læringsvideoer som middel til udvikling af fagprofessionalitet.

Ledelsen på Kolind Skole har i projektperioden 2020-2022 udviklet en systematiseret praksis for udvikling af professionsfagligheden med afsæt i læringsvideoerne. Fokus for ledelsen har været at skabe rammer, så professionsudvikling blev integreret i daglig praksis gennem aktionslæringsforløb i teams. Intentionen hermed har været at opkvalificere den fælles teamlæring gennem brugen af læringsvideoerne som afsæt for fælles reflekterende dialoger over praksis og på den baggrund at facilitere udvikling og afprøvning af ny didaktisk praksis.

Arbejdet med læringsvideoerne står på skuldrene af tidligere års udvikling af reflekterende dialoger over praksis, hvor det tidligere var med afsæt i dataopsamling fra praksis i form af observationer, test, trivselsmålinger mv. De efterfølgende reflekterende dialoger med afsæt i data førte også til overvejelser og udvikling af ny praksis eller tiltag. På skolen arbejder man stadig også med data opsamlet fra egen praksis som afsæt for reflekterende dialoger i teamet, men dette er nu suppleret med teammøder, hvor læringsvideoer med teoretiske vidensoplæg danner afsæt for udvikling af praksis.

For læsevenlighedens skyld gøres opmærksomhed på følgende begrebsanvendelse:

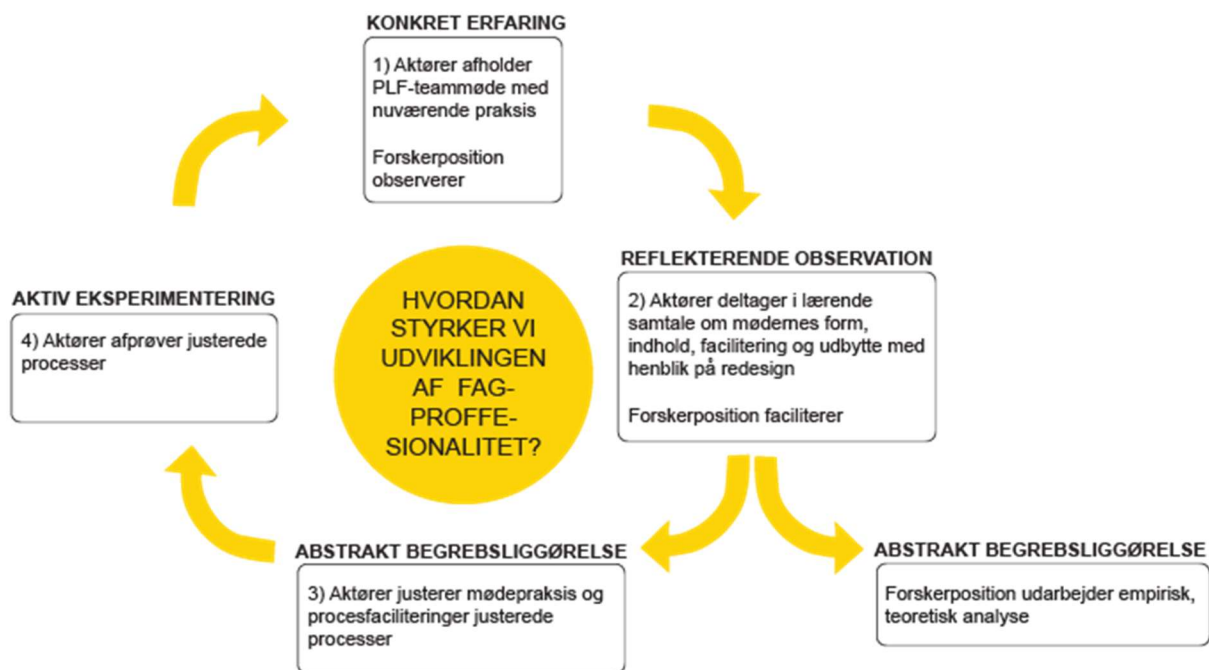
*Aktionslæring* betegner den tilgang som Kolind Skole har valgt at kalde deres professionsudviklingsprocesser, og som er sammenhængende med *professionelle læringsfællesskaber*[1] (PLF) som deres teamstruktur, læringstilgang og -forståelse.

Aktionsforskningsforløbet henviser til vores undersøgelsesmetodik, hvor en fokusgruppe fra Kolind Skole har indgået som deltagere med henblik på at kvalificere deres aktionslæringsprocesser. Dette er koblet med vores observationer i deres praksis.

Projektet henviser til det fælleskommunale skoleudviklingsprojekt God undervisning for alle i Syddjurs Kommune 2020-2022 og den lokale udmøntning deraf på Kolind Skole.

## DET FORSKNINGSVIDENSKABELIGE UD GANGSPUNKT

Aktionsforskningsforløbet på Kolind Skole placerer sig i en forskningstilgang, der involverer forskningsdeltagere aktivt ved at tage udgangspunkt i deres erfaringer og gennem dialoger at eksperimentere med løsning af deres konkrete problemstillinger, samtidigt med at der gennem forskningen søges at teoretisk begrebsliggøre og perspektivere disse erfaringer. Det videnskabsteoretiske udgangspunkt er en pragmatisk forståelse, hvor vi interesserer os for at lære og udvikle viden gennem undersøgelser af erfaringer, handlinger og den virksomme praksis (Egholm 2014: 172). Aktionsforskningsforløbet har som grundpræmis, at videnskabelse er kontekstuel og situativ med formål om at "*udvikle lokal, brugbar viden sammen med dem, som skal bruge denne viden*" (Molly-Søholm 2020: 150). Aktionsforskning er "*en demokratisk og deltagerbaseret tilgang til at skabe viden. [Og som] kobler handling og refleksion, teori og praksis med et mål om at finde praktiske løsninger*" (Bradbury 2015: 2, her citeret fra Frimann, Borup, & Sunesen 2020: 23). Aktionsforskningsdesignet kan illustreres gennem vores procesmodel, som følger Kolbs pragmatiske læringsteori:



Figur 1: Procesmodel

Udkommet af aktionsforskningen sigter således ikke på at klarlægge én virkningsfuld model for ledelsespraksis og læringsvideoanvendelse, ej heller at bidrage med en systemkritik, men at dele specifikke, kontekstuelle erfaringer og teorier med henblik på at kunne være et spejl og til inspiration for andres erfaringer og arbejde med professionsudvikling, organisatoriske læreprocesser og ledelsespraksis.

## HVAD ER LÆRINGSVIDEOER OG HVORDAN FORMES ARBEJDET MED DEM PÅ KOLIND SKOLE?

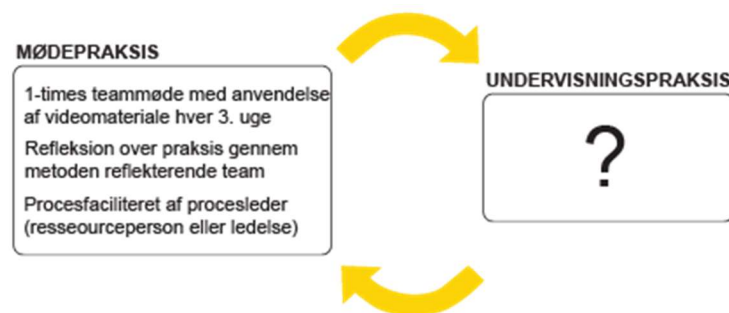
Læringsvideoerne, som VIA UC har produceret, er 10-15 minutters videoer, som har hver deres faglige tematik, såsom fx 'relationskompetence', 'risikofrie læringsmiljøer' og 'motivation'. Videoerne er produceret med øje for, at de skal kunne anvendes i teams, og videoerne indeholder både faglig formidling, men også proceshjælp og spørgsmål til videre drøftelse og arbejde i teamet. I skolehverdagens teamsamarbejde har lærere og pædagoger ringe vilkår for at nå at sortere i uddannelsesviden, at læse forskningsartikler og den pædagogiske litteratur, som retter sig direkte mod de udfordringer, man mødes om. Det har den betydning, at ny

fagviden sjældent gøres til genstand for fælles vidensudvikling og læring. Hvis professionsudvikling foregår løst fra den konkrete erfaringsdannelse i praksis, er udfordringen i hvilken grad det formås at skabe syntesedannelser mellem teori og praksis (Grimen 2008; Hansen 2015; Nielsen 2012). Denne problematik søger videoerne at være et svar på ved at tilbyde en håndterbar måde at opnå fælles fagviden indenfor et realistisk tidsforbrug i sammenhæng med egen, konkrete praksis.

