

Gør tanke til handling
VIA University College



Læreruddannelse – lærerjob

Outro – intro

Lisbeth Lunde Frederiksen og Elisabeth Halse
VIA University College

Kolofon

Forfattere

Lisbeth Lunde Frederiksen,
Ph.d. forskningsleder MSO, VIAUC
Elisabeth Halse Lektor, VIA UC
VIA University College

Oplag

1. oplag

Udgivelsestidspunkt

Aarhus, februar 2022

Kontakt

lluf@via.dk

Layout og foto

Inge Lynggaard Hansen – 10.626

ISBN

ISBN: 978-87-994359-3-7

Indholdsfortegnelse

EXECUTIVE SUMMARY	4	RESULTATER -TEMAER	14
		Refleksion	14
INDLEDNING	6	Kompetencer til at udfolde en case,	
Kontinuum fra læreruddannelse til lærerprofession	6	så der kan reflekteres over den.	15
Læringscirkel	6	Samspil mellem teori og praksis	16
Forståelse af læring	6	Fra det konkrete til det generelle og tilbage igen	17
Kontekst	6	At løfte blikket og blive konfronteret med idealerne	19
		Fremadrettet handling	19
FORSKNINGSSPØRGSMÅL	8	Professionel identitet og lærerrolle	21
		Vitalisering og mod	21
TEORI	9	Samarbejde	22
Professionel udvikling	9	Ledelse	22
Refleksion	9	Kolleger	22
Professionel identitet	10	Forældre	22
Fremadrettet handlingsperspektiv	10	Udvikling af kompetencer til professionelle	
Vitalisering	10	læringsfællesskaber	24
DESIGN OG METODE	12	KONKLUSION	26
		Refleksion	26
		Teori-praksis	26
		Fremadrettet handling	27
		Samarbejde - Kompetencer til lærende fællesskaber	27
		Professionel identitet og lærerrolle og vitalisering	27
		REFERENCER	28

Læreruddannelse – lærerjob Outro - intro

Læringscirkler med studerende og nye lærere

EXECUTIVE SUMMARY

For at styrke undervisningens kvalitet, elevernes læring, lærerens autoritet og professionelle udvikling og ikke mindst for at styrke oplevelsen af lærerjobbet som en attraktiv arbejdsplads er det vigtigt at støtte overgangen fra uddannelse til profession, både i uddannelsen og efterfølgende i professionen.

I nærværende forskningsprojekt har vi undersøgt et læringsrum for både studerende og nyuddannede lærere, som vi kalder for læringscirkler. Her er der blevet arbejdet med en undersøgende tilgang til læreres praksisudfordringer. Hensigten har været at deltagerne skulle lære af praksis, om praksis, i praksis i et samspil med teori. Vi har i projektet fået viden om, i hvilken grad læringscirkler, bestående af 4. årgangs studerende og nyuddannede lærere og en facilitator, kan bidrage til at kvalificere transitionen mellem uddannelse og lærerjob og kvalificere deltageres kompetencer til fortsat professionel udvikling.

Undersøgelsens empiri har bestået af deltageres logbøger, observationer af møderne og interviews med deltagerne. Empirien viser at læringscirklerne har styrket såvel lærerstuderendes som læreres kompetencer til at udføre kritisk konstruktiv bagudrettet som fremadrettet refleksion over undervisning med henblik på at udvikle og ændre praksis og styrket deres kompetencer til at facilitere andres refleksioner over undervisning, vigtige kompetencer for løbende individuel og kollektiv professionel udvikling.

Læringscirklerne har givet deltagerne mulighed for at trække elementer ud fra andres refleksioner til brug i egen praksis. Dette kan skyldes et bevidst arbejde med bevægelsen fra det konkrete til det generelle og fremadrettede og tilbage til det konkrete i læringscirklerne.

Læringscirklerne har givet deltagerne anledning til nye overvejelser og nye handlinger i praksis eller indsigt i mulige handlinger i fremtidig praksis. Deltagelse i læringscirklerne har givet deltagerne håb og mod på lærerjobbet, bl.a. fordi de har fået en indsigt i at situationer kan forandres, hvis der arbejdes seriøst med dem, både individuelt og sammen med andre. Dette, vurderer deltagerne selv, vil kunne hjælpe dem i overgangen fra uddannelse til lærerjob.

Deltagerne har i læringscirklerne fået erfaringer med og indsigt i, hvordan og i hvor høj grad praksis og teori kan spille sammen, når udfordringer skal analyseres, og undervisning skal udvikles. De studerende har i mange tilfælde kunnet give indspark i form af teori fra læreruddannelsen – eller i hvert fald teoretiske begreber og fagsprog til drøftelser af cases. De studerende har kunnet se en sammenhæng mellem teorien i læreruddannelsen og så den praksis de nye lærer står i. De har kunnet se nytten af den teori, de lærer i læreruddannelsen i behandlingen af cases, i langt højere grad end ved behandling af konstruerede cases, "flade" cases, som de bliver præsenteret for i uddannelsen.

Det har været en grundlæggende bestræbelse i så høj grad som muligt at almenføre de konkrete cases, så der både kunne drøftes konkrete handletiltag og mere generelle perspektiver og forståelser af en tematik med mulige fremtidige handletiltag for på den måde at få udviklet et repertoire af mulige handletiltag til lignende situationer og udfordringer. Dette har været en udfordring for deltagerne og tager tid at lære. Ved læringscirklernes slutning krævede dette stadig hjælp fra facilitatorerne.

Flere af de nyuddannede lærere fik en erkendelse af at de var kommet langt fra deres idealer og visioner om undervisning, også længere væk end de brød sig om, mens andre blev styrket i deres bestræbelser på at fastholde visioner for god undervisning.

Deltagerne har udviklet sig professionelt, hvad angår kommunikations- og samarbejdskompetencer både i forhold til ledelse, kolleger og forældre.

Nogle af deltagerne, lærere som studerende, har udviklet et mere nuanceret syn på sig selv. Et syn, der indebærer at de ser sig selv som ressourcpersoner, der kan bidrage kvalificeret ind i skolesystemet til gavn og glæde for andre kolleger. Dette kan bidrage til vitalisering i lærerarbejdet.

Jeg har ikke tænkt i sådan noget konkret, mere om hvad det giver mig at sidde i det her, og hvad jeg tænker, det kunne gøre når jeg kommer ud ... Hvis ikke jeg havde været med her, så tror jeg nærmest ikke at jeg var kommet ud, lidt voldsomt, men det gavner meget at sidde her og snakke med nogen og sparre med dem.... Jeg vil undersøge, hvad er der af tilbud til nye lærere ... hvad jeg håber. Det har givet meget mere, end jeg troede det ville ...



(Citat studerende)



Indledning

I disse år er der en del fokus på at skabe kvalificeret transition mellem uddannelse og lærerjob bl.a. ved at gøre læreruddannelsen mere praksisnær og ved at støtte nyuddannede lærere de første år i jobbet, således at de får fodfæste, fortsat udvikler sig professionelt og forbliver i lærerjobbet.

For at styrke undervisningens kvalitet, elevernes læring, lærerens autoritet og professionelle udvikling og ikke mindst for at styrke oplevelsen af lærerjobbet som en attraktiv arbejdsplads er det vigtigt at støtte overgangen fra uddannelse til profession, både i uddannelsen og efterfølgende i professionen (OECD, 2019). En brobygning mellem uddannelse og profession er essentiel for mange nyuddannede lærere, hvis ikke de skal forlade professionen de første år (Frederiksen, Krøjgaard, & Paaske, 2019).

KONTINUUM FRA LÆRERUDDANNELSE TIL LÆRERPROFESSION

I dette projekt er der sat fokus på transition/kontinuum fra uddannelse til profession ved at etablere og undersøge et fælles rum (læringscirkler) for både studerende og nyuddannede lærere, hvor der er mulighed for at udvikle kompetencer til at facilitere egen og andres refleksion over praksis med henblik på at udvikle praksis.

Hensigten har været at deltage sammen i læringscirkler skulle lære af praksis, om praksis, i praksis i et samspil med teori. Deltagerne skulle forstå, udvikle og forbedre konkret undervisning ved brug af deres forskellige viden og kompetencer, og de skulle opøve kompetencer der kunne bruges fremadrettet til fortsat professionel udvikling og i professionelle læringsfællesskaber.

LÆRINGSKIRKEL

En læringscirkel består af en gruppe 4. årgangsstuderende og nye lærere, der ligeværdigt *arbejder undersøgelsesorienteret med henblik på at* blive klogere på et tema eller en udfordring relateret til praksis for dermed at udvikle praksis. Der er fokus på dialog og brug af deltagerne forskellige kompetencer og ikke mindst afprøvning af konkrete tiltag i praksis.

Projektet er inspireret af den finske peer-mentoringide, der baserer sig på ligeværdighed og autonomi (Geeraerts et al., 2015; Heikkinen et al., 2012; Korhonen et al., 2017; Tynjälä & Heikkinen, 2011). Peer-mentoring foregår i grupper med en facilitator/mentor og foregår i formelle, strukturerede og

organiserede møder. Gennem samarbejde, kollegialitet, interaktion og dialog konstrueres mening og fortolkninger af emner relevant for undervisningspraksis. Indsigt og læring medieres gennem en fælles undersøgende samtale og refleksion kombineret med hjælp til distance, fokus og støtte samtidig med stram rammesætning.

FORSTÅELSE AF LÆRING

Projektet bygger på en socialkonstruktivistisk tanke om læring. Læring bliver konstitueret i mødet mellem det, individet allerede ved og kan, og det nye (Illeris, 2006; Rasmussen, 2004), og der er tæt relation mellem bevidsthed og sprog (Vygotsky, 1997; Vygotsky & Kozulin, 2001). Læring forstås som distribueret mellem deltagerne i et fællesskab (Rasmussen, 2004; Säljö, 2003). Dialogen faciliterer konstruktionsprocesser i forhold til allerede erfarede og konstrueret viden og personliggør indholdet. Gennem dialogen konstitueres mening (Dysthe, 1997, 2003).

