

Læreren i et profesjonelt læringsfellesskap

Barn og unge tilbringer stadig mer tid av sin oppvekst i barnehager og skoler. Disse institusjonene skal bidra til at vårt demokratiske velferdssamfunn føres videre, og til at det enkelte barn og ungdom utvikles som menneske. Intensjonen er at alle barn og unge skal få utnyttet og realisert sitt potensial for læring og utvikling. Den viktigste faktoren for å kunne lykkes med dette er at barn og unge møter lærere med høy og relevant kompetanse. Internasjonal forskning viser klart at den viktigste faktoren for barn og unge sin læring og utvikling er læreren. Denne artikkelen omhandler hvordan læreres kompetanse kan videreutvikles kollektivt og i profesjonelle læringsfellesskap. Videre presenteres arbeidet ved Senter for praksisrett utdanningsforskning (SEPU) som et eksempel på kollektiv kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap.

I alle skoler bør det være et godt og inkluderende læringsmiljø med varierte pedagogiske aktiviteter og en differensiert undervisning av høy kvalitet. Barn og unge skal treffe voksne som møter dem med respekt og forståelse, og alle barn og unge skal inkluderes i et fellesskap der de kan oppleve vennskap og utvikle seg godt sosialt (Persson & Persson 2012). Det skal ikke være slik at dine muligheter for å realisere potensialet for læring skal være avhengig av hvilken kommune du bor i, hvilken skole du begynner på og hvilken lærer du får. Dette innebærer også at det ikke skal være foreldrenes utdanningsnivå, kulturell og språklig bakgrunn, kjønn eller funksjonshemming som avgjør hvorvidt du får en godt tilpasset opplæring eller ikke.

Dette er særlig viktig i dag fordi vi aldri tidligere har vært i en situasjon der kvaliteten på utdanningssystemet har vært så avgjørende for barn og unges framtid som nå (DuFour & Marzano, 2011). Aktiv deltagelse og læring i inkluderende fellesskap i barnehage og skole gir et godt grunnlag for videre utdanning, deltagelse i arbeidslivet, en god helse og fravær av psykiske problemer, rus og kriminalitet. Dagens forskning viser svært sterke sammenhenger mellom mestring i de pedagogiske institusjonene og framtidig livskvalitet (Frønes, 2007).

En reduksjon i variasjon i lærernes kompetanse

Om vi virkelig ønsker å forbedre elevenes læringsutbytte i bred forstand, er det avgjørende å identifisere de viktigste barrierene for en slik forbedring. Den viktigste barrieren er først og fremst knyttet til variasjonen vi finner internt i hver enkelt skole (Hattie, 2015). Det er slik at forskjellene i elevenes læringsutbytte

mellom skoler i Norge er mindre enn den variasjonen vi finner internt i skolene. Det er flere forklaringer på disse forskjellene i de enkelte skolene, men en av de viktigste er forskjellen vi finner mellom lærerne og hvordan de påvirker elevenes læring. Dette er dessuten en faktor det er mulig å gjøre noe med.

Det betyr ikke at lærerne nødvendigvis er dårlige, men at det er for store forskjeller mellom lærere knyttet til den effekten de har på elevenes læringsutbytte (Fullan & Hargreaves, 2014). Disse forskjellene er vel kjente, men de bli sjelden diskutert. Sannsynligvis fordi dette reiser noen ubehagelige spørsmål. Da er det langt enklere og ikke minst vanligere å diskutere skolestruktur og lærertetthet, noe som bidrar imidlertid til at vi ikke diskuterer det som er den viktigste barrieren for at alle barn og unge kan realisere sitt potensial for læring.

Om vi klarer å redusere forskjellen internt i skoler og øke kvaliteten på lærerne, vil det bli en markant forbedring i alle elevers læringsutbytte. Dette innebærer at lærerprofesjonen trenger å identifisere ekspertisen blant lærere og ut fra det videreutvikle profesjonen slik at alle lærere ønsker å bli medlemmer i fellesskapet av effektive og høyt kompetente lærere. Den største effekten på elevenes læringsframgang er å ha kompetente og sterkt engasjerte lærere som arbeider sammen for å maksimere sin innflytelse. Det er også en viktig oppgave for skolelederne som skal legge forholdene til rette og engasjere seg i lærernes kollektive kompetanseutvikling.

Kjennetegn ved profesjonelle læringsfellesskap

I en rekke internasjonale studier som omhandler elevenes læringsutbytte framstår lærernes kompetanse som den mest avgjørende faktoren for elevenes prestasjoner (Hattie, 2009, Helmke, 2013). Et sentralt spørsmål er derfor hvordan læreres kompetanse best kan forbedres. Det er i dag god dokumentasjon for at en videreutvikling av lærers kompetanse best gjøres kollektivt og ikke som individuelle løp for hver lærer (DeFour, DeFour, Ealer & Karhanek, 2010, Hattie 2015). Det begrepet som internasjonalt brukes mest om dette i dag er profesjonelle læringsfellesskap. Dette kan knyttes tilbake til f.eks. Stenhouse (1975) sin vektlegging av refleksiv læring hos læreren og læreren som forsker på egen praksis. Selve begrepet profesjonelle læringsfellesskap ble etablert på 1990-tallet, og det er senere videreutviklet til den forståelsen som er gjeldende i dag (Cuban 1992, Hord 1997). DeFour (2008) definerer profesjonelle læringsfellesskap på følgende måte:

We define a professional learning community as educators committed to working collaboratively in ongoing processes of collective inquiry and action research to achieve better results for the students they serve. (s. 14)

Denne definisjonen indikerer at profesjonelle læringsfellesskap er en kontinuerlig prosess i skolen eller barnehagen. Lærere og ledere i profesjonelle læringsfellesskap skal selv lære ved å anvende forskningsbasert kunnskap om skole og pedagogisk praksis og knytte dette til både å informere og justere planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. Lærere og skoleledere

arbeider sammen og deler kunnskap og erfaringer for å hjelpe hverandre til å videreutvikle undervisningspraksisen (Marzano mfl., 2016). Profesjonelle læringsfellesskap er ikke et møte, men en arbeidsmåte som preger hele kulturen i en skole. Skoler med gode profesjonelle læringsfellesskap kjennetegnes ved at det er en samarbeidsorientert kultur og innstilling hos de ansatte.