På Kolind Skole har man valgt, at ressourcepersoner og ledelsen har haft en procesfacilitatorrolle i forbindelse med anvendelse af videoerne med afsæt i en ensartet tilgang i alle teams. Der har i det første projektår været arbejdet med en fast tilgang: Læringsvideoerne anvendes på teammøder á en times varighed hver tredje uge. Strukturen for møderne er, at to årgangsteam, med tilsammen ca. 5-7 deltagere, arbejder sammen. Dette med henblik på at opnå en gruppestørrelse, der skaber mulighed for andre samtalestrukturer, end det er muligt i de enkelte årgangsteam med 2-4 deltagere. Ydermere har sammensætningen af to teams den kvalitet, at et teams indforståethed bliver brudt, når et andet team stiller forstyrrende spørgsmål som reflekterende team. Møderne har fulgt en fast dagsordensskabelon:

1. Videokig
2. Fælles refleksion over praksis i en struktureret proces med metoden reflekterende team
3. Evt. aftaler for tiltag/handling
4. Kort opsamling og evaluering af mødet og processen

Udgangspunktet for aktionsforskningsforløbet er erfaringerne med denne form og facilitering. Der har været løbende, iterative justeringer af mødepraksis, videoanvendelse og procesfacilitering, men overordnet har formen været den samme. Oplevelsen af denne mødepraksis har overordnet været, at medarbejderne har oplevet givtige og meningsfulde processer, men i et ledelsesperspektiv har der også været interesse for at styrke mødernes overførbare til undervisningspraksis. Så spørgsmålet vi sammen med Kolind Skole udforsker er, hvordan arbejdet med læringsvideoerne som det fælles tredje i øget grad kan danne afsæt for professionsudvikling i praksis.



## HVILKE PROFESSIONSFORSTÅELSER LIGGER BAG ANVENDELSEN AF LÆRINGSVIDEOER?

Når man er leder af fagprofessionelle og inddrager læringsvideo som middel heri, kalder det på en forståelse af, hvad begrebet fagprofession har som betydning. Begrebsforståelsen, som vi lægger til grund for aktionsforskningsforløbet, kan indrammes af sociologen Merton (1982), som beskriver, at en profession bliver til ved, at man har viden og kunnen, der tilsammen sætter de fagprofessionelle i stand til at udføre og begrunde praksis ud fra fælles, etiske kriterier for professionsudøvelsen. Fagprofessionaliteten er dermed kendetegnet ved besiddelse af en relevant kundskabsbase, færdigheder og kompetencer, som gør, at man kan udøve professionel dømmekraft og handle på baggrund af fagligt velfunderede valg. Heri ligger, at fagets kundskabsbase er central for udøvelse af fagprofessionel, etisk dømmekraft. I denne sammenhæng, hvor vi taler om fagprofessionelle i skolen, gælder det for læreren og pædagogen, at læringsteorier, psykologi og pædagogik, kommunikation og gruppeprocesser er en del af den vidensbase, som man kan begrunde sin praksis i. I definitionen ligger endvidere, at man som professionel foretager analyser og refleksioner over sin praksis – og at man bygger dette på et for professionen fælles værdigrundlag. Når læreren eller pædagogen er professionel, så er det dermed, fordi hun ved noget: Man har en fagprofessionel viden, som man holder sig opdateret på. Man kan noget: Undervise, forstå elevernes perspektiv, analysere egen praksis og jonglere med differentiering, materialer og metoder, og man vil noget: Fordi man har en etisk forpligtelse på at hjælpe med at gøre det gode for, at eleverne opnår de bedste udviklings, lærings- og trivselsbetingelser i et bredt dannelsesperspektiv og inden for rammen af folkeskoleloven. I skolens arbejde med læringsvideoerne giver denne



professionsforståelse blik for, at professionsudviklingen skal gå på tre ben: viden, kunnen og vilje.

### Arbejdet med vidensbenet

I udviklingsarbejdet, der foregik på skolen i årene forud for at læringsvideoer blev introduceret, var det som nævnt data opsamlet fra egen praksis, der var udgangspunktet for praksisudviklingen. Det vil sige, at der var fokus på praksisviden og den viden, de fagprofessionelle kunne udlede gennem refleksion over egen praksis. I arbejdet med læringsvideoer er udgangspunktet teoretisk viden, som danner grundlag for udforskning og forståelse af praksisfænomener, og som dermed bidrager til den fælles udvikling af et fagprofessionelt sprog, som derefter bringes i spil med praksisviden. I arbejdet med databaseret eller -inspireret udvikling af praksis, som i PLF-regi har pågået på Kolind Skole som på mange andre skoler i landet, kan vi få den opmærksomhed, hvorvidt den eksisterende praksisviden bliver forstyrret med teoretisk viden. Der kan fremstå at være en spinkel stringens mellem teori og praksis, som kommer til syne i, at lærere og pædagoger udtrykker sig i hverdagssprog med tavs (teoretisk) viden. Dermed har de analyser, refleksioner og udviklingsarbejder, der sker blandt skolens fagprofessionelle en risiko for at miste forbindelsen til den professionsfaglige kundskabsbase. Dette er også Jens Lunds (2016) konklusioner af sine observationsstudier af teammøder. Lund konkluderer, at hvis grundfaglighedernes kundskabsbase kommer i spil i teamets samtaler, sker det tilfældigt, og når det optræder, sker det i sproglig forklædning, hvor det udtrykkes gennem hverdagssprog og ikke gennem fagsprog. Praksisviden kan i sådanne samtaler være stor, men samtidig kan forbindelsen være usynlig til det at være professionel i form af at kunne skabe synteser til en teoretisk viden og kundskabsbase. For kontinuerligt at skabe forbindelse til professionens kundskabsbase har fagprofessionelle brug for løbende også at inddrage faglig, teoretisk viden og uddannelsesforskning i det fælles sprog. Med sloganet at *gå fra synsning til viden*, har der siden skolereformen i høj grad formet sig en diskurs om, at det at lade sig basere på eller informere af data er vejen til professionalitet.

I et mindre norsk studie er det blevet undersøgt, hvilke typer data og videnskilder, som nye tiltag blev begrundet i hos de tre deltagende skoler (Mausethagen, Prøitz & Skedsmo 2018). Studiet viste, at der i hovedtræk var tre videnskilder, der blev taget i anvendelse ved

formuleringen af tiltag: 1) Erfaringer og didaktisk viden. 2) Viden om relationer til forældre og elever. 3) Prøveresultater. Mausestagen et.al (2018) konkluderer, i lighed med Lunds konklusioner, at forskningsviden ikke blev anvendt til iværksættelse af nye tiltag.

