

Kvalificering af EVU-projekter



Jørgen Haagen Petersen,
professionshøjskolen
Absalon

Kommentar til "Professionel udvikling for naturfagslærere – tematiseret med data fra KiU og QUEST" af Birgitte Lund Nielsen og Lars Brian Krogh i MONA, 2017-4.

Det er særdeles værdifuldt at der arbejdes med at "kvalificere tænkningen om professionel udvikling ved at kigge på tværs af projekter" (Nielsen & Krogh, 2017, s. 19). Der arbejdes på flere niveauer og sammenhænge med at udvikle og kvalificere efter-/videreuddannelsen (EVU) i Danmark. Lokalt via CFU-kurser, forlagskurser, kommunale kurser og forløb designet af professionshøjskoler, men der arbejdes også på at skabe nationale EVU-design, fx QFE-projektet under Astra, som forhåbentlig lever videre, og hvor samtlige professionshøjskoler deltager med læreruddannere og EVU-folk. Det er bemærkelsesværdigt at meget af dette er drevet af fonde. Det vil sige at den demokratiske indflydelse på disse initiativer er svindende. Hermed ikke sagt at de intentioner og krav til EVU-projekter fondene stiller op, er dårlige, blot at de ikke er politisk skabt, og at de er rettet mod særligt udvalgte fagområder som formodes på længere sigt at kunne have en rekrutteringseffekt inden for især teknologiområdet. Der er mange milliarder på spil her, men da der ofte også forlanges medfinansiering fra de deltagende skoler, har mange skoler måttet sige nej. Der er derfor et stort behov for at se på hvorledes man kan gennemføre økonomisk bæredygtige EVU-projekter eller kan gentænke de økonomiske modeller der ofte er rammen om disse projekter.

Lars Brian Krogh (LBK) beskrev i Krogh (2016) principper for TPD-design: TPD står for "Teacher Professional Development", og her fik LBK både beskrevet kendetegn ved TPD og gav os et overblik over hvilke anbefalinger han forskningsmæssigt kunne finde til udvikling af "gode" TPD-projekter, altså anbefalingsværdige designprincipper. Disse anbefalinger blev opdelt i 3 kategorier: "!" omfattende evidens-agtige belæg, "!"?, en mellemkategori med få studier der påpeger værdien af brugen af dette designprincip, og "?" om anbefalinger der er få forskningsmæssige belæg for. Anbefalingerne strækker sig over 3 områder som hver har en række underkategorier: 1) TPD-tids-struktur (interaktionstid og løbende punktvis kontakt), 2) skolebasing og kollaboration (gruppetørrelser, samarbejdsaktiviteter, konstrueret/frivilligt og netværk) og 3) skoleforankring (tid, koordinator og vejlederressurser).

I MONA 2017-4 præsenterer LBK sammen med Birgitte Lund Nielsen (BLN) en model til analyse af læreres professionelle læring defineret som “forandring i læreres viden, handling, professionel identitet og beliefs” (Krogh, 2016: 20). Man kan sige at der her er fokus på effekten på undervisningen og elevernes potentielle læring: “aktive proces med lærerne som subjekt i egen og fælles konstruktion af forståelse og mening fx gennem nye tiltag i lokale klasserum og refleksion over elevernes læring” (s. 20) eller at opbygge PCK (Ellebæk & Nielsen, 2016) kollektivt.

Den præsenterede analysemodel skal give os mulighed for at forstå de muligheder og udfordringer der er ved forskellige udviklingsaktiviteter, og her er der fokus på 5 parametre eller dimensioner, hvoraf jeg i det efterfølgende vil kommentere og diskutere de fire første og holde dem op mod de anbefalinger LBK udledte fra forskning i den tidligere artikel (Krogh, 2016). Jeg ved at disse blev præsenteret og diskuteret på Big Bang 2017; der kunne jeg desværre ikke være til stede, så man må have mig undskyldt hvis jeg her siger noget som er blevet sagt tidligere.

