

Sparring og professionel læring

– når det kollegiale samarbejde er indsatsen og pengene værd



Thomas R.S. Albrechtsen,
Center for Naturvidenskabernes
og Matematikkens Didaktik,
Syddansk Universitet

Kommentar til artiklen “Kollegial faglig sparring” i MONA, 2013(1)

Jeg vil først pointere det vigtige og frugtbare i Arne Mogensens (AM) artikel. Han giver konkrete eksempler på læreres samarbejdspraksis som vi forskningsmæssigt stadig har brug for at vide mere om. AM fremhæver den “pointestyrede matematikundervisning” som et godt udgangspunkt for samarbejde mellem matematiklærere. Den del fylder relativt meget i artiklen, og det er ikke så sært da AM har skrevet en ph.d.-afhandling om netop dette (Mogensen, 2011). Ph.d.-projektet udgør da også baggrunden for artiklen. Selvom pointestyringen i sig selv er ganske interessant at diskutere, så vil jeg lade den del ligge. Det er således ikke *indholdet* i den “kollegiale faglige sparring” jeg vil kommentere på. Jeg vil i stedet koncentrere mig om *måden* eller *formen* for sparring som AM er inde på. *Hvad* man beslutter sig for at samarbejde om, kan selvfølgelig have indflydelse på samarbejdsformen. Man kan dog argumentere lige så stærkt for det omvendte synspunkt: at den måde man samarbejder på, kan have indflydelse på hvad man faktisk ender med at samarbejde om.

Sparring som metafor for samarbejde?

AM indleder sit abstract med spørgsmålet: “Hvordan kan kollegial faglig sparring finde sted i forbindelse med konkret undervisning – helst nemt og billigt?” (Mogensen, 2013:7). Jeg vil nok foretrække at sige: “helst med høj kvalitet”. For kan man spare tid og penge samtidig med at man undgår et “discount-samarbejde”? Vil en nem og billig kollegial faglig sparring gøre en positiv forskel i elevernes læring sammenlignet med blot at arbejde alene med den konkrete undervisning? AM begynder med den præmis – eller problem – at “kollegial faglig sparring [synes] fraværende blandt danske matematiklærere” (Mogensen, 2013:8). Han synes altså at forudsætte at den kollegiale faglige sparring er noget der bør være mere af. Et resultat af undersøgelsen

er da også at de deltagende matematiklærere oplevede forløbet som værdifuldt, siger AM.

Teoretisk kunne det være interessant at få udpenslet hvad der egentlig skal forstås ved "kollegial faglig sparring". Umiddelbart synes AM ikke at skelne mellem kollegial faglig sparring og kollegialt samarbejde. Det førstnævnte ses tilsyneladende som en delmængde af sidstnævnte. Sparring er, som bekendt, et udtryk hentet fra kampsport. Sparring er en særlig metafor man kan benytte til at give lærersamarbejdet mening. I et opslag i *Den Danske Ordbog* på internettet kan man netop læse at vi anvender ordet i en overført betydning i vores sprogbrug, forstået som et "modspil som man får af en anden person under en (forberedende) udveksling af idéer, forslag eller holdninger", og at det er et udtryk kendt siden 1987. Det lugter lidt af konkurrence, træning og vindermentalitet. Samtidig giver det også indtryk af en relation hvor man ikke er så afhængige af hinanden. Det synes dog ikke at være et ærinde med artiklen at gøre os klogere på hvad der nærmere skal forstås ved begrebet "sparring". Er sparring en særlig type dialog? Er sparring det samme som refleksion? Er sparring synonymt med diskussion? Det får vi ikke svar på. Man kunne sammenligne med en anden metafor for samarbejde der er kendt inden for socialkonstruktivistisk læringsteori, nemlig *stilladseringsmetaforen*. Med metaforen om at "bygge stilladser" for hinandens læring kan man illustrere at der altid er noget man kan klare på egen hånd, men med hjælp fra en kollega (der har andre kompetencer) kan man nå længere. Med en kollegas hjælp kan man eksempelvis begynde at bemærke noget i sin undervisning man ikke tidligere selv har bemærket, og denne udvidede opmærksomhed kan øge ens fremtidige handlemuligheder (Es & Sherin, 2002; Pol, Volman & Beishuizen, 2012). Vi kan gætte på at det er noget af det samme AM vil sige med sparringsmetaforen.

Fra fælles planlægning til fælles vurdering og refleksion

AM understreger "den fælles planlægning af særlige lektioner" når han beskriver inspirationen fra japanske lektionsstudier som en fremgangsmåde til at gribe den kollegiale faglige sparring an på. Det er altså den fælles planlægning der vægtes højest. Mere end 35 gange nævner AM planlægning eller planer i artiklen. Hvad angår "evaluering", så taler AM blot om sin egen evaluering af forløbet en enkelt gang. Det er ikke lærernes evaluering der er i fokus. Én gang nævner han lærernes "vurdering", men det er uklart hvorvidt det bygger på nogen særlig systematik. "Refleksion" bruger Mogensen i alt 8 gange, men oftest er det ikke direkte i sammenhæng med hans egen undersøgelse.