Med henvisning til vores udlægning af professionsbegrebet, vil vi påpege, at dét professionelt at kunne analysere data opsamlet fra praksis og begrunde praksis(-tiltag) indebærer et fagsprog, hvorigennem disse data kan forstås og tiltag begrundes.

Louise Stoll (2017) taler således også om en *evidensrig* praksis nærmere end om databaseret eller -informeret praksis. En evidensrig praksis er kendetegnet ved, at der anvendes en mængde af forskellige typer af data på forskellig vis til at opnå viden om praksis og dermed til at kunne træffe kvalificerede valg af handlinger. Data i skolen forstås i praksis som Mausestagen m.fl. fremstiller gerne som observationer, elevernes produkter, informationer vi får fra en forældresamtale eller tests. Altså data *indefra*. Men data, forstået i Stolls definition som en del af en evidensrig praksis, er *også* forskningsviden, faglig inspiration og fagprofessionens kundskabsbase. En evidensrig praksis kendetegner således den data- og vidensforståelse, at viden om undervisningen er noget, man får både fra data *indefra* og ude fra den konkrete praksis: *Indefra* opnås viden ved at undersøge de specifikke elevers deltagelse, læring og trivsel, og *udefra* opnås viden ved at lade sig informere af uddannelsesforskningen og den grundfaglige kundskabsbase.

Et vigtigt skridt for sammenhængen mellem dataforståelse og professionsforståelse på Kolind Skole har været med anvendelsen af læringsvideoerne at brede databegrebet ud fra blot at være noget, man samler op inde fra klasseværelserne og læringsplatformene, til at data er forskellige typer af informationer og vidensformer, man kan lægge imellem sig i teamet, der bidrager til udvikling af den fagprofessionelle dømmekraft.

I et professionsudviklingsperspektiv må dataforståelsen i skolens teampraksis først og fremmest handle om, at man med databrug kan være lærende sammen ved at udforske praksis. Modsætningen til dette er, hvis man lægger data på bordet imellem sig for at dokumentere og bekræfte den eksisterende forståelse og viden. I det professionelle læringsfællesskab, som skolens organisering er funderet i, er databrug koblet til det *lærende* fællesskab og dermed til en refleksiv dialogisk tilgang, hvor data handler om at omfortolke og udvide vidensbasen – viden om undervisningen, de konkrete elever, forskning

og praksisviden, som bidrager til at kunne foretage kvalificerede, begrundede valg. På Kolind Skole kaldes deres systematisering af sådanne dialoger med analyse af data og refleksion over praksis for 'læringssamtaler'. Med begrebet lærings-samtale signaleres, at der må der være læring på færde. At det ikke kun er elevernes læring, der tales om. Men at det er dem, der samtaler, der skal lære *gennem* samtalen, og dermed at samtalen har til formål, at de professionelle lader sig overraske, forstyrre, forstå nyt eller styrker forståelsen for praksis.

Ud over at data kan komme indefra og udefra kommer data dermed også *oppefra*, når Kolind Skoles ledelse systematiserer professionsudvikling på denne måde.

### At lede til kunnen og professionel myndighed

I Kolind Skoles arbejde med teamenes læreprocesser er faste strukturer for møder blevet et centralt ledelsesgreb for både at understøtte udvikling af forholdet mellem teori og praksis, aktiveringen af vidensbasen og udviklingen af en analyserende og reflekterende praksis, der bygger på den fælles formåls- og værdimæssige forankring. De har valgt en aktionslæringstilgang, hvilket ud over fastlagte rammer for møder og dialogprocesser også indebærer afprøvning i praksis og evalueringer her. De har et kontinuerligt fokus på, hvordan mødepraksis får betydning for undervisningspraksis og dermed bliver til professionel kunnen i praksis. Forståelsen for denne sammenhæng mellem teori og praksis i ledelse af professionsudvikling må samtidigt basere sig på det grundparadoks det er at lede til professionel dømmekraft og myndiggørelse. Som med den øvrige databrug, vi har fremstillet, må ledelsen også med brugen af læringsvideoer som data være opmærksom på forskellen mellem at lade teori *informere* eller *instruere* praksis. Har man et instruktivt syn på teori, vil det på sigt kunne skabe umyndiggørelse og afprofessionalisering, hvis de fagprofessionelles dømmekraft og refleksivitet således afmonteres.

Dette ledelsesparadoks forfølges i aktionsforskningsforløbet, idet fokusgruppen har dette paradoks som baggrund for deres perspektiver på skolens processer for udvikling af fagprofessionalitet.

Udvikling af fagprofessionalitet har på en gang formål om individuel myndiggørelse, hvor den enkelte udvikler sin fagprofessionalitet, imens fagprofessionen kollektivt udvikles gennem det fælles sprog, den fælles kundskabsbase og de fælles værdier. De seneste års fokus på udvikling

af professionelle læringsfællesskaber lærer sig ind i den grundforståelse, at professionalitet skabes i det fælles gennem læring; refleksioner, analyser og erfaringsdannelse i og over praksis.

### **Praksisintegreret professionsudvikling**

Den professionsforståelse, vi her har fremskrevet, giver os det perspektiv, at ledelse af professionsudvikling i lærende teams må basere sig på at skabe forbindelser mellem teori og praksis, og kontinuerligt at skabe grobund for aktivering og udvikling af fagsprog og kundskabsbase. Sørger man ikke for at facilitere udvikling af et fælles fagsprog, teoretisk fundering i uddannelsesforskning og den pædagogiske vidensbase, overlades et væsentligt ben i professionalismismen til tilfældigheder. Det er således ikke nok at lede refleksionsprocesser over praksis, men lige så vigtigt er det at reflektere sammen over teori. Når der ikke har været stor tradition for at lægge teori imellem sig på teammøder, kan det skyldes, at det i skolehverdagen kan synes uoverskueligt at sortere i mængden af uddannelsesviden, forskningsartikler og pædagogiske litteratur og få grebet om den relevante teoretiske viden i en form, som er håndterbar ind i en mødepraksis. Læringsvideoernes 10-15 minutters format, der giver komprimeret viden og forskning, er således et format, som er lettere tilgængelig at være fælles om, end fx læsning af pædagogisk litteratur. På denne måde har vi set, at Kolind Skoles arbejde med læringsvideoerne lykkes med at integrere og systematisere professionsudvikling i hverdagspraksis.

## **HVAD ER DET SÅ, DER VIRKER?**

I de næste afsnit deler vi erfaringer og teoretiske analyser, som er udkommet af forskningsforløbet på Kolind Skole med afsæt i de to centrale tematikker, som ser ud til at være væsentlige for, at arbejdet med læringsvideoer opleves meningsfuldt og fører til professionsudvikling. Vi undersøger samtidigt, hvordan vi kan forstå videoerne som *læringsvideoer*. Hvordan bidrager videoerne til læreprocesser?

### **Udvikling af fælles fagsprog gennem et fælles tredje**

**"DET SYNES VÆSENTLIGT AT LEDE ET FÆLLES AFSÆT FOR PROFESSIONSUDVIKLING "OPPEFRA" FOR AT SKABE FORBINDELSER MELLEM TEORETISK VIDEN "UDEFRA" OG PRAKSISINDLEJREDE ERFARINGER "INDEFRA"."**



I fokusgruppeinterviewet træder det tydeligt frem på tværs af faggrupper, at det fælles tredje, som læringsvideoerne definerer, er et vigtigt afsæt for de fælles refleksioner over praksis, som efterfølgende faciliteres i alle de lærende teamsamtaler på skolen. De deltagende giver på forskellig vis udtryk for, at disse fælles tematiske læringsvideoer, med hvert sit almindidaktiske grundfaglige og evidensinformerede vidensindhold, skaber et fælles fokus, som direkte kan relateres til den enkeltes praksis og dermed være et værdifuldt udgangspunkt for fælles refleksion over praksis.