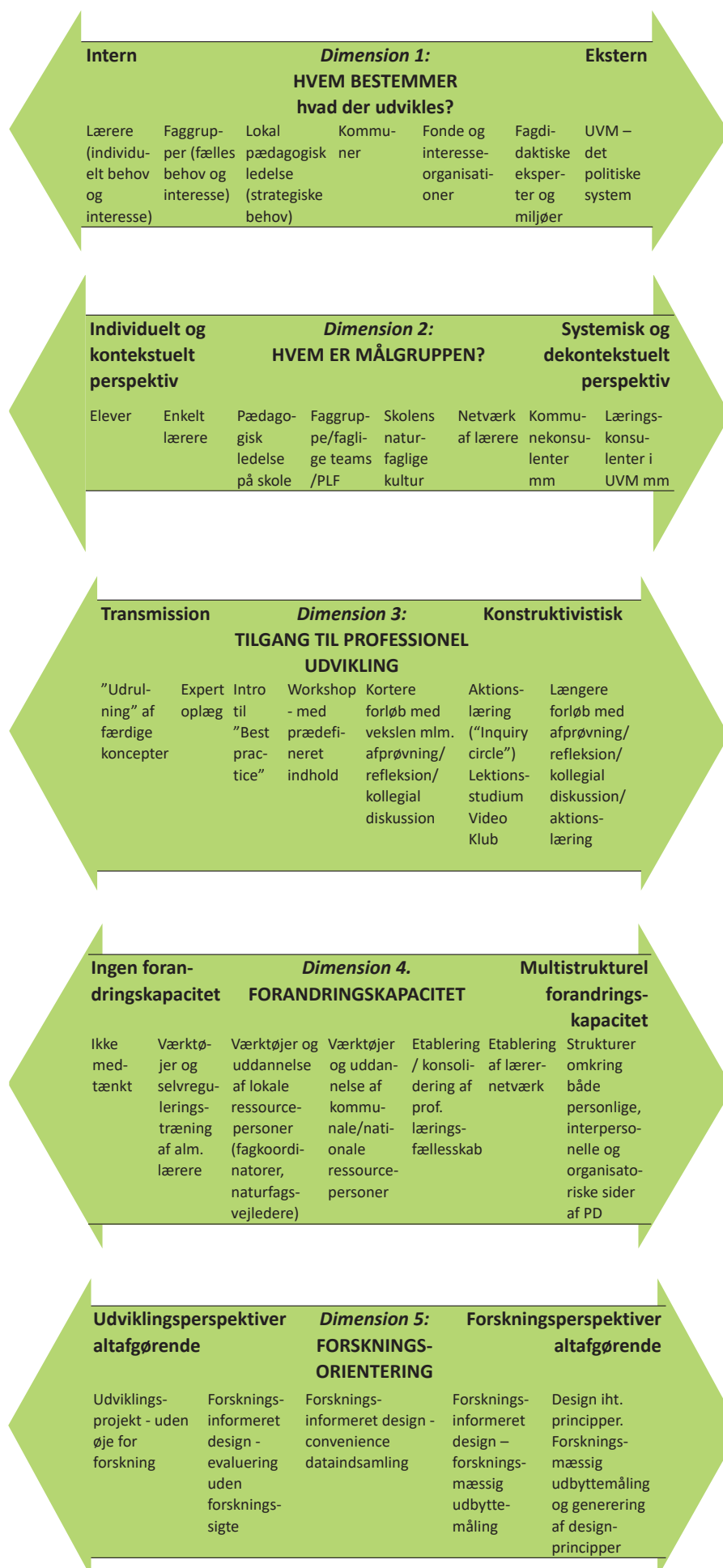
Hvem bestemmer?

Der kan være rigtig mange gode grunde til at anvende bestemte udviklingskoncepter, fx forskningsmæssige belæg, politisk/ideologiske intentioner, gode ideer eller fængende begreber. Desuden er der måske en vis forventning om at “betaleren” har stor indflydelse på hvad der skal ske; disse kan både være forlag, kommuner repræsenteret ved skolekonsulenter eller skolechefer, EVU-afdelinger på professionshøjskoler og fonde. MEN man bør medtænke hvilken virkning det har på de lærere der skal deltage, hvis deres medindflydelse og ejerskab er minimalt. Netop disse top-down/bottom-up-overvejelser fremhæves med den første dimension vi præsenteres for i artiklen her.

Hvis vi sammenstiller denne dimension med anbefalingerne fra TPD, er der god grund til at fokusere på faggrupper som omdrejningspunktet og deri og med at give dem en vis grad af defineringsret i forhold til hvad der skal udvikles, og måske også hvordan. Der kan her tages flere modeller i brug, og jeg vil her fremhæve to som jeg ser et potentiale i.

Den ene, Design Based Research, nævnte LBK selv i sin 2016-artikel (Krogh, 2016; se også McKenney & Reeves, 2013). Her arbejder lærergrupper, eventuelt sammen med forskere eller udviklere, om at udvikle løsninger på problemer fundet i praksisfeltet. Man udvikler design på baggrund af forskningsviden og erfaringsviden og afprøver dem iterativt for at teste deres holdbarhed i den lokale kontekst, og deres validitet vurderes for mulige bidrag til forskningsviden. Det kunne “meta-agtigt” være TPD-design.