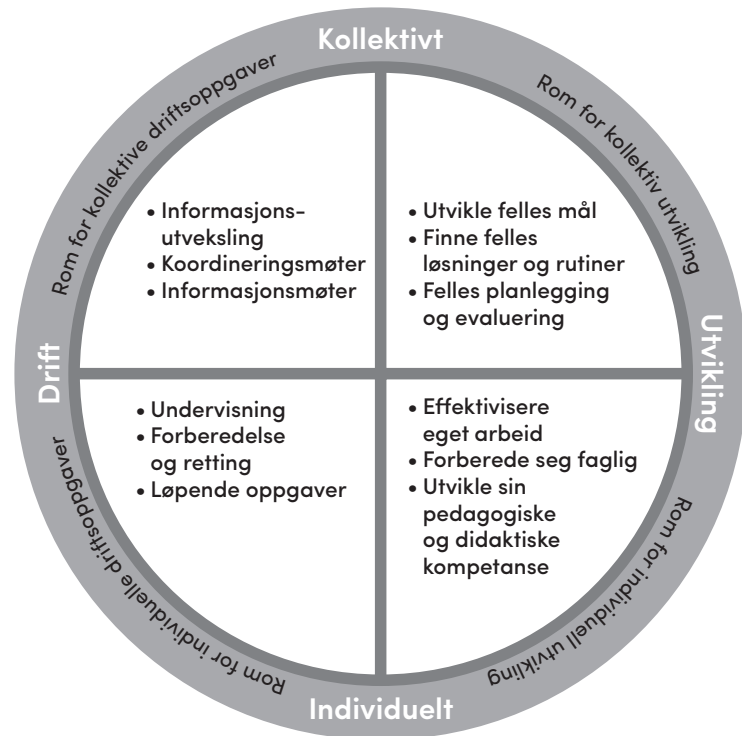
Utvikling av profesjonelle læringsfellesskap kan knyttes til begrepet «capacity building» der kapasiteten sees mer som en kollektiv kompetanse i skolen enn en individuell kompetanse (Fullan, 2015). Med kapasitet forstås her evnen til å utvikle kunnskap, ferdigheter og forpliktelser i skolen for å forbedre elevers læring. Dette er både en tankemåte og en felles kunnskap og et sett av kollektivt delte ferdigheter. Denne samarbeidsorienterte og kollektive læringen er effektiv fordi den kombinerer kunnskapsutvikling, kollektive handlinger og et felles og konsistent fokus.

Denne tenkningen omkring profesjonelle læringsfellesskap er også i stor grad i samsvar med begrepet profesjonell kapital (Hargreaves & Fullan, 2012). Denne kapitalen sees heller ikke på som bare individuell, men som en kapital som finnes i skolens organisasjon og kultur. Profesjonell kapital inndeles i en human kapital som i stor grad er tilknyttet den pedagogiske kvaliteten på lærernes arbeid, videre handler det om en sosial kapital som innebærer å kunne inngå i relasjoner til både elever og kollegaer og å kunne samarbeide med andre lærere. Den siste formen for kapital er en beslutningskapital som innebærer å kunne treffe bedre beslutninger for elevene i den pedagogiske praksisen. Det er denne type profesjonell kapital som profesjonelle læringsfellesskap tar sikte på å utvikle.

De aller fleste lærere bruker hoveddelen av sin tid i skolen til planlegging og gjennomføring av undervisning, og mye av det foregår individuelt. Dette kan i organisasjonsterminologi betraktes som lærerens driftsoppgaver. Utviklingsoppgaver knyttet til forbedring og kompetanseutvikling bruker lærere langt mindre tid på, og de har ofte lavere prioritet. Denne utviklingsdimensjonen er også ofte individuell fordi mye kompetanseheving har vært individuell etter- og videreutdanning. Disse dimensjonene: drift, utvikling og kollektivt, individuelt, har Irgens (2016) satt opp i modellen vist på neste side.

Bruk av profesjonelle læringsfellesskap har til hensikt å bringe lærere og skoleledere fra driftsoppgaver som de ofte løser individuelt, inn i kollektivt utviklingsarbeid. Dette skal på sikt gjøre dem dyktigere både til å arbeide sammen og til å løse individuelle driftsoppgaver som å gjennomføre og planlegge undervisningen.

De profesjonelle læringsfellesskapene må kjennetegnes av at lærere har *grunnleggende tillit* til hverandre (Hord, 2009). Her skal de diskutere egen praksis knyttet til både utfordringer og suksess, og da er det avgjørende at de kan møte hverandre med respekt og engasjement. Alle skal være sikre på at det eksisterer full fortrolighet omkring det som blir sagt i disse fellesskapene. Samtidig skal lærerne og lederne også ha mot til å utfordre hverandres kunnskaper og erfaringer. Hensikten med dialogen i de profesjonelle læringsfellesskapene er ikke å bekrefte hverandre, men i større grad å utfordre hverandre på en respektfull måte.



Videre må dialogen og refleksjonen i de profesjonelle læringsfellesskapene har utgangspunkt i og hvile på *en felles retning og visjon* for arbeidet. Denne retningen må være kort og konsis og alle i de profesjonelle læringsfellesskapene på en skole må kjenne til den. Dette handler om at det på en skole må eksistere koherens forstått som samstemthet om skolens arbeid (Fullan, 2016). Denne felles retningen og visjonen skal være relatert til skolens primære virksomhet, dvs. læring for elevene i bred forstand.

Et godt profesjonelt læringsfellesskap kjennetegnes også ved at det er entydige *regler for kommunikasjon*. Disse reglene skal styre kommunikasjonen slik at alle i det profesjonelle læringsfellesskapet deltar på en aktiv og likeverdig måte. Det vil si at alle skal bli hørt og at alle skal være engasjerte, lytte og være mentalt til stede. Dette gjøres best ved at en i det profesjonelle læringsfellesskapet har til oppgave å koordinere og styre drøftingene i gruppa. Ofte kan det også være lurt å ha regler for bruk av mobiltelefon og PC i disse møtene. Dette handler om å ha en respekt for lærere som legger fram mer eller mindre personlige ting til drøfting. I dette ligger det også at skoleledelsen skal ha avsatt tid til møtene i disse fellesskapene slik at det eksisterer en god ramme.