En ressourceperson forklarer: *"Det er godt, at vi starter med et fælles udgangspunkt, så vi alle sammen reflekterer over det samme, når vi går i gang med at tale med hinanden, så har vi alle sammen set det samme og hørt de samme oplæg, set den samme video."*

#### *Nogen skal vise vejen*

En anden ressourceperson er optaget af, at indholdet i læringsvideoerne viser vejen til relevant teoretisk viden:

**DET ER SIMPELTHEN SÅ DEJLIGT NU, AT MAN BARE VED, DER ER DE HER VIDEOER, OG DER ER NOGEN UDEFRA, DER VISER VEJEN, ALTSÅ DET ER MEGET DET DER MED, AT DER ER NOGEN, DER VISER HVILKEN RETNING, DER ER DEN RIGTIGE OG DET ER IKKE TIL DISKUSSION, FORDI DET ER FORSKNINGSBASERET, VIDENSBASERET, OG SÅ SYNES JEG, AT DET DER MED, AT VI SIDDER OG FÅR ET FÆLLES SPROG OG EN FÆLLES FORSTÅELSE FOR NOGLE TING, DET FLYTTER NOGET VED TEAMET.**

Ressourcepersonerne er enige om at se værdi og styrke i, at alle team har et fælles udgangspunkt for den efterfølgende reflekterende dialog i teamet. De er optaget af helheden, at alle arbejder med det samme, så professionaliteten på den måde bevæger sig i samme retning. Oplevelsen af fælleshed og fælles forankring i samme teoretiske afsæt skaber en forbundethed og et tilhørsforhold, som er vigtigt for den fælles udvikling. I fokusgruppeinterviewet bliver det samtidigt tydeligt, at deltagerne oplever udvikling gennem de processer, der skaber koblinger mellem teori og praksis. Et teammedlem udtrykker det på denne måde: *“Nu synes jeg, det er rigtig godt, fordi der er relevant indhold, og jeg glæder mig til det og kommer også ud derinde fra [mødet] og siger, dét her kan jeg bruge i mit klasseværelse.”*

#### *Reflekterende team som mødeform*

Formen på Kolind Skole, hvor de efter videoernes teoretiske oplæg arbejder med en faciliteret reflekterende dialog form bevirker, at der skabes sammenhæng mellem teori og praksisviden, når teamdeltagerne reflekterer deres praksis i teorien. Formen på den reflekterende dialog er rammesat ud fra metoden reflekterende team, hvor man skiftes til at have lytte- og talepositioner. Dialogen faciliteres typisk af en ressourceperson eller pædagogisk leder, som efter det fælles videooplæg bringer teamets erfaringer i samspil med den præsenterede teori. Først interviewes og samtaler det ene klasseteam, imens det andet klasseteam er lyttende. Herefter har den lyttende part rollen som reflekterende team, der drøfter og perspektiverer det sagte.

Formen opleves således: *“Det flytter også hele tiden noget at høre hinanden formulere sig om det vi har set, og tit tænker jeg, at det har jeg aldrig tænkt på sådan før. Og det der med lyttepositionen er en fin måde at gøre det på.”*

#### *Teammøde om narrativer på 0.-1. årgang*

I en observation af et teammøde med 0. - og 1. årgangslærere ser vi et eksempel på dette folde sig ud, efter teamet har set en læringsvideo med tematikken relationskompetence og narrativer[2]. I det efterfølgende interview fortæller 1. classes lærere om de narrativer, de oplever, der er ude at gå om den nuværende 1. klasse her kort efter skoleårets opstart.

Lærerne i 1. klasse er blevet mødt af en stærk fortælling om en meget dygtig og velfungerende årgang, som aldrig er 'bøvlede' i undervisningen. Lærerne i 1. klasse oplever en anden virkelighed, hvor der også er udfordringer i undervisningen. Selve dette forhold mellem narrativerne fra 0. klasse og de erfaringer, de nu selv har gjort sig, udmønter sig i en undersøgende dialog mellem de fagprofessionelle fra begge årgange om, hvorfor de ser så forskelligt på årgangen. De reflekterer sammen over, hvilke forskelle der er i klasserumsledelsen på hhv. 0. årgang og 1. årgang samt får et fælles blik for, hvilke faktiske ændringer i struktur og krav, der er sket i skolehverdagen i overgangen. Den viden ønsker lærerne i 1. klasse nu at omsætte i praksis, så de får større fokus på at skabe en glidende overgang mellem 0. - og 1. klasse ved at give mere plads til læring gennem leg og ved at nedsætte forventningerne om, hvor lange intervaller eleverne kan fastholde koncentration og fordybelse. Endvidere vil de benytte sig af et pædagogisk greb, der fungerede i 0. klasse, hvor nyt altid blev introduceret samlet foran tavlen på et rundt gulvtæppe. Efter mødet blev disse tiltag igangsat. Ved en senere observation blev det tydeligt, at arbejdet med narrativer havde udviklet lærernes perspektiver på egen rolle ift. at skabe læringsmiljøer, der ikke fastholder eleverne og klassen i bestemte, negative narrativer. En af klassens lærere bliver i et frikvarter mødt af en kollega, der fortæller, at 1. klasse i dag 'kravler på væggene'. I stedet for at gå med ind i dette perspektiv, responderer læreren med *"tak, så er det nogle andre pædagogiske værktøjer, jeg skal have fundet frem for at få det brudt."*

#### *Udvikling af praksis ude- og indefra, oppe- og nedefra*

Man kan spørge, om en dialog om klassernes udfordringer uafhængig af videooplægget kunne have gjort det samme? Men det er tydeligt på møderne, at det fælles afsæt, som videoerne giver, åbner for forståelser af deres praksis, som giver dem et professionelt perspektiv at spejle deres praksis i. Videoerne giver dem et fælles sprog at analysere deres erfaringer med. Det bliver derfor væsentligt for deres oplevelse af professionsudvikling, at det ledes gennem et fælles afsæt *oppefra* for at skabe forbindelser mellem teoretisk viden *udefra* og praksisindlejrede erfaringer *indefra*.

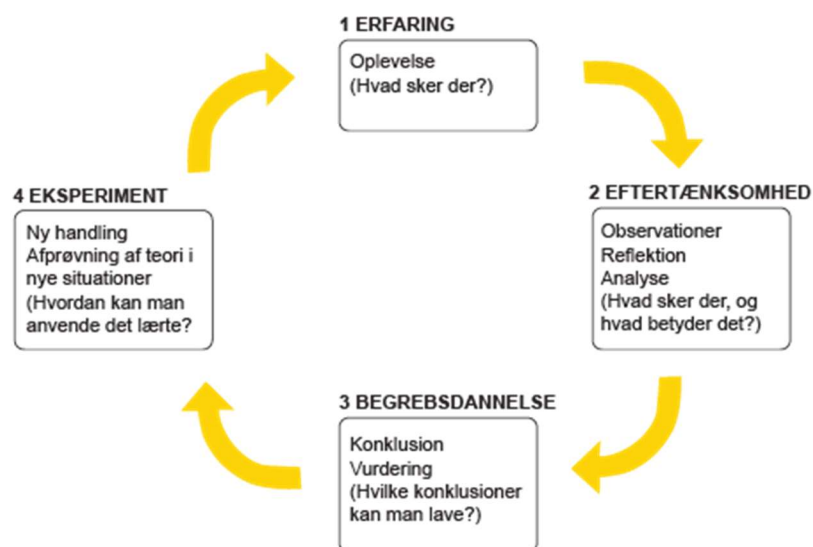
I aktionsforskningsforløbet har vi observeret mange eksempler på, at der bliver skabt disse sammenhænge mellem udvikling af ny fagprofessionel viden, nye praksishandlinger og en øget

oplevelse af professionel mestring og dermed myndighed. Styrken i denne måde at udvikle organisationen på giver fokusgruppen udtryk for ved, at de oplever en stor tilfredsstillelse i, at de profiterer af de reflekterende dialoger om læringsvideoerne, og at de direkte anvender den nye viden i praksis.