Den anden er lektionsstudier som jeg tidligere har præsenteret, diskuteret og vurderet ud fra LBK’s TPD-analysemodel (Petersen, 2017).



Figur 1. Fem tematiseringer til beskrivelse/analyse af lærerprofessionel udvikling.

Men et lærerkollegium kunne også vælge mindre krævende koncepter, fx co-teaching (Højholdt, 2017). Her samarbejder to kolleger med forskellige kompetencer om undervisningsplanlægning, -gennemførelse og -evaluering eller subvision (Fougt, Novovic & Bundsgaard, 2014) hvor man ser på sig selv ved at iagttage og spejle sig i andres praksis ud fra et problem man selv har brug for at lære at løse. Læreren studerer kollegers måder at imødegå en særlig personlig udfordring.

Hvem er målgruppen?

Her må den anbefalelsesværdige gruppe være faglige teams som søges udviklet til professionelle læringsfællesskaber (Albrechtsen, 2013). Men det kunne være interessant at få udfoldet hvorledes LBK og BLN skelner mellem faglige teams og skolens naturfaglige kultur. Den sidste markeres som mere dekontekstuel og systemisk og omtales i artiklen som mere diffus. Vi får mange konkrete eksempler i artiklen med deres analyse af KiU og QUEST, men lige her mangler jeg noget.

Tilgang til professionel udvikling?

Her må anbefalingen være at komme så langt over mod "konstruktivistisk" som muligt. Der ses en bevægelse fra præsentation af "quick-fix" eller færdige koncepter henimod at lærerne selv udvikler design. Forfatterne synes at se en kvalitetsforskel mellem lektionsstudier og aktionslæring. Er det mon fordi lektionsstudier har en særlig form, og at denne er mere fri ved aktionslæring? Eller er det fordi det drejer sig om længere forløb?

Forandringskapacitet?

Jeg synes at det er alle tiders begreb, som defineres som vores evne til at modtage og bearbejde forandringer eller at udvikle evnen til at håndtere planlagte og uplanlagte forandringer på en kompetent måde (Hornstrup & Johansen, 2013), og som må anses som værende en vedvarende kapacitet indbygget i den lokale kultur til at imødegå og konfrontere udfordringer som vi vurderer er værd og nødvendige at gøre noget ved. Det her anser jeg som den mest centrale EVU-udfordring. Vi må væk fra at andre skal definere og finde løsninger på de problemer lærerne, eleverne og skolerne har, og frem mod at der opbygges og supporteres strukturer hvor elever, lærere og ledere arbejder sammen om at skabe bedre læring og dannelse for eleverne. Som BLN og LBK selv udtrykker det: "Måske skal lærere, fagteams, skoler og skoleledere ikke bare opgraderes inden for et bestemt område og et bestemt fagligt/fagdidaktisk indhold, men også have redskaber, strukturer og styrket evne til at varetage deres egen udvikling" (s. 24).

Spørgsmålet er så hvordan vi finder økonomisk bæredygtige modeller til at opbygge, støtte og vedligeholde professionelle læringsfællesskaber på skoler som har denne forandringskapacitet.

Referencer

- Albrechtsen, T.R.S. (2013). *Professionelle læringsfællesskaber – teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Frederikshavn: Dafolo.
- Ellebæk, J.J. & Nielsen, B.L. (2016). Pedagogical Content Knowledge (PVK) – et tiltrængt naturfagsdidaktisk forskningsfelt i Danmark. *MONA*, 2016(4), s. 37-55.
- Fougt, Novovic & Bundsgaard. 2014. *Subvision – kompetenceudvikling i praksisfællesskaber*. Lokaliseret her (14.12.17): https://www.researchgate.net/profile/Jeppe_Bundsgaard/publication/265914361_Subvision_Kompetenceudvikling_i_praksisfaellesskaber/links/5523c6bc0cf2b351d9c3345e/Subvision-Kompetenceudvikling-i-praksisfaellesskaber.pdf?origin=publication_detail.*
- Hornstrup, C. & Johansen, T. (2013). *Strategisk relationel ledelse – systemisk ledelse af forandringer*. København: Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- Højholdt, A. (2017). *Co-teaching – samarbejde om undervisning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Krogh, L.B. (2016). Professionel udvikling af naturfagslærere – brikker til et fælles afsæt. *MONA*, 2016(4), s. 57-70.
- McKenney, S. & Reeves, T.C. (2013). *Conducting educational design research*. New York: Routledge.
- Petersen, J.H. (2017). PCKommentar – brug af PCK i efter/videreuddannelse. *MONA*, 2017(1), s. 89-96.