Deltagerne kan og ved noget forskelligt, og deres bidrag er væsentlige for en helhedsforståelse (Illeris, 2006; Säljö, 2003), hvorfor deltagelse og samspil er centrale begreber.

KONTEKST

Mange professionsuddannelser og de professioner, de uddanner til, har udfordringer med at skabe en kvalificeret transition mellem uddannelse og arbejdsliv. En brobygning mellem uddannelse og profession er essentiel for mange nyuddannede, ikke mindst for lærere, hvis de ikke skal forlade professionen de første år (Frederiksen et al., 2017).

For at styrke undervisningens kvalitet, elevernes læring, lærerens autoritet og professionelle udvikling og ikke mindst, for at styrke at lærerjobbet opleves som et attraktivt arbejde, er det vigtigt at støtte overgangen fra uddannelse til profession, både i uddannelsen og efterfølgende i profession (OECD, 2019).

En dansk undersøgelse af, hvordan praksis modtager nye lærere (Frederiksen et al., 2017), viser, at langt over halvdelen af de adspurgte lærere ikke fik tilbudt understøttende initiativer i lærerstarten, at næsten halvdelen af de nye lærere oplevede, at der generelt var mangel på struktur og plan for deres start på skolen, og at ledelsen slet ikke eller kun i mindre grad tog initiativ til etablering af sparring og vejledning i løbet af de første år.

I en evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013 af en ekspertgruppe nedsat af Styrelsen for Forskning og Uddannelse (2019), understreges:

... vigtigheden af et kontinuerligt og systematisk arbejde med at motivere den samlede gruppe af studerende gennem udfordrende og motiverende samtale og undervisning... (s.18)

...at en læreruddannelse med høj kvalitet nødvendigvis må gå hånd i hånd med løbende professionsudvikling i et livslangt perspektiv. Den seneste TALIS-undersøgelse [TALIS 2013, red.] peger på forskellige former for professionsudvikling som lærer, og den fremhæver – med reference til EU-kommissionen – at kompleksiteten i de krævede lærerkompetencer i dag er så betydelig, at det er nødvendigt med kontinuerlig professionsudvikling, fx i form af kompetenceudvikling. TALIS-undersøgelsen henviser samtidig til den stigende evidens, der viser positiv sammenhæng mellem læreres professionelle udvikling og elevernes præstationer. (s.78)

Fra ekspertgruppens side foreslås to mulige indsatsområder for at støtte lærernes livslange professionelle udvikling: *...at sikre et fokus på overgangen fra lærerstuderende til nyuddannet lærer i det første job i skolen. Det er velkendt, at der er udfordringer forbundet med overgangen til lærerjobbet, og også i nærværende evaluering viser data, at overgangen generelt er svær for dimittenderne. På den baggrund – og som en del af et livslangt læringsperspektiv – kan det være relevant at arbejde mere systematisk med overgangsfasen, fx i samarbejder mellem professionshøjskoler og kommuner. Såkaldt induktionsforløb har været fremhævet i forbindelse med evalueringen, hvor den nyuddannede støttes tydeligt i jobbet som lærer. (s.79).*

... en mere generel pointe [er] relateret til behovet for løbende at kapacitetsopbygge og udvikle lærerens kompetencer for at sikre en kontinuerlig forbedring af lærerens praksis. Livslang læring må være forudsætningen for dels at kunne opsøge ny viden til brug i praksis. Ekspertgruppen bemærker, at kapacitetsopbygning og professionel udvikling kan forstås bredt. Det kan være formel kompetenceudvikling, men tilsvarende mulighed for observation, deltagelse i netværk, sparring, mentoring og coaching (bl.a. fra pædagogisk ledelse). (s..79).

I lærerkommissionens rapport (Christensen, 2019) anbefaler man en mere systematisk modtagelse af nyuddannede lærere og foreslår, at alle skoler har en strategi for, hvordan de introducerer nyuddannede. Lærerkommissionen understreger, at der bør sættes fokus på at understøtte de nyuddannede i deres første lærerjob bl.a. gennem mentorordninger. Ligeledes peges der på behovet for kontinuerlig professionel udvikling gennem lærerlivet og på udvikling af professionel dømmekraft. Rapporten foreslår også, at centrale parter "tager initiativ til at opsamle og udbrede gode erfaringer med tiltag, der bidrager til en god start for nyuddannede lærere samt iværksætter forsøg på området, gerne i samarbejde med professionshøjskolerne" (s. 67).

I lærernes arbejdstidsaftale 2020 indgået mellem KL og Lærernes Centralorganisation (LC) indgår der en paragraf om nyuddannede lærere (§10), hvor der står: "Ved opgavefordeling tages særligt hensyn til nyuddannede med henblik på at understøtte nyuddannedes mulighed for at få en god start på lærerlivet" (2020, p. §10).

I bemærkninger til § 10 står der, at der skal skabes rum for at nyuddannede kan reflektere over egen og andres praksis med henblik på udvikling i forhold til undervisningsopgaven (KL & Lærernes Centralorganisation, 2020).

Professionel udvikling er ofte conceptualiseret som et kontinuum fra læreruddannelse, hvor den studerende får den basale, generelle og kontekstuaafhængige viden og færdigheder, til en (evt.) lærerstartsordning, der understøtter den nye lærer personligt, socialt og professionelt, til fortsat at kunne udvikle sig professionelt, f.eks. ved at etablere professionelle læringsfællesskaber i skolerne (Avalos, 2011 i Korhonen et al., 2017). Kontinuummet synes dog at være hæmmet af manglende bindeled mellem de forskellige led (Feiman-Nemser, 2001; Heggen, 2010; Heggen & Terum, 2017; Heikkinen et al., 2012).

Forskning viser at coping-strategier oftest relaterer sig til bl.a. isoleret arbejde i klasselokalet og mangel på professionel udveksling mellem kollegaer og utilstrækkelig støtte (Kutsyruba & Tregunna, 2014 i Plauborg et al., in press.)

Forskningsspørgsmål

Projektets forskningsspørgsmål har været følgende:

Hvordan kan/kan ikke læringscirkler i form af peer-group mentoring med henholdsvis nye lærere og lærerstuderende bidrage til professionel udvikling, støtte overgangen fra læreruddannelse

til lærerprofession og bidrage til yderligere at forbinde teoretisk og praktisk viden? Hvor ligger udfordringerne, mulighederne og begrænsningerne i arbejdet med læringscirkler i dette regi?



Teori

PROFESSIONEL UDVIKLING

Projektet har haft fokus på professionel udvikling. I den sammenhæng har vi haft såvel Rønnestads (2008) forståelse af professionel udvikling såvel som Helleves (2017) forståelse for øje. Projektet har ligeledes haft fokus på aktive kooperative læreprocesser, hvor der bl.a. fokuseres på refleksion/undersøgelse sammen med kolleger og etableres sammenhæng mellem det, der arbejdes med i den formelle kompetenceudvikling og i lærerens daglige praksis (Desimone, 2009).

Rønnestad forstår professionel udvikling som tilegnelse af og ændring i kundskab og kompetence, som "ændringer i professionell holdning, kognitiv og emosjonell fungering, interpersonlig fungering, profesjonell identitet, verdier og etikk, og forståelse av profesjonelle roller" (Rønnestad, 2008, p. 279). Af centrale aspekter, som har betydning for professionel udvikling, fremhæver Rønnestad faglig nysgerrighed, videbegær, en kundskabs-søgende holdning, en åbenhed for teori samt en forståelse af og bevidsthed om arbejdets kompleksitet i det professionelle arbejde, herunder tolerancen for flertydighed og evnen til at kunne udholde at forholde sig til sammensatte og komplekse problemstillinger i arbejdet. Det mest centrale enkeltstående aspekt ved professionel udvikling synes dog, ifølge Rønnestad, med henvisning til Korthagen & Wubbels (1995), at være at kunne opretholde en kontinuerlig refleksion, når man møder udfordringer, og det uanset niveauer af professionel erfaring. Rønnestad pointerer endvidere, at professionelle forandringer sker gennem refleksion over praksis, og opfattelser formes og ændres både i det reflekterende enerum og i dialog.

Helleve definerer effektiv professionel udvikling som "sustained and long-term (allowing for teachers to repeatedly try new strategies and to reflect on what worked and did not) and focuses on records of practice, including student work" (Wilson, Rozelle & Mikeska, 2011 s. 385 i Helleve, 2017). Helleve skriver videre:

According to Wilson and Berne (1999, p. 175) it should also connect to and derive from teaching and learning experiences. Opfer and Pedder (2011, p.377) make a distinction between teachers' professional learning and teachers' professional development. Teachers' professional learning opportunities are embedded in professional development opportunities that have the features of "learning communities", in which teachers

learn from and with their peers. Through collaborative, ongoing reflective practice (Schön, 1983; van Manen, 1991) teachers' professional learning moves teachers from isolation to interaction and personal engagement in communities in which they can analyze and improve their own practice (Shulman, 2004) (Helleve, 2017, p. 33).

Aktive kooperative læreprocesser understreges også i dansk forskning. Sunesen (2016) peger bl.a. på vigtigheden af at demokratiske og involverende processer ligger til grund for valg af kompetenceudviklingsforløbets faglige indhold, at deltagerne skal være engagerede i det, som de skal lære, at lærerne bør være organiseret i teams, som arbejder med refleksion, analyse og at opstille hypoteser med brug af faglig terminologi, og at deltagerne bruger det faglige indhold i den konkrete pædagogiske praksis.