*At skabe læreprocesser, hvor teori og praksis går hånd i hånd*

Når vi taler om professionsudvikling som udvikling af fagprofessionelles viden, kunnen og vilje, ser ledelsen det relevant at inddrage et læringsbegreb for at begribe, hvordan en sådan udvikling kan finde sted. Her er Kolbs læringsforståelse og teoretiske grundlag en hjælpsom optik for ledelsen ved at give sprog for og teoretisk blik på, hvordan man skaber rammer for en læringscyklus, der kobler udvikling af teori og praksis i organisationen.

Kolbs læringsforståelse bygger på at se læring som en cyklus, som består af fire faser: 1) en konkret oplevelse, 2) reflekterende observation, 3) begrebsdannelse og 4) aktiv eksperimentering. Dette ses illustreret i læringscirklen nedenfor:



Billede: (<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kolbs-l%C3%A6ringscirkel.gif>)

I Kolbs læringsteori skal alle fire faser gennemleves, før der er tale om en læreproces, og Kolb beskriver derved læring som en bevægelse mellem at være konkret deltagende i sin praksis og på analytisk afstand (Kolb 2012: 291).



Relateret til Kolbs læringsteori kan de reflektive samtaler på baggrund af fælles input fra læringsvideoerne ses som en delproces i hans firefasede cyklus, hvor deltagerne på analytisk afstand sammen reflekterer over praksis og gennem denne refleksion opnår nye fælles erkendelser om praksis. Efterfølgende danner disse erkendelser afsæt for ny afprøvning i praksis, som eksemplet ovenfor viste. Et teammedlem udtrykker sig om forholdet mellem refleksion og handling på denne måde: *“Jeg glæder mig til det og kommer også ud derinde fra og siger, det her kan jeg bruge i mit klasseværelse.”*

Det centrale ifølge Kolb er, at læring og dermed også erkendelse, forudsætter både begribelse eller figurativ repræsentation af oplevelsen og en omdannelse af denne repræsentation (Kolb, 2012): *“Hverken den figurative begribelse eller den operative omdannelse er i sig selv nok. Selve sansningen af en oplevelse er ikke nok til at lære noget, der skal gøres noget ved den. Og tilsvarende er omdannelsen i sig selv ikke læring, for der må være noget at omdanne, en tilstand eller oplevelse, der kan reageres på”* (Kolb 2012: 297).

Dette perspektiv peger på vigtigheden af det fælles indhold, som det fælles tredje, der så at sige skubber læreprocesser i gang, hvor Kolbs fokus på den konkrete erfaring, som tidligere illustreret i eksemplet med narrativer, skal forstås som *“et holistisk integreret perspektiv på læring, som kombinerer erfaring, perception, kognition og adfærd”* (Kolb 2012: 284). Med andre ord er det ikke nok at være optaget af at bruge videoerne til at få viden, uden at man som leder også overvejer, hvordan denne viden skal kobles til eksisterende erfaringer og til at skabe nye afprøvninger i praksis.

En ressourceperson udtrykker kvaliteten i, at videoerne etablerer et fælles afsæt for de efterfølgende reflekterende dialoger, som fører til nye erkendelser: *“ [Det er velfungerende] fordi det er forskningsbaseret, vidensbaseret, og så synes jeg, at det der med, at vi sidder og får et fælles sprog og en fælles forståelse for nogle ting, det flytter noget ved teamet.”*

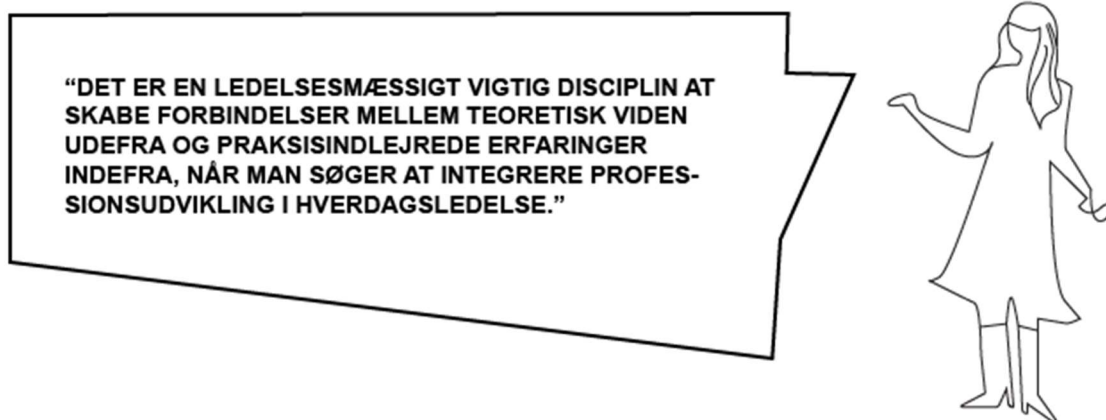
*Når det fælles tredje bidrager til at skabe fælles mening*

DET, JEG OPLEVER FØRST OG FREMMEST, DET ER, AT JEG OPLEVER SÅDAN EN VILJE TIL AT UDFORSKE PÅ BAGGRUND AF DE LÆRINGSVIDEOER, VI SER. ALTSÅ SE NOGET, FÅ ET FAGLIGT INPUT OG SÅ FAKTISK MED DET SAMME HAVE VILJEN

## TIL AT UDFORSKE EGEN PRAKSIS, KOBLE DET OG FINDE UD AF, HVAD ER DET, VI TAGER MED OS HER AF FAGSPROG OG RETTETHEDER IND I DEN DIDAKTISERING AF UNDERVISNINGEN, VI SÅ EFTERFØLGENDE SIDDER MED. (LEDER)

I lederudsagnet her er tempoet centralt for læring. At de fagprofessionelle "*med det samme*" kan omsætte refleksion og teori til handling i klasseværelset. Ledelsesperspektivet handler om det kontinuerligt udviklingsorienterede og lærende mindset, og netop den aktionslæring, der finder sted med udgangspunkt i arbejdet med det fælles tredje som afsæt for refleksioner over praksis og med fokus på nye prøvehandlinger efterfølgende i praksis. Både faciliteringen af læreprocesser med afsæt i Kolbs cyklusforståelse af læring samt tempoet, hvori der skabes forbindelse mellem nyt fagsprog, refleksion og nye handlinger er grundlaget for, at læringsvideoerne bidrager med læring. Hvis man i stedet forestillede sig, at de fagprofessionelle fik samme vidensinput på et kursus eller ved selv at læse en artikel, ville denne kobling til praksis formodentligt udeblive – som vi kender det fra megen transferforskning. Når ledelse af det fælles tredje sker oppefra, bidrager det også til at skabe kontinuerlig udvikling af praksis.

Som ledelsesperspektiv på facilitering af læreprocesser kan Weicks tænkning om meningskabelse i organisationer forklare, hvad ledelsesprocesser som organisering og meningskabelse kan bidrage med. Ifølge Weick sker forandringer ikke episodisk, som hævdet i nogle af de klassiske forestillinger om forandringer i organisationer, hvor brændende platforme bliver billedet på forandringsparathed. Weick peger i stedet på konstante forandringer som et vilkår, hvilket påtvinger et andet ledelsesblik på de processer, man som leder søger at udvikle organisationen igennem. I Weicks optik handler det nærmere om, hvordan man *fastfryser* fælles forståelser og praksis i en organisation, der er præget af vedvarende forandring, nærmere end den klassiske forståelse, at forandringer handler om at optø stivnede organisationer (Hammer & Høpner 2015).