De profesjonelle læringsfellesskapene skal ha *fokus på elevenes læring* og den sammenheng dette har med undervisningen og læringsmiljøet i skolen (Timperley, 2007). Diskusjonene skal ha som siktemål å bidra til bedre læring

for elevene slik at de kan få realisert sitt potensial. Dette understreker at det ikke er driftsoppgaver og en praktisk gjennomføring av skoledagen som det skal informeres om og eventuelt drøftes. Det holder ikke å gi lærere tid til å snakke om at de ønsker bedre resultater i skolen. Elevenes både sosiale og faglige læringsutbytte skal drøftes på både elev-, klasse- og skolenivå, og det skal være et fokus på hvilken sammenheng disse resultatene kan ha med undervisningen og læringsmiljøet i skolen.

Arbeidet i de profesjonelle læringsfellesskapene skal bidra til at både skolen og lærerne forbedrer seg. Et slikt forbedringsarbeid gjøres helt klart best kollektivt i et fellesskap av profesjonelle i skolen. Det er et stort lærings- og kompetansepotensial for lærere og skoleledere i å arbeide sammen om skolens sentrale oppgaver. DeFour & Marzano (2011) uttrykker at profesjonelle læringsfellesskap skal ha som kjennetegn at de drøfter og besvarer fire grunnleggende spørsmål knyttet til en skoles virksomhet:

Spørsmål	Fokusområder
Hva er det vi vil at elevene våre skal lære?	Nasjonal og lokal læreplan
Hvordan vet vi at elevene har lært?	Vurdering og bruk av data
Hvordan skal vi respondere når elevene ikke lærer?	Forskningsbasert kunnskap og undervisning
Hvordan skal vi ytterligere støtte elever med gode resultater?	Forskningsbasert kunnskap og undervisning

Gjennom å drøfte og svare på disse spørsmålene skal de profesjonelle læringsfellesskapene utvikle lærernes og skolens kompetanse, kapital og kapasitet. Når dette skjer, vil lærerne lære av sine refleksjoner og handlinger, og det vil føre til at lærere og skoleledere både lærer av det de til vanlig gjør og ved å prøve ut ny og endret undervisning og ledelse.

Resultater av arbeid i profesjonelle læringsfellesskap

Det er gjennomført en relativt omfattende forskning omkring både bruk av og resultater fra profesjonelle læringsfellesskap. Det er god dokumentasjon for at slike læringsfellesskap i skoler bidrar til å forbedre elevenes læringsutbytte (Marzano mfl., 2016). Når lærere arbeider kollektivt og har et felles ansvar for elevene, har elevene en bedre progresjon i læringen enn når det ikke er et kollektivt samarbeid og ansvar i skolen. Louis og Marks (1996) uttrykker at: «The achievement level is significantly higher to the extent that schools are strong professional communities» (s. 19). Denne forskningen støtter sterkt at både elevenes læringsutbytte og lærernes praksis forbedres når lærerne arbeider i profesjonelle læringsfellesskap.

Innen denne forskningen framstår «collective teacher efficacy» som et avgjørende område (Donohoo, 2017). Dette kan defineres som lærernes kollektive tro på sin egen mestringsevne. Lærere med høy kollektiv mestringsevne kjenne-

tegnes ved at de har en sterk felles tro eller overbevisning om at de sammen kan løfte elevenes læringsutbytte i bred forstand. Dette gjelder også når de møter elever med store utfordringer på skolen eller barn av foreldre med lavt utdanningsnivå. Lærere med denne felles mestringstro viser større innsats og utholdenhet i forhold til elevene, de er mer villige til å prøve ut nye metoder og de setter høyere mål for elevene. Disse lærerne har også bedre forutsetninger for å bidra til en positiv atferd hos elevene, og ikke minst kan de øke elevenes forventninger til seg selv ved å overbevise dem om at de kan gjøre det bra på skolen.

I Hattie (2016) sin metaanalyse over hva som har effekt på elevenes læringsutbytte, framstår «collective teacher efficacy» som en av variablene med absolutt størst effektstørrelse (Cohens $d = 1,57$). Denne felles troen på egen mestringsevne hos lærerne er et aktivt bidrag fra skolen til elevenes læring, og ut fra denne forskningen langt kraftigere enn hva foreldrenes utdanningsnivå betyr for elevenes læringsutbytte. Det betyr at det mulig å kompensere for foreldrenes utdanningsnivå om bare lærerne er overbevist om at de kan klare det. Hvis lærerne tror at det er lite de kan gjøre for å forbedre læringsutbytte for noen grupper av elever, så vil dette manifestere seg i lærernes praksis. Dermed vil lave forventninger til elever bli en selvpoppfyllende profeti.

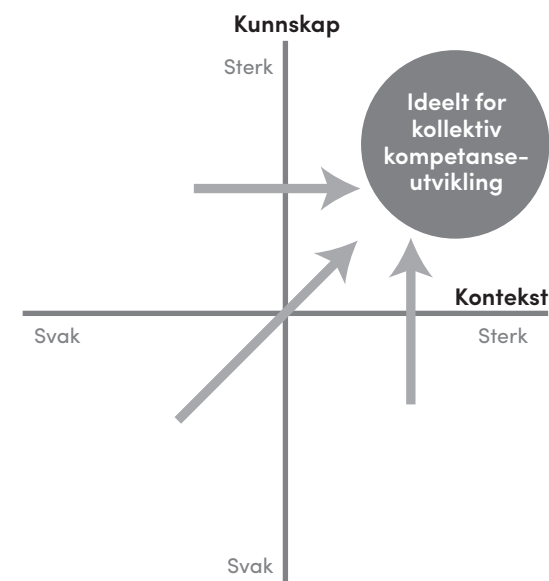
Lærere som over tid har arbeidet i profesjonelle læringsfelleskap uttrykker også at de har videreutviklet og økt sin kompetanse (Opfer & Pedder, 2011). Bruk av profesjonelle læringsfelleskap er en mer effektiv kilde til profesjonell vekst og utvikling for lærere enn tradisjonell individuell videreutdanning. I profesjonelle læringsfelleskap er lærere mer villige til å dele erfaringer og kunnskaper, og dermed blir relevansen for eget arbeid sterkere. Videre ligger det en forpliktelse i forhold til kollegaer som helt klart har betydning for engasjement og deltakelse (Marzano, mfl. 2016).