På den anden side får AM nævnt at lektionsstudier består af flere faser. Det er en model opbygget som en cyklus hvor kolleger følger hinanden ikke blot i planlægningen, men også i gennemførelsen og den efterfølgende refleksion over undervisningen

(Lewis & Hurd, 2011). Hvad ville der mon ske hvis opmærksomheden blev lagt mere på den sidste fase, dvs. i samarbejdets refleksions- eller vurderingsfase? Vi kan jo faktisk se eksempler i artiklen på hvordan situationen i undervisningen ikke helt bliver som den først var planlagt og intenderet. I mit eget ph.d.-studie, hvor jeg interviewede 12 matematiklærere om kollegialt samarbejde efter gymnasiereformen, kunne jeg også konstatere at samarbejde oftest beskrives som en fælles planlægning af undervisning og ikke som en fælles evaluering og refleksion (Albrechtsen, 2011).

I stedet for at gøre den fælles planlægning til målet for samarbejdet vil det i højere grad kunne stimulere den professionelle læring hvis man lægger vægt på den efterfølgende refleksion over undervisningen. Dette er eksempelvis et kendetegn ved idéen om skolebaserede *professionelle læringsfællesskaber* hvor undervisningsudviklingen netop baserer sig på praksisundersøgelser og fælles refleksion (Albrechtsen, under forberedelse; Timperley, 2011). Det vil være mere udfordrende for lærerkolleger at skulle gennemgå alle faserne sammen som et lektionsstudieforløb består af, eller for den sags skyld et lignende cyklisk aktionsforsknings- eller aktionslæringsforløb (Plauborg, Andersen & Bayer, 2007; Hopkins & Ahtaridou, 2009). Det kan være sværere at diskutere og give feedback på det man allerede har gjort, end at tale om det man potentielt ønsker at gøre (anderledes) i sin undervisning. Men det kan vise sig at være læringsmæssigt mere givende end alene at planlægge undervisningen sammen.

Ledelse udefra og indefra

I forhold til ovenstående opstår også spørgsmålet om *ledelse*. I de to eksempler der gives, er det AM der leder processerne som "sparringspart" og "tovholder". Hvor vigtig denne rolle er, går AM ikke dybere ind i, men siger blot: "Jeg kan ikke vurdere om det er nødvendigt at denne rolle tildeles en konsulent eller forskerkollega udefra" (Mogensen, 2013:19). En ekstern ekspert eller facilitator til at igangsætte den kollegiale sparring på skolerne kan være en udmærket idé, som artiklen jo selv afspejler. Om lærerkulturen så inkorporerer idéerne i dagligdagen efter at facilitatoren har forladt stedet, er et åbent spørgsmål. Vi vender hermed tilbage til den "nemme og billige" model for lærersamarbejde. Den synes tvivlsom i dette tilfælde. AM nævner desuden at et godt bud på hvem der kunne varetage ledelsen af den kollegiale faglige sparring *internt* på skolen, kunne være en matematikvejleder. Han tilføjer dog hertil at: "I Danmark er det stadig både en økonomisk og strukturmæssig udfordring på de fleste skoler" (Mogensen, 2013:20). Det er hverken nemt eller billigt at samarbejde med hinanden om at forbedre undervisningen, men det kan vise sig at være meget værdifuldt i længden.

Referencer

- Albrechtsen, T.R.S. (2011). *Tid til lærersamarbejde? Iagttagelser af lærerkollegiale interaktions-systemer i handelsegymnasiet efter gymnasireformen*. Ph.d.-afhandling. Syddansk Universitet. IFPR.
- Albrechtsen, T.R.S. (under forberedelse). *Professionelle læringsfællesskaber: Teamsamarbejde og undervisningsudvikling i skolen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Es, E.A. v. & Sherin, M.G. (2002). Learning to Notice: Scaffolding New Teachers' Interpretations of Classroom Interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10, s. 571-596.
- Hopkins, D. & Ahtaridou, E. (2009). Applying Research Methods to Professional Practice. I: S.D. Lapan & M.T. Quartaroli (red.), *Research Essentials: An Introduction to Designs and Practices* (s. 275-293). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lewis, C. & Hurd, J. (2011). *Lesson Study Steop by Step. How Learning Communities Improve Instruction*. Portsmouth: Heinemann.
- Mogensen, A. (2011). *Point-Driven Mathematics Teaching. Studying and Intervening in Danish Classrooms*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet: IMFUFA.
- Mogensen, A. (2013). Kollegial faglig sparring. *MONA*, 2013(1), s. 7-21.
- Plauborg, H., Andersen, J.V. & Bayer, M. (2007). *Aktionslæring: Læring i og af praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pol, J.v.d., Volman, M. & Beishuizen, J. (2012). Promoting Teacher Scaffolding in Small-Group Work: A Contingency Perspective. *Teaching and Teacher Education*, 28, s. 193-205.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. New York: Open University Press.