Hvis vi antager præmissen om, at forandringer er et grundtræk ved organisationer, så er det interessante, hvordan man skaber mening i dem. I empirien træder dette perspektiv tydeligt frem i de strukturerede dialoger. De professionelle udtrykker netop oplevelsen af mening i deres brug af de mentale værktøjer, teorien giver dem, i deres afprøvninger i praksis, og som på denne måde er med til at skabe mening for dem i deres konkrete praksis.

Oplevelsen er, at læringsvideoerne er med til at skabe bevægelse i organisationen frem mod et mere fælles fagprofessionelt sprog om den fælles praksis, som alle omkring bordet er en del af. Denne fastfrysning af fagprofessionalitet er afgørende for at den enkelte medarbejder kan skabe mening og navigere med myndighed i sin praksis.

I det kontinuerlige praksisudviklingsarbejde med afsæt i læringsvideoerne bruges et ledelsesmæssige greb, der i Weicks univers defineres som fastfrysning, hvor de professionelle samles til teammøder hver 3. uge. Her fokuserer de på erfaringer, de hver især har gjort sig i arbejdet i praksis på baggrund af den teoretiske viden, de er blevet præsenteret for i den aktuelle læringsvideo. Denne fastfrysning i form af reflekterende dialoger om det fælles tredje, som læringsvideoerne skaber, muliggør en fælles professionsudvikling i teamene.

Den væsentlige ledelsesopgave består i at lede et fælles afsæt for professionsudvikling *oppefra* gennem tydelige rammer for arbejdet med reflekterende dialoger og at sikre et fælles tredje, som læringsvideoer her udgør, som omdrejningspunkt for teammøder, så det muliggør en fælles fastfrysning af fagprofessionaliteten. Det bliver et ledelsesmæssigt vigtigt fokus at skabe forbindelser mellem teoretisk viden *udefra* og praksisindlejrede erfaringer *indefra*, når man søger at integrere professionsudvikling i

hverdagsledelse. Meningsskabelse gennem fælles reflekterende dialoger i organisationen bliver dermed et væsentligt greb i ledelsen af den kontinuerlige forandringsproces, som en skole i et politisk styret system naturligt er indlejret i samtidigt med, at man som ledelse tager hånd om medarbejdernes fortsatte professionsudvikling.

Inddrager vi endnu et begreb fra Weick, hvor skolen ses som et *løst koblet system*, der er trænet i at tilpasse sig fremtidige og ukendte forandringer, så kræver dette kontinuerligt ledelsens bevågenhed i forhold til at tilpasse organisationen til forskelligartede og flertydige forandringer (Hammer & Høpner 2015). De enkelte delsystemer i organisationer, her set som de enkelte årgangsteams, udvikler skolen gennem fælles afsæt i læringsvideoerne, men som tilpasses til den enkelte aldersgruppe og de enkelte teammedlemmers praksiserfaringer, uden at alle medarbejdere nødvendigvis skal gøre tingene på samme måde, men mere skal arbejde som løst koblete systemer med det fælles afsæt i det kontinuerlige arbejde med de praksisforandringer, der er et vilkår. Lederens grundperspektiv på organisationsforandringer og praksisudvikling må derfor være at skabe læreprocesser, der bidrager til professionel myndighed med afsæt i kontinuerlige koblinger mellem teori og praksis, erfaringer og refleksion.

I aktionsforskningsforløbet på Kolind Skole ser det ud til, at det er helt centralt for professionsudvikling integreret i hverdagspraksis, at der ledes et fælles afsæt for udviklingen. Den anden tematik, som ledelse af professionsudvikling må være optaget af er, at udvikling sker i et felt, hvor eksisterende forståelse brydes med nye forståelser og hvor man på én gang finder støtte og bliver udfordret. Dette vil næste afsnit uddybe.

#### Praksisintegreret professionsudvikling i balancer mellem at finde støtte og blive udfordret



I skolens arbejde med reflekterende dialoger med afsæt i læringsvideoerne er balancering mellem at støtte og udfordre hinanden i samtalerne et tilbagevendende tema, der italesættes af fokusgruppen. De udtrykker, at de er meget optagede af, hvordan de sammen bliver dygtigere til at turde stille undersøgende og kritiske spørgsmål til hinanden og udforske hinandens perspektiver, når de i teamene arbejder med læringsvideoernes indhold og relaterer dette til refleksioner over egen praksis: "Vi er blevet trygge ved hinanden, fordi det er et trygt rum, vi sidder i, så vi kan godt sige noget til hinanden, uden at det bliver opfattet forkert, og så får jeg rigtig meget ud af det, når de andre fortæller om, hvad de har hørt i videoerne og prøvet af.... så kommer der pludselig en anden vinkel ind, som jeg ikke selv har tænkt på"

Teammedlemmet pointerer her, at udvikling af hendes læring sker gennem det at møde modstand eller et anderledes perspektiv fra hendes kolleger. Også hos Kolb genfinder vi dette perspektiv, at læring opstår gennem modstand, når individet møder modstand mellem nuværende erfaring og forståelse og den reflekterede observation. Al læring er ifølge Kolb en konfliktfyldt proces, hvor nye erkendelser, færdigheder eller holdninger opnås gennem konfrontation mellem de fire faser i hans læringscyklus. Altså når der sker konflikt mellem erfaring, reflekterende observation, abstrakt begrebsliggørelse og aktiv eksperimentering (Kolb 2012: 291). I eksemplet med 0.-1. classes arbejde med narrativer, opstår de konfliktende punkter både i selve teorioplægget i videoen, hvor teammedlemmerne får øje på modsatrettetheder mellem deres hverdagsviden og den teoretiske viden om narrativer, der præsenteres og herefter ses et konfliktpunkt i samtalen, hvor deres to forskellige forklaringsrammer for klassens læringsmiljø brydes. De nye vinkler, man ikke selv havde tænkt på før, kan være i "*konflikt med de gamle opfattelser*" (Kolb 2012: 290). Kolb beskriver at disse konflikter kan betyde, at man må ændre ens opfattelse, og at man må "*udrydde eller modificere de gamle ideer*" (Kolb 2012: 290). I eksemplet opstår ny læring netop i brydningen mellem narrativer om klassen og elevernes læringsparathed, som afstedkommer nye afprøvninger i praksis.