Forutsetninger for utvikling av kollektiv kompetanse og forbedring i skolen

En måte å forstå skolers muligheter til å utvikle kollektiv kompetanse og kapasitet er å analysere deres forutsetninger innenfor to sentrale områder. Disse to områdene er institusjonenes innstilling til og bruk av forskningsbaserte kunnskap og deres kjennskap til egen kontekst forstått som pedagogisk praksis og resultater. En privatisert institusjon med stor metodefrihet og der den enkelte har stor tillit til egne erfaringer, vil ha svært svake forutsetninger for å kunne anvende forskningsbasert kunnskap. Dette vil være skoler der ansatte gjør som de pleier, og der alt er like bra. Om institusjonen har en sterk kunnskapsorientering, vil den være preget av kjennskap til forskningsbasert kunnskap og vil bruke denne typen kunnskap i egen pedagogisk praksis.

En skole med liten innsikt i egen kultur og lav kjennskap til den pedagogiske praksisen som drives og de læringsresultater som oppnås, vil være lite kontekstorientert. Den vil i liten grad da forholde seg til f.eks. resultater på nasjonale prøver, elevundersøkelsen eller grunnskolepoeng. Skoler med sterk kjennskap til egen kontekst vil være skoler som aktivt arbeider med og analyserer kart-

leggingsresultater, og som også anvender observasjon av egen undervisning og har regelmessige samtaler med elever og foreldre. Dette er skoler som også har innsikt i sammenhengen mellom undervisningen og elevenes læringsutbytte. Disse to områdene knyttet til forskningsbasert kunnskap og kjennskap til egen kontekst er satt sammen i en firefelts tabell nedenfor:

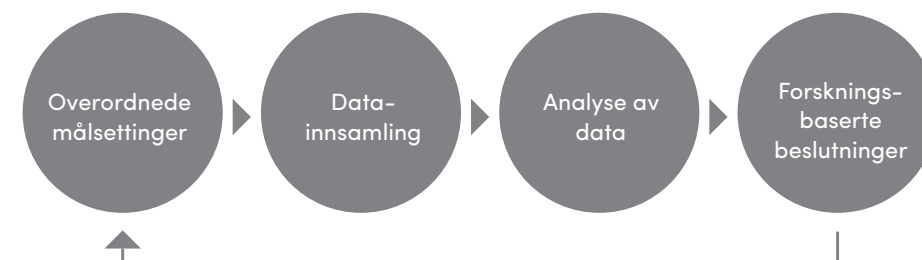


Denne figuren viser at skoler som både har god kjennskap til sin egen kontekst og til forskningsbasert kunnskap, vil ha de beste forutsetninger for å drive forbedringsarbeid gjennom kollektiv kompetanseutvikling. Her vil de være åpne for ny kunnskap og vil kunne tilpasse den til egen kontekst. Dette vil være skoler med en utviklingsorientert kultur, og som er i stand til å løsrive seg fra de daglige driftsoppgavene. I det videre er det kort beskrevet hva som kjenneretegner bruk av kartleggingsresultater og forskningsbasert kunnskap i

profesjonelle læringsfelleskap. Hensikten er å vise hva som skaper grunnlaget for og gir en substans til kollektiv kompetanseutvikling.

Bruk av kartleggingsresultater i profesjonelle læringsfelleskap

Elevenes potensial for læring realiseres best når fokuset er på hva de har lært og hvilken framgang de har. Men forutsetningen er selvsagt at data analyseres og omsettes til pedagogisk praksis som forbedrer læringen. Nedenfor er det satt opp en modell for hvordan kartlegging og datainnsamling bør gå inn i skolens arbeid med å realisere overordnede nasjonale og lokale mål for elevenes læring og utvikling (Bernhardt, 2013, Golding & Berends, 2009).



Enten det er på kommunenivå, skolenivå eller i den enkelte klasse så bør det eksistere noen overordnede mål for elevenes læring og utvikling. For å vurdere om målene nås er det avgjørende å hente inn data. Det vil si at det bør kartlegges med gode måleinstrument innenfor de overordnede målsettingene, enten dette er knyttet til skolefaglig læring eller elevenes sosiale og personlige situasjon og utvikling. Deretter må data analyseres. Til dette kreves det både statistisk kompetanse og kompetanse omkring de områdene som er kartlagt. På bakgrunn av denne analysen av data kan det foretas beslutninger om hvilke tiltak som skal iverksettes for enten å opprettholde eller forbedre resultatene. Disse tiltakene skal være forskningsbaserte, og ikke minst skal de implementeres på en systematisk måte. Dette vil så danne grunnlag for eventuelle revideringer av målsettingene ny datainnsamling og analyse.

Dette understreker at data i seg selv har liten verdi om de ikke brukes. Det er analysene av data og iverksettingen av forskningsbaserte tiltak som er det mest avgjørende. Samtidig er det viktig å understreke at kvaliteten på data må være god, det må anvendes forskningsmessig godt utprøvde spørreskjema og eventuelle tester. Hvis ikke risikerer vi å sette i verk tiltak som ikke baserer seg på gyldige og pålitelige resultater.