REFLEKSION

Projektets design er baseret på en konstruktivistisk opfattelse af læring med et sociokulturelt perspektiv, dvs. vi ser læring som en aktiv konstruktionsproces ud fra et samspil mellem individ og omverden og ikke blot som en passiv modtagelse af information udefra. Forståelse bliver konstitueret i mødet mellem det, individet allerede ved og kan og det nye. Individet modtager information, tolker den, knytter den sammen med allerede erkendt viden og reorganiserer de mentale strukturer, hvis det er nødvendigt for at indpasse den ny viden (Illeris, 2006; Rasmussen, 2004). Samtidig ses læring ses som medieret, situeret og distribueret. Den sociale organisering af konstruktion af viden og erfaring er i fokus.

I den sammenhæng og ud fra vores forståelse af professionel udvikling bliver begrebet refleksion centralt. Begrebet refleksion forstår vi ud fra Korthagen & Wubbels (1995) og Klemps (2013) definition af refleksion.

Korthagen & Wubbels (1995, p. 7) definerer refleksion som "the mental process of structuring or restructuring an experience, a problem or existing knowledge or insights". Refleksion indebærer at forholde sig kritisk til egen praksis med henblik på løbende at udvikle denne praksis. Det indebærer evnen til at analysere praksis, en årvågenhed over for vigtige aspekter samt at udtænke alternative beslutninger eller handlinger.

Ifølge Klemp (2013) er refleksion noget, der sker i bevidstheden i et dialogisk møde med verden. Refleksion skal helst give nye erfaringer og ny viden. Det vil sige refleksion er noget mere end blot at beskrive, hvad der er sket eller løsevede tanker i denne forbindelse. Ifølge Klemp må refleksion ikke kun være bagudrettet, men også fremadrettet, og der må bringes noget nyt ind i refleksionsprocessen for at den ikke blot går i ring. Refleksion kan også forstås som foregribende tænkning f.eks. på alternative handlinger (Dewey i Rice, 1989). Nye teoretiske begreber og indspil fra andre kan give ny forståelse og øge udbyttet af refleksionen. I den forståelse vil kollektive rum kunne skabe kollektiv refleksion. Læringscirkler kan ses som et forsøg på at etablere et sådant kollektivt rum, hvor de studerende bidrager med aktiv viden fra uddannelsen, og hvor lærere og studerende man sammen reflekterer.

PROFESSIONEL IDENTITET

Med begrebet professionel identitet henvises til den personlige identitetsdannelse, som har at gøre med udøvelse af en profession (Heggen, 2008). For en lærer handler det om den forestilling, man har om sig selv i lærerrollen, altså en selvrepræsentation af lærerrollen; der er tale om den særlige måde den professionelle forstår sig som professionel på. Professionel identitet handler således om den enkeltes overvejelser over egne egenskaber, værdier og holdninger i forbindelse med udøvelse af professionen samt hvilke etiske retningslinjer og hvilke færdigheder eller kundskaber personen mener er med til at konstituere denne som en god lærer. Der er tale om et normativt begreb, som til stadighed defineres og redefineres i mødet med forskellige praksisfelter og deltagerbaner (Lindhart, 2007). Professionel identitet fæstner sig som kundskab, holdninger, værdier og udmønter sig i sociale sammenhænge. Den professionelle identitet skabes over tid, før optagelse på f.eks. læreruddannelsen, under læreruddannelsen og efter læreruddannelsen i erhvervsudøvelsen (Heggen, 2008).

Den til enhver tid for individet gældende professionelle identitet påvirker orienteringer, valg og fravalg – og dermed den videre formning og udvikling af den professionelle identitet.

FREMADRETTET HANDLINGSPERSPEKTIV

I forlængelse af vores forståelse af professionel udvikling/kompetenceudvikling har vi været opmærksomhed på det fremadrettede handlingsperspektiv. Her har Clarke og Hollingsworths (2002) tanker vedrørende medierende processer af refleksioner og "enactment" været centrale. Ifølge Clarke og Hollingsworth er professionel vækst og udvikling hos lærere en kompleks proces. Ændringer i læreres praksis sker gennem medierende processer af refleksioner og "enactment", dvs. iværksættelse af bevidste aktive tiltag i relation til pædagogiske holdninger, værdier eller erfaringer, f.eks. i fire forskellige domæner, som omfatter lærerens verden: Det personlige domæne (omhandlende viden, værdier og holdninger), praksisdomænet (omhandlende professionseksperimenter, fx eksperimenter med nye undervisningsmetoder eller tilgange), konsekvensdomænet (omhandlende fremtrædende resultater fx elevprodukter) og det eksterne domæne (omhandlende kilder af information, stimulus og support). Professionel vækst kan udvikles gennem mange forskellige indgange til disse fire domæner. Der sker først vedvarende ændringer i praksis, når forandring i ét domæne leder til forandring i et andet domæne, ligesom der først kan være tale om professionel vækst og udvikling, når der er tale om vedvarende ændringer (Clarke & Hollingsworth, 2002). Alle fire indgange har været i spil i læringscirklerne.

VITALISERING

Vitalisering kan ifølge Honneth (1992; Honneth & Willig, 2003) defineres som det at få en positiv forståelse af sig selv i selvudfoldelse og i udvikling af individualitet. Begrebet må ses tæt knyttet til intersubjektiv anerkendelse. Vitalisering i arbejdet opnås ifølge Honneth ved på den ene side at indgå i et fællesskab med fælles værdier og på den anden side ved netop at være et enestående individ med en personlig ballast, der bidrager til fællesskabet (Honneth, 1992; Honneth & Willig, 2003). Herigennem får individet mulighed for at udvikle selvværd gennem anerkendelse i arbejdet. Anerkendelse og dermed muligheden for vitalisering fås som lærer ved at opfylde faglige-, sociale- (krav af relationsmæssig karakter) og organisatoriske krav i læringscirklen primært ved at opfylde faglige og sociale krav. Vitalisering i arbejdet må først og fremmest forstås som det, at individet har mulighed for at udvikle selvværd gennem anerkendelse i arbejdet (Frederiksen, 2007).



Design og metode

I projektet blev der etableret to læringscirkler. Hver cirkel bestod af fire nyuddannede lærere fra samme kommune og fire 4. årgangsstuderende på samme læreruddannelse samt en facilitator (der både var underviser i læreruddannelsen og vidensmedarbejder i forskningsprogrammet). Der blev afholdt seks cirkelmøder fra oktober til maj af tre timers varighed i den ene cirkel og fem i den anden cirkel. Pga. coronasituationen blev kun to møder afholdt fysisk.

Udgangspunktet for arbejdet i læringscirklen var deltageres praksiserfaringer i arbejdet præsenteret som konkrete cases. Deltagerstyring var centralt, dvs. deltagerne bestemte sammen, hvilke temaer/udfordringer (cases) der skulle fokuseres på i cirkelmøderne, men temaerne skulle have fokus på professionsudøvelse. I forbindelse med drøftelse af nogle udfordringer indgik der korte oplæg fra facilitatoren.

Der blev arbejdet med reflekterende teams, bestående af lærerstuderende. Endvidere blev der arbejdet med en primær og en sekundær spørger i form af en lærer, der skulle få udfoldet og spørge ind til den aktuelle case. Udfordringer blev primært præsenteret af de nye lærere, men i den periode hvor de studerende var i praktik, skiftede studerende og lærere roller. Der blev de fleste gange mulighed for at studere to forskellige udfordringer/cases. Processen var følgende: Opsamling af nye erfaringer med handlinger fra udfordringerne fra forrige gang, præsentation af udfordringer /case, valg af case, fælles undersøgelse af problemstilling (nye lærere), reflekterende teams (studerende), yderligere undersøgelse af problemstilling med udvikling af forskellige handlemuligheder aftaler: hvem vil prøve? (evt. hvis der tid: endnu en runde). Logbogsskrivning.

For at understøtte en undersøgende tilgang blev der arbejdet med Karl Tomms (1992) spørgsmålstyper.

EMPIRI

Det empiriske materiale har bestået af observationsnotater, logbøger, fra facilitatorer, studerende og lærere (de sidste 15 min. var afsat til logbogsskrivning), afsluttende fokusgruppeinterviews og enkelt-interviews med studerende og lærere.

ANALYSESTRATEGI OG METODE

Analyselstrategien har været en kombination af induktiv og deduktiv metode på tværs af al empiri (Braun & Clarke, 2006, 2013; Patton, 1990). Empirien blev først kondenseret, dernæst tematiseret. Vi har haft temaer i baghovedet med udgangspunkt i den præsenterede teori relateret til forskningsspørgsmålene, som vi har søgt at få belyst, samtidig med at der har været foretaget en induktiv åben kodning med efterfølgende tematisering.

I alt har empirien bestået af
39 logbøger fra studerende,
25 logbøger nye lærere,
11 logbøger fra facilitatorer,
11 observationsnotater,
2 fokusgruppeinterviews med studerende,
1 fokusgruppeinterview med nye lærere,
2 individuelle interviews med nye lærere.



Resultater -Temaer

I det følgende har vi lavet en analytisk distinktion i det helt overordnede tema refleksion, således at der bliver tale om tre selvstændige og ”uafhængige” temaer: refleksion, samspil mellem teori praksis og handleperspektiv, velvidende at disse temaer er tæt sammenbundne, indviklet i og afhængige af hinanden. Derefter følger præsentation af temaerne professionel identitet og lærerrolle, samarbejde samt temaet vitalisering og mod.

REFLEKSION

Temaet refleksion handler om deltagerens mulighed for udvikling af såvel bagudrettet som fremadrettet refleksion i læringscirkler, og om deres mulighed for at udvikle forståelse for og færdigheder i at udfolde en case ved hjælp af kvalificerede kommunikationsfærdigheder, der kan føre til mere dybdegående refleksion.

Vores analyse peger på at læringscirkler har givet anledning til mange refleksioner over undervisning, til at udfolde teori og praksis i samspil og til overvejelser over mulige nye handlinger i praksis hos deltagerne. Udfordringen har været at udfolde cases og få ”hævet” de konkrete erfaringer, refleksioner og handlemuligheder til et mere generelt plan m.h.p. fremtidig praksisudvikling og udvidelse af professionsviden.