Teammedlemmet i citatet ovenfor taler om at blive udfordret med en *anden vinkel*. Det flugter med Kolbs beskrivelse af, at læring er en erkendelsesudviklende proces, der indebærer, at individets erfaring reflekteres med divergent viden og forskellige hypoteser af, hvordan erfaringen kan forstås, og at man for at lære må

**"VÆRE I STAND TIL AT REFLEKTEREDE OVER OG OBSERVERE ERFARINGER FRA MANGE PERSPEKTIVER" (KOLB & FRY 1975: 36, HER CITERET FRA WAHLGREN M.FL, 2002: 132).**

*Udvikling af trygge rum til professionsudvikling*

For at skabe dialoger i teams, hvor divergerende perspektiver kan blive udtrykt, er der både ifølge Kolb og fokusgruppen på Kolind Skole brug for at skabe et *særligt rum* omkring samtalen, således at det bliver et trygt rum. Det udtrykker et teammedlem således: *"[...] vi er blevet trygge ved hinanden, fordi det kan være et trygt rum, vi sidder i, så vi kan godt sige nogle ting til hinanden, uden at det bliver opfattet som, hvorfor sagde du lige det!?"*

Den måde, som dialogerne på videomøderne på Kolind Skole søges styret gennem en stram rammesætning med reflekterende team som metode, opleves af deltagerne i fokusgruppeinterviewet som helt afgørende for den tryghed, der gør, at teamet tør at udfordre hinanden: *"Jeg synes, man får mulighed for at italesætte nogle ting, som man ikke rigtig tør eller vil eller har lyst til at snakke om til dagligt. [...] Der er tillid derinde. Sidste gang snakkede vi noget om nogle narrativer [...] Det er et rum med tillid, og jeg synes virkelig, at man kan sidde og tale om nogle ting derinde, som flytter noget. Og det er jeg rigtig glad for."*

Teammedlemmet taler her gentagende gange om *derinde*. Altså om et særligt rum, hvor denne type tillidsfulde, men perspektivudfordrende samtale kan finde sted. Deltagerne taler i vores empiri videre positivt om det, at de har en struktureret proces med en tovholder, der styrer samtalen med en stram proces, som alle godtager, og som alle byder ind i. I modstilling hertil forestiller de sig, hvis det var teamet selv, der skiftedes til at have tovholderrollen, at det ville blive svært, hvis samtaler gik ud ad en tangent eller ikke blev dybe og perspektivudfordrende nok: *"Hvis hver enkelt af os i vores team skulle være tovholder... at så var det svært at få den unyttige samtale bremset, for vi vil ikke såre de andre."*

Lederen i fokusgruppeinterviewet taler også ind i, at formen med reflekterende team gør, at der kommer en modighed, hvor man tør gå til hinanden og stille undringsspørgsmål. I sammenhæng med vigtigheden af at have det fælles tredje, hvor man er lærende om det samme indhold, så fører formen og procesfaciliteringen til, at det er nemmere at udvikle praksis. En ressourceperson uddyber dette:

VI ER BEVIDSTE OM, AT VI ALLE SAMMEN ER LÆRENDE SAMMEN. SÅ PÅ EN ELLER ANDEN MÅDE BLIVER DET OGSÅ LETTERE AT ITALESÆTTE DET. DET BLIVER LETTERE AT ITALESÆTTE, HVIS DER ER NOGET, DER RELATERER SIG TIL DET, VI ER I GANG MED AT LÆRE. [...] OGSÅ HVIS DER ER NOGET, DER KAN VÆRE SVÆRT AT SNAKKE OM. SÅ BLIVER DET NEMMERE FORDI, VI ER LÆRENDE I DET SAMME.

*Tydelig rammesætning giver tryghed til at udfordre praksis*

I fokusgruppeinterviewet bliver det klart for deltagerne, at der er en sammenhæng mellem deres positive oplevelse af læreprocesserne på deres teammøder og den stramme processtyring med reflekterende team, at de har en tovholder, der leder samtalen samt det, at de har et fælles udgangspunkt i kraft af læringsvideoerne. De tre elementer er til sammen et fundament for, at man i sit team opnår tryghed og rum til at udfordre og udforske hinandens perspektiver.

Den interpersonelle relation i teamet og tilliden og modet til at udfordre hinanden kan teoretisk uddybes med begrebet om psykologiske tryghed. Begrebet defineres af Amy Edmondson som teammedlemmers fælles opfattelse af, hvorvidt interpersonel risikotagning kan foregå trygt i teamet (Edmondson 1999). I et psykologisk trygt klima er man tryk i at udtrykke sig selv og være sig selv uden frygt for at fejle, at blive hånet eller møde andre negative konsekvenser. Ved en høj grad af psykologisk tryghed vil man således turde sige sin mening, udfordre hinanden og vise sin egen professionelle usikkerhed, hvorved teamets læringsadfærd fremmes og kvaliteten af den enkeltes arbejde stiger. Ved at anvende psykologisk tryghed som perspektiv på deltagernes optagethed af at turde udfordre hinanden, kan det være relevant for videre udvikling af relationen mellem støtte og udfordring i alle Kolind Skoles teams at vurdere det enkelte teams psykologiske tryghed ud fra Timothy Clarks (2020) fremstilling af fire grader af tryghedsniveauer:

**Stadie 1 – tryk ved at være med:** Tilfredsstiller behovet for at være forbundet og høre til. Teammedlemmerne føler sig trygge ved at være sig selv og er accepteret for dem, de er.

**Stadie 2 – tryk ved at lære sammen:** Tilfredsstiller behovet for at lære og udvikle sig. Teammedlemmerne føler sig trygge ved at indgå i læringsprocesser med hinanden ved at stille spørgsmål, give og modtage feedback, eksperimentere og begå fejl.

**Stadie 3 – tryk ved at bidrage:** Tilfredsstiller behovet for at gøre en forskel. Teammedlemmerne føler sig trygge ved at sætte egen viden og kompetencer i spil for at bidrage.

**Stadie 4 – tryk ved at udfordre:** Tilfredsstiller behovet for at forbedre praksis. Teammedlemmerne føler sig trygge ved at sige deres mening og udfordre status quo, hvis de ser en mulighed for at skabe positiv forandring.

Ved at anlægge dette perspektiv på relationen mellem støtte og udfordring, vil teamene, deres procesfacilitatorer og ledelsen kunne vurdere, hvilket stadie der kendetegner det enkelte team med henblik på at understøtte en gradvis, stigende udvikling af psykologisk tryghed og dermed stigende grad af tryghed til at udfordre hinandens perspektiv, med afsæt i læringsvideoerne som det fælles tredje, udviklingen af fælles fagsprog og professionel forståelse for sin praksisudøvelse. Pointen er, at man ikke bare kaster hinanden ud i kritisk udfordring af egen og andres praksis, hvis ikke der er skabt et trygt og tillidsfuldt grundfundament.

Opsamlende kan konkluderes, at det er væsentligt for facilitering af læreprocesserne at kunne skabe balance i det enkelte team mellem støtte og udfordring og gennem processtyringen at kunne skabe et rum med tillid, hvor man kan sidde og tale om nogle ting *derinde*, som flytter noget. Når det sker, så tilfredsstilles behovet for, at det, man taler om til møderne, rent faktisk gør en forskel for eleverne og for ens undervisning. Og når det opnås, så er teammøderne, med et af teammedlemmernes ord, faktisk "*som at være i tivoli - man går helt høj derfra*".

Ledelsens opgave er først og fremmest, som tidligere nævnt, organisatorisk at skabe rammer for disse *fastfrysninger*, hvor de professionelle i teamene får muligheden for sammen at skabe refleksive dialoger om undervisningen og elevernes læring. Samtidig træder det tydeligt frem gennem fokusgruppeinterviewet, at den tydelige mødestruktur med fast dagsorden og strukturerede samtaleprocesser muliggør arbejdet med at skabe psykologisk tryghed i samtalerummene, hvilket udvikler modet til både at støtte og udfordre kolleger i de reflekterende dialoger. Det fælles tredje, læringsvideoerne, muliggør en åbning i samtalerne, hvor teorien byder ind med mentale værktøjer til fælles undersøgelse af praksis.