Problemene knyttet til lesing eller regning må kartlegges og identifiseres, og det skal gjennomføres systematiske tiltak der framgangen i lesing eller regning skal evalueres gjennom bruk av tester. Om ikke framgangen er tilfredsstillende, skal praksis korrigeres eller endres på nytt. En slik bruk av tester er ikke en trussel mot lærerens skjønn og autonomi, det er tvert imot en måte å forsterke lærerens profesjonelle skjønn på. Den tyske pedagogikkprofessoren Helmke (2013) uttrykker det på denne måten:

Ligesom ingen læge vil gjennomføre behandlinger uten forudgående anamnese og diagnose, har vi i skolen brug for en velfunderet dokumentation som grundlag for pædagogiske indsatser. Alt andet vil være som at famle sig frem i blinde. (s. 13)

Anvendelse av forskningsbasert kunnskap

I profesjonelle læringsfelleskap er det også en forutsetning at det arbeides med forskningsbasert kunnskap (Du Four mfl., 2010). Ut fra et forskningsmessig ståsted er det i dag godt dokumentert at noen tilnærminger til og strategier i undervisning gir bedre læringsresultater enn andre. Det har de siste årene skjedd en empirisk dreining i pedagogikken (Rasmussen, 2015). Både pedagogisk forskning og pedagogisk praksis bygger mer på empiri enn tidligere, og den ideologisk orienterte pedagogikken er ikke like lenger så framtrepende. Vi vet i dag at ikke all undervisning virker like godt. Dette kommer klart til uttrykk i store internasjonale metaanalyser om hva som har effekt på læring, som for eksempel John Hattie sin studie «Visible learning», David Mitchell (2014) sin studie «What Really Works in Special and Inclusive Education» og Helmke (2013) sin syntese «Undervisningskvalitet og lærerprofesjonalitet». Her dokumenteres det på en systematisk måte at det er undervisningsstrategier som har god effekt på læring, og at det er tilnærminger og strategier som har mindre god effekt på elevenes læringsutbytte.

Denne forskningsbaserte kunnskapen som i dag eksisterer i et stort omfang, bør gi føringer for lærere og skolelederes valg av pedagogiske tiltak og strategier. Forskingen som det her henvises til, er empirisk orientert og har fokus på hva som fremmer elevers læring og utvikling. Vi kan si at denne forskningen søker å bevise eller skape evidens for at noe virker og noe ikke virker, forstått som hvilke resultater vi får av ulike innsatser og tiltak. Dette er spørsmål det må være vesentlig å stille i pedagogisk praksis der en søker å påvirke kunnskapene, ferdighetene og holdningene til barn og unge..

Når vi underviser, er det påkrevd at vi stiller spørsmål om hva som har størst sannsynlighet for å realisere potensialet for læring hos elevene. Et sentralt begrep er her sannsynlighet. Praksis som er informert evidensbasert pedagogisk forskning kan ikke garantere gode resultater, men den kan øke sannsynligheten for et godt læringsutbytte (Mitchell, 2014). Denne sannsynligheten for gode resultater økes fordi det eksisterer forskning som kan dokumentere dette, og denne type forskning er i dag å betrakte som både gyldig og pålitelig.

Elever er forskjellige, men derfra er det ingen grunn til å konkludere med at forskningsbasert kunnskap ikke kan overføres til undervisning av enkeltelever. Elever har også en rekke ting felles, og vi kan si at barn og unge er mer like enn ulike. Derfor er det også flere tilnærminger til undervisning som virker på tvers av elevenes forutsetninger og bakgrunn. Studier knyttet til barn av foreldre med lav sosioøkonomisk status viser at den undervisningen som har god effekt på deres læring, er den samme undervisningen som har god effekt på elever fra andre sosiale lag i befolkningen (Mitchell, 2015). På samme måten viser studier at spesialundervisning med god effekt har mange fellestrekk med kvalitativt god ordinær undervisning (Mitchell 2014).

Dert mest vanlige motargumentet knyttet til bruk av forskningsbasert kunnskap er kulturellt relatert. Undervisning handler om mennesker, og mennesker er påvirket av og i noen grad et produkt av kulturen. Derfor er det en mulighet for at undervisning som virker i en kultur, ikke virker i en annen kultur. Laursen (2015) har sammenlignet internasjonale forskningssynteser om hva som påvirker elevers læring, med dansk forskning på det samme området. Den internasjonale forskningen er særlig knyttet til Hattie (2009) og Helmke (2013). Disse internasjonale studiene viser stort sett at det er de samme faktorene som har effekt på læring, og de er slik sett enige. Den danske forskningen om effekt på læring (Winther & Nielsen, 2013, Holm & Jæger, 2011) peker i hovedsak på det samme som de internasjonale studiene. Det er i prinsippet ingen motsetning mellom dansk og utenlandsk forskning om hvilke forhold som fremmer elevers læring. Det som virker i skoler i utlandet, virker for en stor del også i skoler i Danmark, og ganske sikkert også i Norge og Sverige. Vi kan med stor grad av sikkerhet si at internasjonal forskningsbasert kunnskap om undervisning er gyldig i Skandinavia. Dette understreker at valget av pedagogiske strategier og tiltak må være forskningsinformerte og ikke kun basere seg på egne og andres erfaringer.

Felles for alle de internasjonale syntesene og studiene det her er vist til, er at de peker på noen grunnleggende forhold ved lærere og læreres praksis som

er avgjørende for elevers læring. Dette kan oppsummeres i følgende punkter (Laursen, 2015):

- Læreren skal aktivt styre og lede undervisningen og etablere en støttende og trygg relasjon til elevene.
- Læreren skal være oppmerksom på den enkelte elevs læring og kunne gi feedback tilpasset den enkelte elevs læringsstrategier og resultater.
- Læreren skal avklare undervisningens mål og vise elevene hva som er nest trinn på vei til målet.
- Læreren skal hjelpe eleven til å konstruere mer avansert dybdelæring og rekonstruere tidligere mangelfulle oppfatninger.
- Lærerne og skoleledelsen skal skape et trygt og læringsorientert miljø hvor feil sees på som en mulighet til å lære mer.

Det er ikke slik at forskning automatisk og direkte kan anvendes i praksis. Det er en lang vei fra forskningsbasert kunnskap til pedagogisk praksis, og denne veien er ikke nødvendigvis lineær og rasjonell. Forskningsbasert kunnskap vil i seg selv ikke gi direkte og enkle undervisningsmessige svar, og det er heller ikke hensikten med empirisk basert pedagogisk forskning. Hattie (2009) uttrykker at evidens ikke kan gi enkle pedagogiske løsninger, men er et godt grunnlag for intelligent problemløsning i skolen. Frykten for at evidensbasert forskning har til hensikt bidra til en ensrettet instrumentalisme bygger på en forstilling som ikke er representativ blant forskerne.