I alle deltagerens logbøgerne fremgår det at møderne har givet anledning til refleksion over pædagogisk praksis både for de nye lærere og for de studerende, det være sig både fremadrettet og bagudrettet refleksion. En lærer skriver i sin logbog: *Jeg kom til at reflektere over, om jeg nogle gange lægger min egne behov over på eleverne. Da vi snakkede om de stille elever, kom jeg til at tænke på, om det overhovedet ville gavne eleven, at pålægge dem en rolle, når det ikke falder dem naturligt (ny lærer).*

Citatet viser, hvordan læringscirkelens drøftelser af stille elever fik en direkte betydning for, hvordan en ny lærer reflekterede over, hvordan hun vil arbejde videre med en konkret elev, og overvejelser over hvordan hun forstår de stille elever og hendes arbejde med dem.

Et andet citat fra en studerende understreger at den undersøgende tilgang, brugt til igangsættelse af og øvelser i refleksioner hos deltagerne, har været vigtig: *Den undersøgende tilgang – at stoppe op flere gange og stille spørgsmålet ”Hvorfor sker det her mon? Hvad er der på spil?” Det er klart nemmest at gøre i fællesskab, men mindre kan også gøre det. Jeg synes konkret, det er svært lige præcis at*

sige, hvad jeg vil tage med i kommende praksis, men tilgangen håber jeg hænger ved (stud).

Refleksionerne er faciliteret bl.a. ved at skabe både et tidsmæssigt, men også et mentalt rum til at overveje praksis. Et rum, som f.eks. en lærer forklarer at hun faktisk ikke vidste, hun havde brug for: *Møderne skaber et rum, hvor man kan få luft og kan få vendt nogle ting (meget grundigt), som man ikke på samme måde vender med hverken ens kolleger eller ens private partner - alene det er rart og et behov, som jeg typisk først kan mærke, jeg havde, når mødet er slut.*

De nye lærere oplever at de kommer i dybden med de problemstillinger, de præsenterer, og at spørgsmål fra deltagerne i læringscirklen får dem til at skifte perspektiv, tænke i andre baner og dermed se nye måder at forsøge at håndtere udfordringen på. En ny lærer skriver: *Jeg har flere gange oplevet at man oftest selv har svaret, det skal bare lige graves frem vha. spørgsmål stillet udefra og italesættelse.*

En anden lærer skriver: *Det var en god måde at få snakket i dybden om problematikker, få spørgsmål, der får en til at tænke i andre baner, se andre muligheder og få råd til at løse eller håndtere en udfordring.*

Endnu en anden lærer skriver: *Efter jeg fik sat ord på mine oplevelser, mine erfaringer og mine indtryk af x [elev], kunne jeg selv høre, hvad jeg havde brug for at gøre for at få ændret mit billede af ham og måske min relation?*

Og endnu en anden siger i interviewet: *Man sidder jo selv tit med nøglerne, man skal bare lige finde ud af, hvor de er i nøglebundtet!*

Udsagnene viser, at ved italesættelse og kvalificeret kollegial hjælp til at udfolde en udfordring påbegyndes refleksion, som så giver anledning til at svarene kommer fra deltagerens viden fra læreruddannelse og praksiskendskab. Refleksionen er med andre ord faciliteret gennem italesættelse af en udfordring, af undrende og nysgerrige spørgsmål fra deltagerne, der bl.a. har givet anledning til perspektivskifte på problemstillingen. Spørgsmål, der har faciliteret refleksion både bagudrettet og fremadrettet og konkret som generelt. Refleksion, der har åbnet op for ny indsigt og nye muligheder i praksis.

Det har ikke kun været den person, der har præsenteret en udfordring, der har haft mulighed for at reflektere over egen praksis, samtalen om en udfordring har også givet anledning til refleksioner over såvel egen, som fremtidig praksis for de øvrige deltagere, nye lærere som studerende. Studerende gør f.eks. følgende egne refleksioner i logbog over fremtidig praksis, foranlediget af cases præsenteret af nye lærere:

... hvis tegn på læring måles gennem skriftlige aflevering i en online tid, hvordan forholder man sig så til feedbackdelen? For hvis ikke der er nogen feedback til eleven på det arbejde, de har afleveret, giver det så overhovedet mening? Hvad er formålet? Synes dette kræver nogle overvejelser – også fremadrettet mht. afleveringer og feedback i en IKKE-online tid.

Den personlige kontakt til alle elever er vigtig, men særligt måske dem, som har svært ved at følge med i timerne. Hvis man får deres vinkel på, hvorfor det er svært, så tror jeg, det skaber en bedre forståelse fra begge parter. Og ellers anerkende det, de kan overskue at bidrage med, så deres indsats bliver anerkendt, uanset størrelsen på indsatsen, fremfor at de får dårligt samvittighed over at de ikke har bidraget.

En lærer siger i interviewet: *Jeg synes vi har vendt rigtig mange ting, som er blevet vendt på et generelt plan inden for lærerfaget, så på den måde er der rigtig tit noget, jeg egentlig kan trække nogle paralleller til noget af det, vi har snakket om ... ja nogle af de spørgsmål, der er blevet stillet, som faktisk også får mig til at se andre nuancer ind i det, jeg så står i, og det, syns jeg i hvert fald, er helt vildt givende.*

Refleksionerne hos deltagerne standser ikke ved læringscirkelns afslutning. I logbøgerne fremgår det at også de nye lærere fortsætter refleksionerne efterfølgende i relation til praksis, uanset om det har været egen case eller andres cases, der har været drøftet i cirklerne. Deltagerne oplever at de kan trække elementer ud fra refleksionerne over den præsenterede case, som de så selv arbejder videre med fremover i egen praksis. En lærer skriver:

Jeg kom til at tænke på, hvordan man sørger for, eleverne har forstået opgaverne. Jeg fanger ofte mig selv i, at meets bliver en lang monolog, når opgaver skal introduceres, og der er ikke det samme ’flow’, som der normalt er i klasseværelset. Et forslag til dette kunne meget enkelt være at få en eller flere elever til at genfortælle, hvad der er blevet introduceret. På den måde bliver udgaven måske mere elevvenlig.

KOMPETENCER TIL AT UDFOLDE EN CASE, SÅ DER KAN REFLEKTERES OVER DEN

Det har været en udfordring at beskrive og udfolde en case, udvikle kompetencer i at formulere sig tydeligere om cases fra praksis. En udfoldning, der har været vigtigt for at der kunne reflekteres ordentligt over dem. Udfordringen har først og fremmest skyldtes, at deltagerne selv har skullet være spørgende og udfordre til kritisk refleksion. Kompetencer, der er vigtige for at deltagerne i fremtiden selv kan reflektere over egen praksis samt bidrage kvalificeret i fremtidige professionelle læringsfællesskaber på skolerne. Efter første læringscirkelmøde gav facilitatorerne udtryk for at alle deltagere manglede kompetencer i at dykke grundigt ned i en case: *Jeg synes, vi skal arbejde mere med at lære dem at spørge undersøgende og åbne en case mere - det kan de godt trænes mere i (forsker noter).*

De har svært ved at spørge ind til problemstilling, så man kommer dybere ned i den.... Der skal undervises i forskellige former for spørgsmål Karl Tomm, men ikke alle på en gang. De to første kategorier og så over vi dem (forsker noter).

Denne erfaring gjorde at der blev arbejdet mere bevidst med at undervise i Karl Tomms spørgsmålstyper med henblik på at træne deltagerne i en undersøgende tilgang i drøftelse af casene. Spørgsmålstyperne blev repeteret til hver læringscirkel hen over året. I processen har facilitatoren i alle cases måtte ind og understøtte processen. Facilitatoren har f.eks. demonstreret, hvor nyttige perspektivskift kan være på en udfordring, hvilke spørgsmål man har kunnet stille, og hvilke spørgsmål, der kan stilles for at få de konkrete erfaringer op på et mere generelt plan. Dette har resulteret i en udvikling af deltagerens spørgefærdigheder og en større bevidsthed om disse færdigheders betydning for samtalen. Færdigheder og indsigt som f.eks. en studerende skriver har været *det mest meningsfulde på uddannelsen*. Nedenstående citater fra logbøger viser vigtigheden og værdsættelsen af ovenstående hos deltagerne: *Ja, jeg er blevet mere bevidst om, tror jeg, at det kan være en god ide lige at stille nogle flere spørgsmål inden man drager en konklusion (studerende).*

Det har givet nye perspektiver og været med til at afdække flere aspekter i de forskellige cases, jeg har fremlagt på møderne. Måden at spørge på (lineær, cirkulær, osv.), synes jeg også, jeg med fordel kan bruge - både professionelt ift. elever og kollegaer, men også personligt, så jeg ikke stiller mig ”til dommer” for andres problemer, men forsøger at forstå, reflektere og afdække i stedet (ny lærer).

Det er blevet tydeligt for mig, at det er vigtigt, at man holder fast i kun at beskrive situationer i stedet for at tolke på dem. Det gør, at man så har bedre mulighed for flere perspektiver (studerende).

SAMSPIL MELLEM TEORI OG PRAKSIS

Arbejdet i læringscirklerne har givet deltagerne erfaringer med og indsigt i, hvordan og i hvor høj grad praksis og teori kan spille sammen, når udfordringer i undervisning skal analyseres, og undervisning skal udvikles.

Italesættelsen af udfordringen i samspil med de i læringscirklen stillede spørgsmål og med deltagernes henvisning til teori har aktiveret de nye læreres teoretiske viden, som måske pga. handletvang og pres i hverdagen er kommet i baggrunden, men som igennem læringscirklerne igen bliver *aktiveret* gennem spørgsmål og kommentarer. En lærer siger f.eks.: *Læringscirklerne har hjulpet mig med at huske tilbage på noget af den teori, uden at vi nødvendigvis har siddet og name-droppet en hel masse teoretikere, men vi har fået italesat en hel masse ting, som får en til "nåh ja!"* Altså får trukket de her tråde. Det har været rigtig rart også.