## PRAKSISINTEGRERET PROFESSIONSUDVIKLING SOM LEDELSESOPTIK

Erfaringerne, vi har fået indblik i, er, at læringsvideoerne skaber et fælles afsæt for læreprocesser i teamet og er med til at aktivere og styrke det professionelle fagsprog. For at læringsvideoer bidrager til læring, er det ikke nok blot at trykke *play*. For at bidrage til professionsudvikling er det nødvendigt at være optaget af at lade videoerne indgå i læreprocesser, der kobler teori og praksis, erfaringer, refleksion og nye handlinger. På Kolind Skole er det ledere og ressourcepersoner, der faciliterer disse processer. De har som beskrevet valgt en relativ stram rammesætning med reflekterende team som metode, og det opleves som helt afgørende for, at der er en tryghed til at teammedlemmerne tør udfordre hinanden og deres eksisterende forståelser. Som leder af disse læreprocesser integreret i praksis, der har til formål at bidrage til kontinuerlig professionsudvikling har vi i artiklen fremskrevet følgende centrale pointer:

- Det opleves meningsfuldt af arbejde med praksisudvikling i teamet med øget fokus sammenhæng mellem teoretisk sprog og praksissproget. Læringsvideoerne kan fungere som håndterbart medie til at skabe et afsæt for aktivering og udvikling af professionens fagsprog
- Det opleves at være virksomt for professionsudvikling, når der faciliteres aktionslæringsprocesser – fokus på at skabe kontinuerlige relationer mellem refleksion og handling, mellem teori og praksis, mellem møderum og undervisningsrum
- Det kræver en styret proces, så man ikke blot bekræfter antagelser eller ikke får støtte til at forbinde til teori. Samtidig bidrager en styret proces til at skabe et trygt udviklingsrum, hvor man tør udfordre eksisterende erfaringer
- For at kunne lede disse kontinuerlige udviklingsprocesser har vi peget på ledelsens løbende balancering mellem at støtte og udfordre og mellem at sætte retning for praksisudvikling uden samtidig at svække den professionelle myndighed.

Disse pointer viser sig i vores empiriske materiale som det centrale grundlag for, at vi kan udlede, at arbejdet med læringsvideoer på Kolind Skole ser ud til at kunne bidrage som eksempel på, hvordan man kan forstå og arbejde med praksisintegreret professionsudvikling. Forskellen fra skolens tidligere arbejde med læringskultur i teamsamarbejde består i det væsentlige i, at i nuværende tilgang er der fokus på at styrke fagsprog og aktivere kundskabsbasen og dermed at udvikle fagprofessionalismen. At ændre praksis er selve kernen af professionsudvikling (Grutle 2018). Til syvende og sidst drejer

professionsudvikling sig om ændring af praksis og begrundelse for ændringen af praksis. Her viser læringsvideoerne sig og måden de anvendes og ledes på, som et væsentlig middel til dette på Kolind Skole.

Pointen er ikke, at læringsvideoer er eneste relevante middel til aktivering af fagsprog og som afsæt for fælles tredje, men at teoretisk viden skal kobles til eksisterende praksis. Det kontinuerligt at få teori og uddannelsesforskning *udefra* ind i eksisterende praksis er nødvendig for at udvikle praksis og profession.

Vores aktionsforskningsforløb på Kolind Skole er klart et lille, enkeltstående, kvalitativt studie, hvorfor vores pointer selvfølgelig er baseret på den kontekst og den indsigt, vi har fået i netop denne skoles ledelses-(praksis). Konklusionerne må derfor ses i dette lys. Når vi alligevel søger at udfolde en relevans for et generelt perspektiv på professionsudvikling, gør vi det med blik for, at processer og tilgange ikke kan overføres en til en, men at vi ser et generelt potentiale i at anvende professionsudvikling som en optik på ledelsesopgaven, samt at vi ser en styrke i at koble professionsudviklingsbegrebet, som vi har fremstillet det, med praksisindlejrede læreprocesser.

Praksisindlejret professionsudvikling forstår vi som et væsentligt andet syn på professionsudvikling, end en tilgang hvor man sender medarbejdere på kursus uden for organisationen. Der kan selvfølgelig være andre, gode ræsonnementer i at udlicitere professionsudvikling til uddannelses- og kursusvirksomheder. Men oftest sendes kun én eller en gruppe af medarbejderne af sted, og dermed ses professionsudvikling både som et individuelt anliggende og som noget, der er løsrevet fra den konkrete praksis, hvori professionen skal udfolde sig. Med de perspektiver, vi har skrevet frem, vil vi anslå, at det praksisintegrerede perspektiv kan øge en fælles professionsudvikling.

Vores hypotese er, at hvis man ønsker at tage ledelse på kontinuerlige forandringer af hele organisationen, så er praksisindlejrede professionsudvikling en optik, der kan kvalificere ledelsen af organisatoriske udviklings- og læreprocesser. Vores data fra dette projekt viser, at vores fokusgruppe oplever arbejdet med læringsvideoerne som motiverende, og at videoerne er en nyttig læringsressource. Med tanke på, at forskellige typer af læringsvideoer anvendes rundt om i landet og med forskellige grader af sammenkobling til ledelse, ser vi mere forskning om emnet som relevant og nyttigt.

## LITTERATURLISTE

Edmondson, A. C. (1999): Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative science quarterly*, 44(2), 350-383.

Egholm, L. (2014): *Videnskabsteori - Perspektiver på organisationer og samfund*. Hans Reitzels Forlag.

Evetts, J. (2011): New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and Consequences. *Comparative Sociology*, 8, 247–266.

Frimann, S., Borup, J. B. & M. Sunesen. (2020): *Aktionsforskning i et læringsperspektiv*. I S. Frimann, J. B. Jensen, & M. Sunesen, *Aktionsforskning i et læringsperspektiv*. Hans Reitzels Forlag.

Grimen, H. (2008). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander & L.I. Terum (red), *Profesjonsstudier* (s. s. 144–160). Oslo: Universitetsforlaget.

Grutle, B. (2018): *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling: Lærere som lærer* (s. 205). Cappelen Damm akademisk.

Hammer, S. & Høpner, J.(2015): *Meningsskabelse, organisering og ledelse – en introduktion til Weicks univers*. Samfundslitteratur

Hansen, B. H. (2015). Viden i professionsuddannelserne - udvikling af kompetence til professionel handling. I T. Næsby (red), *Evidens i pædagogens praksis. En introduktion*. Frederikshavn: Dafolo.

Hansen, N. B. (2000). *Pædagogikkens treklang*. København: Gyldendal

Kolb, D. A (2012): *Erfaringslæring – processen og det strukturelle grundlag*. I: Illeris K., (red.) 49 tekster om læring. Samfundslitteratur

Lund, J. H. (2016): Ressourcepersonens opgaveløsning belyst i et vidensperspektiv. I: Andersen, F. B., (red.) *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner*. KLIM

Merton, R. K. (1982): *Social research and the practicing professions*. Cambridge: Abt Books.

Mogensen, K. (2019): *Introduktion til professionelle læringsfællesskaber – hvad og hvorfor?* I: M. Brandsen (red). *Nye veje mod professionelle læringsfællesskaber*. Dafolo.

Molly-Søholm, T. (2020): Appreciative Inquiry som læringsmetode. I N. Stegeager, & E. Laursen, Organisationer i bevægelse - Læring - udvikling - intervention. Samfundslitteratur.

Stoll, L. (2017): Five challenges in moving towards Evidence-informed practice, lokaliseret 20.11.2022 på <https://impact.chartered.college/article/stoll-five-challenges-evidence-informed-practice/>

Timothy C. (2020): The 4 Stages of Psychological Safety: Defining the Path to Inclusion and Innovation. Berrett Koehler

Wahlgren, B. m.fl. (2002): Refleksion og læring – kompetenceudvikling i arbejdslivet. Samfundslitteratur

## NOTER

---

[1] For introduktion til PLF se Mogensen, 2019

[2] Læringsvideoerne er tilgængelige på VIAs hjemmeside: <https://www.via.dk/efter-og-videreuddannelse/paedagogik-laering/professionelle-laeringsfaellesskaber>