Det er behov for en oversettelse av evidens- eller annen forskningsbasert kunnskap til pedagogisk praksis. Dette kan gjøres gjennom en interaktiv modell der forskning møter praksis og også forskere møter skoleledere og lærere. Med en slik modell kan forskningsbasert kunnskap oversettes og kobles til praksis, og slik kan også god dokumentert praksis fra et klasserom, en skole, en kommune eller et land oversettes og kobles til praksis i andre klasserom, skoler, kommuner og land. Sammen med denne oversettelsen brukes det også begreper som å modifisere forskningsbasert kunnskap og også bruke forskningsbasert kunnskap for å mobilisere kunnskap hos lærere og skoleledere.

Den forskningsbaserte læreren oversetter og kobler sammen forskning og data til egen praksis, og kan i samarbeid med både forskere og andre lærere være med på å utvikle og velge standarder og rammer for undervisning ut fra forskningsbasert kunnskap. Dette vil med høy grad av sannsynlighet fremme læring hos elevene. Lærerens frihet til selv å velge det han eller hun har tro på, vil i seg selv ikke være tilstrekkelig for at vi kan sannsynliggjøre en god læringseffekt av undervisningen.

Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU)

Forskning om norsk skole viser at vi har en rekke utfordringer knyttet til kvaliteten på det som foregår. Ikke alle elever får realisert sitt potensial for læring uavhengig av forutsetninger og bakgrunn (Haug, 2017). Disse utfordringene i skolen var en viktig begrunnelse for å etablere Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU)

ved Høgskolen i Hedmark i 2010. Målsettingen for SePU er å drive forsknings- og utviklingsarbeid *i og for praksis* i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Arbeidet i senteret skal utvikle kunnskap om faktorer i opplæringen og læringsmiljøet som fremmer det faglige, språklige og sosiale læringsutbyttet til barn og unge. Senteret skal videre arbeide for at denne kunnskapen formidles og anvendes i pedagogisk praksis. Dette har først og fremst skjedd gjennom en rekke forsknings- og utviklingsprosjekt i barnehager, skoler og kommuner.

I alle disse prosjektene har det vært arbeidet systematisk med å videreutvikle lærernes kompetanse kollektivt etter prinsippene for profesjonelle læringsfellesskap. Hensikten har vært å utvikle barnehagens og skolens kapasitet og den enkelte lærers kompetanse gjensidig og sammen. Ved at lærere sammen reflekterer systematisk over forskningsbasert kunnskap, knytter dette opp mot egen praksis og prøver ut ulike måter å undervise på, utvikles både den enkeltes og institusjonens kompetanse. Denne formen for systematisk og kollektiv kompetanseutvikling har SePU gjennomført i omlag 900 skoler og 400 barnehager i Norge og Danmark. Dette har blant annet skjedd i prosjekter tilknyttet implementering av LP-modellen i begge land. Videre har alle ansatte i alle barnehager og skoler i Kristiansand kommune vært med i et forbedringsarbeid kalt FLIK over en periode på fire år. SePU har også i en periode på 7 år drevet kollektiv kompetanseutvikling for alle skoleledere og lærer i videregående opplæring i Hedmark. Nå er SePU i gang med et omfattende prosjekt kalt Kultur for læring ved alle barnehager og alle grunnskoler i Hedmark. I disse prosjektene og i flere andre prosjekter blir det arbeidet for å videreutvikle lærernes kompetanse til beste for barn og unge sitt læringsutbytte..

Hensikten med profesjonelle læringsfellesskap er å forbedre elevenes læringsutbytte i bred forstand, og lærernes kompetanse sees som et virkemiddel for dette. Suksess i skolen skal ikke måles ut fra hvordan lærere underviser, men ut fra hva og hvor mye elevene lærer. Refleksjonen og samarbeidet mellom de ansatte i profesjonelle læringsfellesskap skal blant annet kjennetegnes ved en inngående drøfting omkring sammenhengene mellom egen undervisning og elevenes læringsutbytte. Det er denne type refleksjon som har vært vektlagt i prosjektene ved SePU der prinsippene for profesjonelle læringsfellesskap blir anvendt.

I disse kollektive utviklingsprosjektene som SePU har gjennomført, har alle lærere og andre ansatte fått avsatt tid til å arbeide kollektivt med refleksjon over egen praksis. Dette har foregått i egne grupper av lærere og etter bestemte framgangsmåter. Her har de ansatte både lest og fått formidlet forskningsbasert kunnskap, og de har drøftet denne kunnskapen opp mot egen praksis. Lærere og skoleledere i prosjektene har også alle deltatt i nettbasert kompetanseheving. Det har også blitt gitt veiledning og lagt vekt på utprøving i egen praksis. Videre har det vært lagt stor vekt på at skoleledere og ledere i barnehagen skal være aktive og i prinsippet styre prosjektene på egen institusjon. På samme måte inkluderes skoleeiere og barnehagemyndigheten i kommunene i prosjektene.

Dagens elever i skolen og deres foreldre fortjener at lærere kan dokumentere hvordan deres læringsutbytte er, hvilken framgang elevene har hatt og hva som

skal til for å komme videre. Det holder ikke at lærere uttrykker at jeg synes det går noe bedre nå, eller at jeg er ikke helt fornøyd med utviklingen. Læreren skal vite dette i form av dokumentasjon, ikke synes og mene. Slik kan undervisningen forbedres, elevenes arbeidsinnsats styrkes og foreldrenes støtte bli sterkere. I prosjektet Kultur for læring i Hedmark arbeider alle skoleledere og lærere i de 122 grunnskolene med data fra en omfattende kartleggingsundersøkelse som sePU har gjennomført. Denne type kartleggingsundersøkelser er anvendt i de fleste utviklingsprosjektene ved sePU, skoler og barnehager får her raskt tilgang til data om egen institusjon. Siktemålet er å bruke data som et utgangspunkt for å forbedre elevenes både sosiale og faglige læringsutbytte.

I valg av pedagogiske tiltak og strategier på basis av datanalsen vil dette innebære å finne fram til forskningsbasert kunnskap om de faktorene eller områdene som skal forbedres, for eksempel. klasseledelse, feedback, samarbeidslæring eller leseopplæring. «Det vet vi om»-serien av små bøker er et eksempel på publikasjoner der det kan hentes forskningsbasert kunnskap (Nordahl & Hansen, 2012). Denne kunnskapen må leses og drøftes, og i denne drøftingen er det viktig å stille spørsmål som; Hva innebærer dette i vår skole eller i denne klassen? På hvilken måte og i hvilken grad bør det være en lokal tilpasning?