Den teoretiske viden er blevet koblet til lærernes erfaringsviden, hvormed der er blevet givet mulighed for at få udviklet professionsviden. Det er denne form for viden, der er tegn på, at der kan udvikles i læringscirklerne til gavn for både nye og kommende lærere.

En studerende kommenterer koblingen mellem teori og praksis på følgende måde: *Nogle af emnerne har vi berørt [i udd.]. Vi er bare ikke kommet så grundigt omkring det. Der er aldrig sat ord på noget så nær praksis.*

En anden lærer skriver:

Jeg tror egentlig, jeg synes, det mest givende var vinklingen på min viden ... hvorfor jeg heller ikke som sådan fik ny viden, men måske brugt min allerede kendte viden på en anden måde eller forstået den anderledes.

Udtalelsen kan tolkes som at deltagerne (såvel nye lærere som studerende) har teorien fra læreruddannelsen, men at teorien måske ikke i særlig høj grad er blevet relateret til praksiseksempler i en konkret kontekst, hvorfor deltagerne har svært ved at "transformere" teorien til professionsviden. Samspillet mellem praksis og teori i læringscirklen faciliterer dette.

I en læreruddannelse arbejdes der en del med cases, men oftest bliver disse nødvendigvis en form for konstruktion, hvilket er med til at gøre casen "flad" med manglende nuancering og kompleksitet. Arbejdet med cases, der har en stærkere og aktuel kobling til konkret praksis, har en anden mulighed for at nuanceres, og dermed også mulighed for at kunne forstås mere

komplekst gennem dialog med den nye lærer, der står i den konkrete situation. En studerende siger: *Når hun [den nye lærer] taler, så, for mig, blev der bare meget mere nærværende på en eller anden måde. Nu var det ikke bare et tekstbogseksempel – det var taget lige ud af hendes hverdag, ikke. Det synes jeg var ret vigtigt, det autentiske. (studerende)*

I de forskellige drøftelser af cases blev der ind i mellem inddraget konkrete teorier og teoretikere, men primært blev teorien inddraget via fagsprog og med en forståelse af at enhver situation er kompleks. Drøftelserne handlede ofte om at kunne se sig selv som lærer, eleven og den konkrete situation fra forskellige pædagogiske og didaktiske perspektiver og forståelser.

I logbogsnotaterne fremgik det at de studerende i mange tilfælde kunne bruge teori fra læreruddannelsen i læringscirklerne - mest i form af teoretiske begreber.

Studerende skriver f.eks. følgende i deres logbøger som svar på om de kunne relatere indholdet i samtalerne til noget, de havde arbejdet med teoretisk på læreruddannelsen:

Jeg kunne især relatere til specialpædagogik og inkluderende fællesskaber ift. en problemstilling om det sociale liv i en klasse. Her gav det rigtig god mening, for det blev hurtigt gjort til et individorienteret problem, så at kunne trække på teori om inkluderende fællesskaber skabte et nyt blik og nye handlemuligheder (studerende).

Der var mange punkter, vi berørte, som har meget tilfælles med de teorier, vi arbejder med på studiet. Det giver rigtig god mening at koble situationerne sammen med de forskellige teorier, som vi læser i bøgerne – eksempelvis Bandura. Det giver et bedre billede og giver bedre mening, når man får sat den virkelige verden (eleverne og folkeskolen) ind i sammenhængen (studerende).

Synes der var en del, som vi arbejder med teoretisk her på skolen, som udspillede sig i de cases, vi havde på dagsorden i dag. Blandt andet begreber som relation, mestringsforventning, inklusion, genrepædagogik (studerende).

Det var også fedt at hive lidt teori og begrebsliggjort viden ind i problemstillingerne, samt opleve at man faktisk er i stand til at trække på en hel del af det i samtalen (studerende).

I læringscirklerne var der gode drøftelser af begreber og forskellige værdier, hvad angår god undervisning. Mest tydeligt blev dette, da vi drøftede anerkendelse, magtesløshed og skæld ud, hvor bl.a. følgende blev skrevet i en logbog: *Jeg har ligeledes fået rigtig meget ud af at tale om afmagt og følelsen af at blive vred – og at skælde ud – og ikke mindst hvor forskelligt vi ser på det at skælde ud (studerende).*

Flere af deltagerne har ikke følt at teori har fyldt meget i læringscirklerne, men at der primært har været fokus på praksis og praksisrefleksioner. Alligevel er deltagerne opmærksomme på at teori bliver brugt i samtalerne. En ny lærer siger i interviewet:

Ja, det tror jeg faktisk, og det har været ret rart at vi ikke skulle sidde og namedroppe. Jeg var også teoretisk stærk, altså, det er ikke glemt, det kan godt være at jeg ikke lige kan huske, hvad teoretikeren hedder, men det er der (ny lærer).

Og i denne dialog mellem to nye lærere og facilitatoren: *Ny11 - ja, men har vi egentlig talt teori med dem [de studerende]? Ny12 - ja, men jeg føler egentlig heller ikke at vi har haft sådan megateoretiske diskussion, men det, synes jeg, har været befriende på en eller anden måde... Facilitator - men de har brugt begreber. Måske har de mere brugt teoretiske begreber, fordi de lige sidder i det...*

Og endnu andre nye lærere udtaler sig om emnet på følgende vis: *Jamen, jeg tror, så har det været mere begreberne, de [de studerende] har haft på, og det har altså også fungeret godt. Ja, ja (ny lærer).*

Jeg tror, det er fordi, jeg nok har tænkt mere over sådan konkrete teoretikere. Men jo, jeg synes da deres [de studerendes], sådanne begreber, når de har været på, at altså når de kommer ind i spørgsmålene sådan med: Hvad med sådan differentiering eller planlægning eller. Ja, anerkendelse ... eller hvad det kan være, så har det jo egentlig været indirekte med. Altså igennem spørgsmålene, så jeg synes jo, spørgsmålene har været gode, ja, (ny lærer).

I drøftelserne, om hvorvidt der har været teori med i læringscirklerne, er det primært de nye lærere, der giver udtryk for manglende teori, også selvom denne mangel ikke har været generende for dem. Det ser ud til at nye lærere har en bestemt måde at forstå teori på – det skal være evidens og knyttet til en særlig teoretiker. De har vanskeligere ved at se at teorien er tilstede gennem begreber og at være i stand til at åbne en case på en tilfredsstillende professionel måde – dette er en mere usynlig kompetence for dem.

At anvende begreber og et professionelt fagsprog er også at anvende teorien, men for de nye lærere kan disse begreber være en del af en almindelig sprogbrug i deres arbejdsdag. De glemmer at det ikke handler om at namedroppe teoretikere, men at det handler om en bagvedliggende forståelse af fagsproget.

De studerende derimod giver primært udtryk for at de kan se en sammenhæng mellem det, de lærer på læreruddannelsen og den praksis, de nye lærer står i, måske fordi de savner praksiskend-

skab, hvilket de har fået en del af gennem læringscirkelforløbet. De siger f.eks. i det afsluttende interview: *Jeg synes, det, der har været det vigtigste, det har også været at få lov til at have nogle diskussioner på et niveau, som har været så relevante, fordi de har været knyttet til nogle ... praktiske situationer, og til nogle som har skullet kunne tage det med. Det har været en meget autentisk situation. Og så synes jeg, det har været fedt, at vi har kunnet diskutere nogle ting på et niveau, som jeg ikke føler, at vi altid får diskuteret, teorier og forskellige cases i uddannelsessammenhænge ellers. Så det her har været helt vildt fedt. Meget lærerigt (studerende).*

Jeg synes det her, altså erfaringsdele og erfaringsudveksling, og den her vidensdeling har været spændende og brugbart. Og så synes jeg også, at efter jeg har været med i det her projekt, så er den her bro..., at den er på en måde blevet tydeligere for mig altså broen mellem læreruddannelsen og så praksis. Der er nogle ting, der giver mening (studerende).

FRA DET KONKRETE TIL DET GENERELLE OG TILBAGE IGEN

En grundlæggende bestræbelse i arbejdet i læringscirklerne har været i så høj grad som muligt at almengøre de konkrete cases, så der både kunne drøftes konkrete handletiltag og mere generelle perspektiver og forståelser af en tematik med mulige handletiltag til gavn i det videre lærerarbejde. En facilitator skriver:

Jeg brugte meget energi i samtale på at få det, der blev sagt, generaliseret og almengjort, ikke kun til undervisning i Corona-situationen, men til undervisning i det hele taget, til almen-didaktiske emner (facilitator).

Denne forståelse fyldte primært implicit hos deltagerne i læringscirklerne, men i løbet af året blev deltagerne bedre til selv at drøfte cases ud fra den forståelse. En ny lærer giver eksplicit udtryk for dette:

På den måde synes jeg ofte, at det lykkes, at løfte de konkrete cases til nogle mere generelle cases også selvom det måske ikke gøres helt eksplicit. Faktisk synes jeg ofte, at man kan tage lige så meget med sig fra de andres cases som sit eget (ny lærer).

For den ny lærer har det at arbejde både konkret og generelt givet ny indsigt og forståelse af eget arbejde, ikke blot når ens egen case var i fokus. Det er gennem det teoretiske at det konkrete bliver almengjort, hvormed det kan påvirke den professionelle udvikling bredt. Det gælder både praksisteori og almen teori.

Udfordringen i processen med at lære samspillet mellem (videnskabelig)teori og konkret praksis har helt sikkert været at reflektere ikke kun på det konkrete plan med en konkret case, men også at reflektere på et mere generelt plan med henblik på



at få udviklet et repertoire for mulige handletiltag til lignende situationer og udfordringer.

Udfordringen har været svær både for deltagerne og facilitatorerne. Vi har konstateret, at det tager tid at lære at udfolde og holde fast i det generelle.