Det vil uansett kreve god innsikt i og forståelse for forskningsbasert kunnskap å koble forskningsbasert kunnskap til pedagogisk praksis og undervisningsmetoder. Lærere og skoleledere må kjenne til den forskningsbaserte kunnskapen og kunne reflektere over den i forhold til egen kontekst. Forskningsbasert kunnskap er både i tekst, forelesninger og videopresentasjoner gjort tilgjengelig for praksisfeltet. Videre driver også sePU sammen med Aalborg universitet tidsskriftet Paideia som har til hensikt å formidle forskningsbasert kunnskap for praksisfeltet.

I flere av skolene og kommunene som sePU er involvert i, er det utviklet noen prinsipielle standarder for undervisningen ut fra forskningsbasert kunnskap om hva som virker og ut fra data om egen skole. Denne forskningsbaserte kunnskapen og dataene om skolen er drøftet inngående, og undervisningsprinsippene er utviklet ut fra dette. Innenfor disse rammene kan så lærerne foreta sine valg i undervisningen. God kjennskap til forskningsbasert kunnskap og noen standardiserte rammer bidrar slik til en undervisning som vi ser fremmer elevs læring. Ved sePU har vi vektlagt sterkt at lærerne ikke har full metodefrihet. De skal i stedet være metodeansvarlige og velge tilnæringsmåter i egen praksis som ut fra forskning har stor sannsynlighet for å gi ønskede resultater.

I flere av prosjektene der sePU har arbeidet med profesjonelle læringsfelleskaper, er det også dokumentert god effekt på elevenes læringsutbytte og situasjon i skolen. I evalueringen av LP-modellen i Norge og Danmark har elevene utviklet bedre kunnskaper og ferdigheter i skolefagene samtidig som de opplever et mer inkluderende læringsmiljø (Nordahl 2005). De samme resultatene er også funnet innen både barnehagene og skolene i Kristiansand kommune (Nordahl mfl. 2015). På skolebidragsindikatoren i videregående opplæring er skolene i Hedmark samlet sett best på fullført og bestått både på studiespesialiserende og yrkesfaglige studieprogram av alle fylkeskommuner i Norge (Markussen mfl.,

2017). Dette har sannsynligvis en sammenheng med den omfattende kollektive kompetansehevingen som sePU har bidratt til.

Vi har også dokumentert at lærerne selv opplever at de utvikler sin kompetanse gjennom disse kollektive og skolebaserte prosjektene (Nordahl mfl., 2015). Her viser det seg at lærere som samarbeider mye med hverandre om undervisning og om elevene, også oppfatter seg selv som kompetente i læreryrket, og at de trives som lærere. Skoler med en sterk samarbeidskultur har lærere som i større grad trives og mestrer arbeidet sitt enn skoler med en svakere samarbeidskultur. Slik kan vi si at samarbeid er viktig og nyttig for lærere.

Den kollektive dimensjonen i læreryrket og konsekvenser for lærerutdanningene

Den identitets- og samfunnsbyggende funksjonen og betydningen som skolen og barnehagen har, understreker behovet for kvalitet i den pedagogiske praksisen, og dermed må de som arbeider der, ha et sterkt engasjement og omsette kunnskap til forbedret praksis. Lærerne bør ha et moralsk imperativ forstått som et engasjement for og en sterk forpliktelse til undervisning og læring (Fullan 2014). Et slikt imperativ eksisterer kun om læreren og skolelederen arbeider aktivt for å realisere det. Det moralske imperativ skal realiseres gjennom konkrete handlinger og ikke gjennom ord. Luftige visjoner, gode intensjoner og kritisk innstilling innebærer ikke nødvendigvis engasjement og forpliktelser i forhold til undervisning og læring i skolen.

Dette understreker at den kollektive dimensjonen i læreryrket skal kjenne-tegnes ved at den er handlingsorientert. Dyptgående læring krever erfaring og for lærere og skoleledere vil det måtte innebære handling (DuFour mfl., 2010). De profesjonelle læringsfelleskapene bør på mange måter fungere som en katalysator for handling. Lærere og skoleledere som arbeider i profesjonelle læringsfelleskap og med kollektiv kompetanseutvikling, må anerkjenne at det ikke er noen grunn til å forvente andre resultater i skolen og for elevene om ikke noe gjøres på en annen måte. Det er handlinger som fører til utvikling og forbedring, og dette bør både grunnutdanning og videreutdanning av lærere ta konsekvensen av. Indirekte uttrykker dette også at det er handlinger som på sikt etablerer holdninger og innstillinger hos lærere og skoleledere. Elmore (2011) hevder at det er handling som skaper verdier og holdninger, og ikke verdier og holdninger som skaper handlinger. Den kollektive dimensjonen i læreryrket gjennom arbeid i profesjonelle læringsfelleskap skal innebære at lærere og skoleledere gjennomfører noe nytt, og gjennom det opplever suksess og dermed forsterker sitt engasjement og sin forpliktelse for alle elevs læring og utvikling (Hargreaves & Fullan, 2013).

I et lærerutdanningsperspektiv bør forskningen omkring betydningen av profesjonelle læringsfelleskap og den kollektive dimensjonen i læreryrket bli viktig. Studentene i dagens lærerutdanning vil når de senere skal arbeide som lærere, delta i team der det forventes at det foregår en kontinuerlig kompetanseutvikling (Stortingsmelding 21 (2016–17)). Denne kompetanseutviklingen kommer til å være skolebasert og nært knyttet til pedagogisk praksis og handling. Dette står

til en viss grad i kontrast til den grunnutdanning og videreutdanning som drives for lærere og skoleledere i universitets- og høyskolesektoren. UH-sektoren har en lang tradisjon for at profesjonsutdanning er en individuell og campusbasert utdanning, og den enkelte student kvalifiseres gjennom eksamener som gir det nødvendige antall studiepoeng. Det er sjelden at eksamen foregår kollektivt, og at en kollektiv form for læring premieres. Dette preger også dokumentasjonskravene og arbeidsmåtene i utdanningene.

Videre er det relativt godt dokumentert at individuell videreutdanning innen skolefagene har svært liten effekt på elevenes læringsutbytte (Hattie 2016, Hardoy, Mastekaasa og Schøne, 2015)). Satt på spissen kan vi si at UH-sektoren i dag driver en videreutdanning av lærere som ikke har noen særlig effekt på lærernes praksis. Dette må være et tankekor for sektoren, særlig sett i forhold til den omfattende ressursbruken vi har på denne formen for videreutdanning. Samtidig vet vi i dag at kollektiv kompetanseutvikling tilknyttet lærernes og skoleledernes praksis i hverdagen gir gode resultater for elevene. De viktigste grunnene til at den tradisjonelle individorienterte videreutdanningen ikke har noen særlig effekt er todelt. For det første er den relativt lite knyttet til utprøving, refleksjon og veiledning i praksis. Dermed blir handlingsorienteringen liten, og det er ikke det som avgjør eksamensresultatet. Den andre grunnen er at enkeltlærere ikke kan endre skolen og skolens kultur. Det er vanskelig for den enkelte lærer å ta i bruk den nye kunnskapen, fordi de går tilbake til den samme skolekulturen som de forlot. I en kollektiv kompetanseutvikling som bygger på profesjonelle læringsfellesskap, er nettopp en parallell endring av kulturen i skolen en målsetting, det vil si at skolens kapasitet og kompetanse også skal utvikles. Da vil det bli langt enklere å iverksette en ny kunnskap i praksis og reflektere over denne praksisen sammen med andre lærere.

Lærerutdanningsinstitusjonene bør ut fra denne forskning legge sterkere vekt på kollektiv kompetanse i skolen og samtidig redusere den individuelle videreutdanningen på campus. På sePU har vi både erfart og dokumentert at dette er både hensiktsmessig og nyttig. Samtidig bør også grunnutdanningene i langt bedre grad forberede de framtidige lærerne på at de skal arbeide sammen med og lære av andre lærere. Dette stiller store krav til både de ansatte og lærerutdanningsinstitusjonene. Stortingsmelding 21 (2016–17) legger også vekt på at dette skal skje i et samarbeid mellom kommunene og universitets- og høyskolesektoren. Det vil si at kulturene i læringsutdanningsinstitusjonene også bør endres, kanskje gjennom å utvikle kollektiv kompetanse og bruk av prinsippene for profesjonelle læringsfellesskap.

Referanser

Bernhardt, V. (2013). *Data Analysis for Continuous School Improvement*. New York, NY: Routledge.

Cuban, L. (1992). *Managing Dilemmas While Building Professional Communities*. *Educational researcher*, 21(1), 4–11.

Donohoo, J. (2017). *Collective efficacy: How educators' beliefs impact student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

DuFour, R., DuFour, R., Ealer, R. & Karhanek, G. (2010): *Raising the Bar and Closing the Gap: Whatever It Takes*. Solution Tree Press.

DuFour, R., & Marzano, R.J. (2011). *Leaders of Learning: How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Elmore, R.F. (2011). «I used to think ... and now I think ...» *Cambridge: Harvard Education Letter*, 26(1), s. 7–8.

Frønes, I. (2007). *Moderne barndom*. Cappelen.

Fullan, M. (2014). *Leading in a culture of change personal action guide and workbook*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons

Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence. The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Corwin Thousand Oaks.

Golding, E. og Berends, M. (2009): *Leading with data*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hardoy, I., Mastekaasa, A. og Schøne, P. (2015): Lærernes kompetanse og elevenes resultater: Er det noen sammenheng? *Samfunnsøkonomen nr. 5*, 20. november 2015

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.

Hattie, J.A.C. (2009) *Visible learning: A Synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Oxford: Routledge.

Hattie, J. (2015). *What works best in education: The politics of collaborative expertise*. Open ideas at Pearson. London: Pearson.

Hattie, J. (2016). *Third Annual Visible Learning Conference*.

Haug, P. (2017): *Spesialundervisning – innhald og funksjon*. Oslo: Samlaget

Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet: Diagnostisering, evaluering og utvikling av undervisning*. Frederikshavn: Dafolo.

Holm, A., & Jæger, M.M. (2011). «Dealing with selection bias in educational transition models: The bivariate probit selection model.» *Research in Social Stratification and Mobility*, 29(3), 311–322.

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

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

Irgens, J.E. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, Kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Laursen, P.F. (2015): «Er Hattie og co. gyldige i Danmark?». I *Paideia*, nr. 9, 2015.

Louis, K.S., & Marks, H. (1996). *Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New York.

Markussen, E., Flatø, M & Reiling, R.B. (2017): *Skolebidragsindikatorer i videregående opplæring*. NIFU-rapport 7/2017. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Marzano, R.J., Heflebower, T., Hoegh, J.K., Warrick, P., Grift, G., Hecker, L., & Wills, J. (2016). *Collaborative Teams That Transform Schools: The Next Step In PLCs*. Bloomington, IN: Marzano Research.

Meyer, H. (2005): *Hvad er god undervisning?* København: Gyldendal.

Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning: Evidensbaserede undervisningsstrategier*. Frederikshavn: Dafolo.

Mitchell, D. (2015): *Equalising Educational Opportunity*. University of Canterbury

Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Detta vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Nordahl, T., Hansen, O. (red.), Lekhal, R., Zachrisson, H.D., Solheim, E., Moser, T. og Drugli, M.B. (2015). *Barnehagen: Betydningen av kvalitet i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Opfer, V.D., Pedder, D. (2011). *Conceptualizing teacher professional learning*. *Review of Educational research*, 81(3), 376407.

- Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inklusion og målopfylldelse (Inkluderende læringsfællesskaber): Udvikling for alle elever*. Frederikshavn: Dafolo.
- Rasmussen, J. (2015): «Folkeskolereform». I Rasmussen, J., Holm, C. og Rasch-Christensen, A. (red.), *Folkeskolen – efter reformen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books.
- Stortingsmelding 21. (2016–2017). *Lærelyst: Tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Det Kongelige Kunnskapsdepartement.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I.Y. (2007). Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration In. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Winther, S. og Nielsen, V.L. (red.) (2013): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. SFI.