En af facilitatorerne skrev i sin logbog:

Min oplevelse var mere strukturerede samtaler, selv om vi ikke fulgte "regelsættet" med reflekterende teams og først forslag til sidst. Men det gik ud over den enkeltes refleksion over situationen. De lærte ikke ret meget om at reflektere. Eller gjorde de? Skulle have spurgt mere ind med spørgsmål: Hvad, tror du, der sker, hvis du gør.....? Hvad vil så gøre?

Det blev understøttende, men ikke udvikling af refleksionskompetencen hos den enkelte?

AT LØFTE BLIKKET OG BLIVE KONFRONTERET MED IDEALERNE

Arbejdet med at "pendle" mellem det konkrete og det generelle i samspil med teori og teoretiske begreber i case-behandlingen gav ikke kun de øvrige deltagerne mulighed for at kunne relatere til egen praksis, det gav også de nye lærere mulighed for at løfte blikket fra en presset hverdagspragmatik i forhold til, hvad der virker og ikke virker lige nu og her. Flere af lærerne blev bevidste om at de til tider i praksis var kommet lidt langt fra deres idealer og visioner om undervisning, eller at disse ikke var tydelige for dem mere. En lærer siger f.eks.:

og så kan jeg faktisk en lille smule godt lide at der nogle gange er kommet en kommentar, som måske har provokeret en lille bitte smule, fordi man megahurtigt falder ned i den der med 'nej men det er ikke realistisk ... det er slet ikke realistisk det der teori'. Og nej, der er ikke sat ord på teorien, men jeg kan alligevel mærke at der har været sådan en lille smule (og de her ikke negativt), naivitet, som jeg også selv havde, og som jeg faktisk synes, man skal insistere en lille smule på. Det, synes jeg også, kan være en fordel, at der ikke sidder otte og er enige om at 'jamen, en ting er det her, og så er der praksis, og det hænger ik ...' nu gør jeg det lidt groft (ny lærer).

Denne nye lærer gav udtryk for, at hun blev lidt provokeret og anser det som en smule naivt dét, der blev drøftet i gruppen ind i mellem, men samtidigt gav hun udtryk for at det også var "lidt fedt" at der ikke kun var enighed i gruppen, og at teorien kan være med til at åbne for en case. Videre i samtalen gav den nye lærer udtryk for, hvor let det er at komme ind i en hverdagslogik og letkøbte forståelser. En anden ny lærer supplerede med at det visionære også er væsentligt, også selvom det ikke er så konkret:

visionære, sådan lidt... ja, idealet ... så selvom jeg i øjeblikket godt kan tænke hmm, det var ikke sådan lige det, jeg ville høre, så tager man det jo med sig, eller omvendt at det var virkeligt

det, jeg havde brug for at høre, så tager man også det med sig (ny lærer).

Specielt de studerende har været med til at fastholde nogle ud fra teorier mere idealistiske forestillinger om undervisning, som en ny lærer hurtigt kan fravige med kommentaren "argh det er ikke realistisk". Nogle af idealerne blev de nye lærer nu i læringscirklen opmærksomme på at de burde holde fast i. En ny lærer kalder det at fastholde "barren":
det tvinger os til at tænke "jeg er ikke alene i det her... Jeg kan godt BLIVE i det, barren skal ikke ned, jeg skal bare finde andre måder at komme over på", og det er det jeg mener med mod. Det bliver sådan en blanding af mod og modenhed

FREMADRETTET HANDLING

I alle samtaler har facilitatorerne været bevidste om at have fokus på fremadrettet handling i praksis, da vi anser det generelt som vigtigt i forhold til at udvikle professionel udvikling. Her har vi specielt været inspireret af Clarke og Hollingsworth (2002) og Helleve (2017) (se afsnittene Fremadrettet handlingsperspektiv og Teori).

I forskernotater fremgår det, at en af de store udfordringer har været at kvalificere et handleperspektiv både på det konkrete niveau og på et mere generelt fremadrettet niveau, således at deltagerne var i stand til at eksperimentere og afprøve og udvikle handlinger i praksis ud fra egne præmisser. I dette arbejde har facilitatoren været meget bevidst om bevægelsen fra det konkrete niveau til det generelle niveau og tilbage igen (se afsnittet Samspil mellem teori og praksis). Det har igennem processen vist sig at deltagerne gik til handlingsperspektivet med seriositet.

I et forskernotat står der f.eks. følgende:

Caseopfølgning: [Ny lærer] har faktisk forberedt sig med skriftlige stikord

Empirien viser, at samtalerne i læringscirklerne har givet deltagerne anledning til nye overvejelser og handlinger i praksis eller indsigt i mulige handlinger i fremtidig praksis.

En ny lærer svarer følgende på spørgsmålet *Fik du nye perspektiver på praksis, herunder ny viden, som du kunne bruge?:*
Ja, det gjorde jeg, hvilket også er en af grundene til, jeg fandt samtalerne interessante.

Selvom ideen om handletiltag var appellerende for deltagerne, viste det sig at være udfordrende at få til at fungere i praksis. Det var vanskeligt at få den nye lærer til at formulere et konkret tiltag nu og her, der skulle afprøves, og der blev ofte nævnt en liste af ting, der kunne overvejes. Dette gav så udslag i opsamlingsgen ved næste læringscirkel, hvor det var svært at få en kvalifi-

ceret snak om, hvordan det havde været at afprøve et tiltag. Der kan være forskellige grunde til at dette ikke fungerede så godt, men en forståelse kan være at drøftelserne i læringscirklerne afspejlede, hvor komplekse mange af casene var, og at meget af det, man tog med sig, ikke handlede så meget om konkrete tiltag som at udvide éns forståelse af en situation, eller en elev, eller egen lærerrolle, som på længere sigt kan have effekt. En ny lærer skriver f.eks. i sin logbog:
Min case handlede om det med at levere en undervisning, som både gav eleverne noget fagligt og noget bevægelse/aktivitet, men at nogle elever bliver 'tabt' i dette. Samt hvordan man kan hjælpe de elever, der har mistet motivationen til at deltage på anden vis.

Ideerne og rådene jeg vil tage med mig:

- Slip min faglighed i situationen, og forstå/fokusere i stedet på eleverne i situationen.
- Brug mere anerkendelse til motivation.
- Både give flere fri rammer til dem, der kan styre det, men også guidning/rammesætning for dem der har brug for den hjælp.

- Inddrage elevstyring, hvor jeg lader eleverne lave opgaver til hinanden.
- Løbende have flere en-til-en samtaler med eleverne.
- Inddrage eleverne, høre dem hvad de synes fungerer godt og mindre godt.
- Fokus på at gøre krav og indhold til opgaver tydeligere og synligere. For at huske det faglige indhold, skal eleverne øve sig i at gøre sig umage med deres produkt/aflevering (ny lærer).

Den liste, den ny lærer formulerede for sig selv, indeholder både praktiske handletiltag, men lige så meget en ændring i forståelsen af sig selv som lærer.

Flere af deltagerne afprøvede forskellige aktioner, dog ikke alle, hvilket bl.a. kan skyldes at projektet røg ind i en coronasituation, hvor afprøvning blev besværliggjort eller umuliggjort af online undervisning eller af at andre problemstillinger kom i fokus netop pga. online undervisning. Der gives dog alligevel adskillige eksempler på beskrivelser af afprøvning af handlinger i log-bøgerne, både fra lærere, som fremlagde konkrete udfordringer, men også fra lærere som ikke delte den konkrete case, men blot bidrog til at forstå den og udvikle muligheder, og som efterfølgende kunne bruge det fremadrettet i en praksis. Et eksempel på afprøvning af konkret handling ses i følgende skriv fra en lærers logbog:

Jeg har snakket en del mere med Viggo [elev] samt forsøgt at holde mere fast i principper uden at lade mig "hidse op" af hans opførsel. Samtidig har jeg snakket med forældrene om konkrete situationer og haft ringet hjem med tilbagemeldinger en gang i ugen. Næste uge vil jeg gøre dette skriftlig med den anden klasselærer, hvor vi afprøver ovenstående.

Tiltagene er nogle, læreren, sammen med læringscirkelns deltagere, udviklede som mulige aktioner i forhold til en speciel elev. Derudover skriver læreren:
de "små lektier" har været med til at få mig til at have et anderledes og særligt fokus på min egen praksis, som har ændret mit syn på mine egne tanker og bekymringer, endda selvom jeg ikke fysisk har sat mig ned og reflekteret over "lektien"

En anden lærer skriver følgende overvejelser over fremadrettede handling efter endt cirkelmøde:
Jeg vil overveje, at det for nogle elever kan være svært at befinde sig i et meet-rum, da det kan være grænseoverskridende for nogle. Derfor vil jeg forsøge at etablere nogle sociale gåture/en trivselsmakker med en klassekammerat. Jeg tror også, dette er en god idé rent socialt, så nogle elever ikke føler sig ensomme. Samtidig vil jeg fortsat benytte mindre meet-rum, som eleverne kan mødes i, hvor jeg også kan tjekke ind. Dette kan skabe en trykthed ift. deltagelse i et større online forum.

Handlinger, som læreren førte ud i livet med succes.

På hvert cirkelmøde var et af de første punkter erfaringer med handlinger/aktioner/eksperimenter. Til denne del skriver en lærer:
Det virker særligt godt at aftale specifikke aftaler i forhold til næste gang, så man helt konkret kan vende tilbage til sin praksis med eventuelle tiltag, ting at observere på eller lignende.

Handling og afprøvning i praksis gav også del til de studerende. Nogle af de studerende har brugt de reflekterende samtaler og udviklede handlingsmuligheder i egen praktik. En studerende skriver f.eks.:
Det var først, da jeg begyndte at hvile i, at vi skulle afprøve vores egne idéer og tilgange først, inden vi tog vores praktiklærers råd til os. For deres holdning til eleverne og fjernundervisningen var så negativ præget, at det påvirkede vores optimisme og gåpåmod. Da vi begyndte at tænke 'ja, ja', når de kom med 'hold da op, godt det ikke er mig, som skal undervise i dag', og 'de elever kan da heller ikke noget' og i stedet så på, hvad eleverne rent faktisk bidrog med, at det fremmede den positive energi.

Samtidig har fokus på fremadrettet handling og de nye læreres tilbagerapportering om aktionerne givet de studerende mod på og håb om fremtidig tackling af praksisudfordringer, en indsigt i at situationer kan forandres, hvis der arbejdes seriøst med dem.

Som det kan ses i ovenstående, har ikke al casebearbejdning ført til konkrete handlinger i praksis, til afprøvning umiddelbart efter læringscirkelmødet, men derimod til ny indsigt. Dette gjaldt oftest de deltagere, som ikke præsenterede den case, der blev arbejdet med. Indsigter, som deltagerne fremhæver at de på sigt vil være opmærksomme på, har f.eks. handlet om åbne

opgavers muligheder for dygtige elever, vigtigheden af de trivselsfremmende i virtuel undervisning, måder at tackle magtesløshed eller vredesudbrud over for elever. Men også indsigter omhandlede vigtigheden af perspektivskifte i bearbejdning af udfordringer, hvis man vil forstå udfordringen dybere, er noget af det, de nævner. En deltager skriver:
Tiden lige nu er også fyldt til bristepunktet med overvejelser. Jeg kan ikke rigtig komme det nærmere. Jeg er i læring. Det er anstrengende, slidsomt og fedt.

Ifølge Helleve (2017) handler effektiv professionel udvikling om gentagne gange at prøve nye strategier af i handlinger og reflektere over, hvad der fungerede, og hvad der ikke fungerede. Iterative processer kræver tid i forhold til en konkret udfordring. Dette har ikke været muligt, bl.a. fordi møderne havde en varighed af tre timer, udfordringerne hos de nye lærere var mange og komplekse, og lærerne var ivrige efter at få drøftet deres udfordringer. Helt konkret betød det, at vi ved det sidste læringscirkelmøde måtte bryde vores rammer og struktur, efter opfordring fra de nye lærere. De foreslog selv kortere lidt mindre "granskende" dialoger, hvis blot det måtte få drøftet deres egen case.

Udfordringen i forhold til ovenstående har været at navigere på såvel et konkret som et generelt plan; at få bearbejdet en konkret udfordring eller erfaring og tænke i nye handlemuligheder samtidig med at få arbejdet med dette på et generelt niveau, således at refleksionerne kan benyttes fremadrettet i mange andre situationer. I læringscirklerne har det været facilitatorerne, der har styret og påtaget sig denne opgave. Hvis deltagerne selv på sigt skal lykkes med dette, kræver det læringscirkler, der strækker sig over mere end ¾ år.

PROFESSIONEL IDENTITET OG LÆRERROLLE

Bearbejdelse af egne og andres erfaringer i samspil med bevidstgørelse af egne værdier og grænser har bidraget til udvikling af deltageres professionelle identitet. Nogle drøftelser af cases har været med til at deltagere, specielt de lærerstuderende, har justeret et idealiseret syn på lærerrollen til en meget nuanceret og mere realistisk opfattelse af egen lærerrolle og formåen og muligheder som lærer. En justering som kan være med til at dæmpe evt. frustrationer og depressioner, når de som nye lærere møder praksis.

En lærer skriver i sin logbog:

I dag handlede det om et eksempel fra min praksis, hvor jeg har en elevgruppe, der er svær at aktivere og få til at aflevere lektier og andre skriftlige opgaver. Ved at bringe denne problematik frem fik det mig til at reflektere mere over min egen rolle og sætte mig ind i elevernes sted. De andre i gruppen har været med til at stille gode, kritiske og reflekterende spørgsmål.

En anden skriver:
Siden sidste gang og op til i dag har jeg haft særlig fokus på, hvem jeg gerne vil være som lærer, og især hvem jeg ikke vil være som lærer. Nogle af de frustrationer, man møder indimellem, er med til at forme en som lærer og gøre en mere bevidst om, hvem og hvordan man gerne vil fremstå som lærer.

Endnu en anden udtaler i interviewet:
Jeg har kunnet mærke, det ligesom har gjort noget for mig. Det er dét der med at finde ud af, hvor man har sine egne grænser.

Udtalelserne vidner om at dialogerne og refleksioner, foranlediget af kritiske spørgsmål, kan give anledning til en bevidsthed om og overvejelser over egen lærerrolle, hvad der hører til rollen, og hvad der går ud over rollen.

Læringscirklerne har også været med til at styrke deltagernes selvværd, f.eks. ved at samtalerne har bidraget til at aktivere eller synliggøre den viden, som lærerne har erhvervet sig på uddannelsen, og som de ubevidst bruger i hverdagen. En lærer skriver f.eks.:
Jeg kan blive overrasket over, hvor mange kvalificerede beslutninger jeg tager, det har jo givet mening at have været på uddannelsen.

En studerende skriver:
Jeg synes at det var vigtigt at få italesat, at vi godt kan føles os sikre i vores rolle som nyuddannede lærere. Yderligere vil jeg klart tænke det i mit arbejde, når jeg kommer ud.

En sådan bevidsthed må styrke selvværdet og personens self-efficacy, som vi ved har betydning for, hvor stor indsats man gør, hvor lang tid man holder ud og hvor meget skuffelse man kan bære i jobbet mm. (Bandura, 1997).

Også hos de studerende bidrager cirklerne til en bevidsthed om løbende at reflektere over egen læreridentitet og rolle. En studerende skriver:
Jeg vil have for øje, hvornår jeg kommer til at stå i en handletvang, og hvordan jeg reagerer, når jeg bliver presset.

Og håb og mod til at gå inde i det fremtidige lærerjob (jf. afsnittet fremadrettet handling).

VITALISERING OG MOD

Én ny lærer hoppede fra læringscirklen efter første gang. For hende var det at skulle præsentere udfordringer og det at skulle forholde sig til andres udfordringer for stort et pres i en for hende meget stressende og allerede presset hverdag som ny lærer på en skole. Læreren var ikke forberedt på at dette var agendaen i læringscirklerne, på trods af at alle skoleledere havde fået en beskrivelse af projektet, og på trods af at alle deltagere havde været inviteret til informationsmøde om projektet, hvor arbejdsprocessen i læringscirklerne var blevet præsenteret. Da deltagel-

se i læringscirklerne var frivillig, kunne vi ikke gøre noget, men afhoppet var til stor ærgrelse, idet empirien har vist at nogle af deltagerne har udviklet et andet syn på sig selv: som lærere der ikke blot er nybegyndere, men lærere, der kommer med noget – visioner, ny viden om skole, elever, læring og undervisning - som andre i dialoger har haft og kan have glæde og gavn af. Et syn som i den grad ifølge Honneth (1992; Honneth & Willig, 2003) og Frederiksen (2007) kan bidrage til vitalisering i arbejdet.

Afhoppet af denne nye lærer peger på en udfordring med virkelig at informere grundigt hver enkelt deltager om proces og muligheder i læringscirklerne

For de studerende har læringscirklerne betydet mod på at komme ud som lærere, dels ved at de har fået indsigt i virkelighedens kompleksitet, de har fået nogle redskaber og metoder, de kan bruge til at tackle fremtidige udfordringer bl.a. ved at have fået kompetencer til at arbejde systematisk med refleksioner og de har erfaret at udfordringer -dém er de i stand til at arbejde med, alene og sammen med andre. Studerende siger i interviewet: *Sådan rimelig fuldstændig klokkeklar: jeg var jeg bare ikke sikker på at ... altså overhovedet ikke sikker på jeg skulle ud at være lærer. Det er jeg hundrede procent sikker på at det skal jeg nu [...] Jeg har meget bedre mulighed nu for at snakke om de situationer, jeg så kommer til at stå i, på en professionel måde.*

Jeg er også meget enig med Linda i det med, at man føler, man hviler meget mere i sig selv. Det gør man jo, dels fordi man har fået redskaber til at håndtere de her forskellige problematikker.

... altså den måde at reflekterer på i plenum og den måde at håndtere cases på og den måde at have samspillet mellem praksis og teori - det er mere det som metode, jeg har taget med, end decideret de sammenkoblinger, vi har lavet.

SAMARBEJDE

En professionel lærer er i stand til at udøve professionelt samarbejde med f.eks. ledelse, kolleger og forældre. Professionalitet i relation til dette indebærer bl.a. en bevidsthed og tolerance for flertydighed og kompleksitet, både i forhold til samarbejde og kommunikation mellem de forskellige parter. Vores analyse viser at deltagerne gennem læringscirklerne har udviklet sig professionelt, hvad angår kommunikations- og samarbejdskompetencer med flere af de samarbejdspartnere, man har som lærer – både ledelse, kollegaer og forældre.

LEDELSE

I læringscirklerne kom det frem at de nye lærere kan være usikre på, hvornår man som lærer kan tillade sig at inddrage en leder i sine udfordringer, og hvordan det skal gøres. Gennem forløbet blev deltagerne bedre til at vurdere dette og inddrog samarbejdet med ledelsen som et element i samtalerne om de forskellige cases, der blev drøftet. Forskernoter fra en af de første lærings-

cirkler viser problemstillingen vedrørende de nye læreres usikkerhed på, hvornår de skal kontakte ledelsen:

MEN det blev understreget at det hun havde været ude for IKKE er ok. At nye lærere skal hente hjælp hos skolelederen, ikke være bange for at søge hjælp hos autoriteterne (forsker-noter).

I et observationsnotat fra en læringscirkel senere i forløbet kan ses at både de studerende og de nye lærere er blevet mere bevidste om at der er situationer, hvor det er relevant at henvende sig til ledelsen. I observationsnotaterne står følgende: *Studerende: Har I overvejet at snakke med ledelsen? Problematisk når det nu er 9. kl. ... det kan jo blive lang tid online. Ny lærer: Jeg er enig i ledelsen... det virker, som der bare gives op på klassen (observationsnotat).*

En ny lærer skriver i sin logbog:

Da det var en af mine cases, der blev taget op, fik jeg bestemt nogle nye perspektiver, og måske også et kærligt skub til at sætte gang i nogle tiltag. Jeg har f.eks. længe tænkt, at jeg skulle have fat i min leder igen, men har udskudt og udskudt. Sommetider hjælper det lidt at andre siger, at det skal man se at få gjort, for det er hans ansvar at hjælpe mig, det er ikke meningen, jeg skal stå alene her (logbog, ny lærer).

Notatet viser, at læringscirklen har støttet hende i det vigtige i at inddrage til ledelsen, når hun har et problem, hun længe har bakset med.

KOLLEGER

I læringscirklerne blev deltagerne også i forløbet mere bevidste om overvejelser i forbindelse med at udvikle et godt kollegasamarbejde. I observationerne noteres følgende: *X er optaget af, hvordan man kan tale sammen på en kvalificeret måde i teams ... Hvordan skal man tale sammen om faglige ting? Hvilket valg af sprog skal bruges? Hvordan skal man tale om udfordringerne? (observationsnotat).*

Hvad skal man fortælle videre til kollegerne? Som man hører fra elever? Forældre? (observationsnotat).

Samtaler i læringscirklerne om at sætte ord på kollegasamarbejdet, når det er vanskeligt, har givet deltagerne indsigt i, hvordan de kan forstå kolleger, når det går galt, udøve empati for dem, man er i konflikt med, og hvordan man ind i mellem må arbejde tålmodigt for at få sine ideer igennem. I observationsnotater er følgende citater fra lærere f.eks. nedfældet:

Hvis man er vandt til at være lærer på én måde... og det kan være provokerende at der kommer én, der vil ændre på det hele. Måske bliver vedkommende utryg (observationsnotat). Jeg har lært noget om teamsamarbejde, fordi de erfarne også kan blive utrygge – det har jeg forstået (observationsnotat).



Endvidere udviklede deltagerne kompetencer i at udvikle mulige strategier for, hvordan man kunne kommunikere med kolleger med henblik på at få et synspunkt eller tiltag igennem. Deltagerne giver f.eks. nedenfor forskellige bud:

Min metode vil være at være mere underspillet. Teori – vil forstås forskellig af forskellige lærere, ikke alle vil være begejstrede (observationsnotat).

Jeg ville komme med mine ideer – men også indgå et kompromis, og få små erfaringer ad gangen (observationsnotat).

Det jeg har gjort i mit team: Jeg har haft et ønske om at have en runde i teamet om udfordring eller en ide, for jeg har behov for at have et rum, hvor der er fokus på mig bare i kort tid. Det kan godt tage det pres af, om hvorvidt man vil byde ind eller noget, og når en sådan runde kommer, så er det lettere at komme med sin ide (observationsnotat).

Der er forskellige taktikker til forskellige mennesker. Så man ikke kommer til at fremstå som en potentiel fjende (observationsnotat).

FORÆLDRE

Forældresamarbejde anses som værende udfordrende, både af de nye lærere og af de studerende, hvorfor refleksioner og udvikling af handlestrategier i den sammenhæng kan være med til at støtte overgangen fra uddannelse til profession.

I læringscirklen er der blevet drøftet strategier for, hvordan man kan etablere et godt forældresamarbejde. En ny lærer bidrog f.eks. med en model, hun arbejder ud fra:

Ny lærer1 lavede en skabelon til Ny lærer2 med de forskellige niveauer. Hun beskriver den således: voksenviden--- burgermodel til hjemmet--- kommunikation med drengen, anerkendelse af drengen (observationsnotat).

I forbindelse med ovenstående blev der drøftet etiske forhold, der kan være i relationen til eleven, når man skal kontakte hjemmet. En studerende skriver sine overvejelser om kommunikationen i forældresamarbejdet i logbogen:

Jeg tænker meget på den kommunikation, der kommer til at være i praksis både med elever, forældre, kollegaer og ledelse. Det er enormt svært og meget sårbart som forælder at få beskeder fra lærere om ens børns udfordringer i skolen, så jeg vil være meget bevidst om, hvordan jeg melder disse udfordringer ud. Samtidig forventer jeg at kollegaer og ledelse bakker op og tager del i arbejdet (studerende, logbog)

I løbet af processen med læringscirklerne blev der sporet en udvikling i forståelsen af forældresamarbejdet, efterhånden som de nye lærere fik erfaring med forældresamarbejdet og efter drøftelser af forældresamarbejde i læringscirklen.

UDVIKLING AF KOMPETENCER TIL PROFESSIONELLE LÆRINGSFÆLLESSKABER

Flere af deltagerne kan se vigtigheden i kollegialt samarbejde og fælles refleksion og dermed vigtigheden i professionelle læringsfællesskaber på sigt. En studerende skriver:

Vægtning af et godt kollegialt samarbejde! Jo mere vi reflekterer over cases sammen, jo mere håber jeg, at jeg ender på en skole, hvor det kan være muligt, og hvor refleksionen bliver konstruktiv. En rammesat kollegial refleksion er helt sikker et element, som jeg vil forsøge at implementere i min kommende praksis.

En anden studerende skriver om læringscirkler generelt:

Man kan lære at der næsten aldrig er nogle problemstillinger, der er så store,

at man ikke i fællesskab kan finde handlemuligheder. Men det kræver, at man skal tør være åben om, hvor man ikke har sine styrker, og netop hvilke problemstillinger man står i, og hvad det gør ved en.

Flere studerende har fået bevidsthed om værdien af den fortsatte professionelle udvikling og vil spørge ind til skolens holdning mht. lærernes udvikling af undervisning i en jobsamtale. En studerende siger:

Og så tror jeg også at, jeg vil ... jeg tror, at jeg vil gå ud ... og så når jeg skal til en jobsamtale, så tror jeg, jeg vil spørge ind til skolen, altså om hvad de ligesom har af tiltag i forhold til udviklingen af lærernes undervisning

Alle deltagere er indstillet på at skulle samarbejde om elever og undervisning med de erfarne kollegaer, og flere af dem er i, eller regner med at komme i, et professionelt læringsfællesskab. De har været optaget af hvordan sådan et samarbejde skal fungere og hvordan en professionel kommunikation skal udføres. En studerende skriver i sin logbog om sine idealer for kommunikationen i teamet:

Jeg vil tænke meget over, hvad jeg selv kan gøre for at højne kvaliteten af kommunikation og sprog i mit kommende team, og stå fast i min egen lærerrolle og didaktiske ståsted, i den forstand at jeg skal kunne turde stå ved mine faglige samt didaktiske holdninger, selvom jeg er ny i faget.

Flere deltagere giver udtryk for at læringscirkelns måde at drøfte cases på har været givende, og ser denne tilgang som en metode de har færdigheder i, hvorpå de kan gå til samtalerne i de professionelle læringsfællesskaber og teamsamarbejdet:

... altså den måde at reflektere på i plenum og den måde at håndtere cases på og den måde at have samspillet mellem praksis og teori, det er mere det som metode jeg har taget med, end besluttet de sammenkoblinger vi har lavet i læringscirklerne (interview, studerende)



... jeg føler at jeg har meget bedre mulighed nu for at snakke om de situationer, jeg så kommer til at stå i på en professionel måde. Altså ja, ... det vidste jeg slet ikke, hvordan jeg skulle gøre. ... Jeg havde slet ikke kunnet bruge nogle fagbegreber eller altså højne det til en kvalitet, der havde givet mening, hvis jeg ikke havde siddet her. Så jeg føler også, at jeg tør indgå i en dialog nu. Det tror jeg faktisk ikke, jeg havde turde gøre (interview, stud.)

Selvom læringscirkelns metode har været givende for deltagerne for at udvikle professionel kommunikationskompetence, viser de nye lærere at de også har udviklet en forståelse for kontekstens betydning for, hvorvidt en metode kan fungere i et andet forum, og det er dermed ikke uden forbehold at de nye lærere gerne vil tage metoden med til sit team. Lærerne har fået indsigt i at det kan opleves som sårbart og frygtsomt at fortælle om ens udfordringer, hvis man ikke er sikker på at det bliver behandlet ordentligt. En lærer udtrykker det således:

Og jeg har faktisk hele tiden tænkt at når vi skulle i gang med det[plf] igen, så ville jeg foreslå egentlig at kopiere teknikken [fra læringscirkel], men jeg kan også mærke at jeg også skal virkelig tage mod til mig for at foreslå det.

Altså én ting er at jeg kan kopiere lidt ind til min tankegang og prøve at spørge ind, men hvis vi skulle lægge hele formen ind over, som jeg synes ville være var mega oplagt til plf-samarbejdet, så vil jeg virkelig skulle trække vejret dybt ind i frygt for at der vil være nogle, der siger 'nej', og 'nej, og det vil være for sårbart'. Det ved jeg i hvert fald, der er mange mine kolleger, der synes, plf er alt for sårbart, fordi de er bange for at blive hakket ned, og det er jo nærmest besluttet det modsatte! De er bange for at blive ramt af på deres professionelle... professionalitet, og det er jo den helt modsatte oplevelse vi har haft, synes jeg. Jeg synes nærmest vi er blevet styrket, det er der jeg skal fortsætte med', og så kan det jo godt være at der implicit ligger nogle ting, jeg ikke skal fortsætte med, men det er jo ikke dét, der er i fokus. Det kan jeg mærke, det samler jeg sådan ind til, energi ind til, men jeg har ikke fået det gjort endnu, men håber at jeg tør... eller hvad man kan sige... (interview, ny lærer).

Det er ikke let som ny at inddrage noget, der virker sårbart i et teamsamarbejde, men at de selv har en forståelse af, hvad, de synes, er en professionel samtale, og at det ikke handler om at kritisere, men at styrke ens professionalitet, giver grobund for at de kan inddrage en variant af måden hen ad vejen.

Konklusion

REFLEKSION

Læringscirklerne har styrket såvel lærerstuderendes som læreres kompetencer til at facilitere egen og andres refleksion. Læringscirklerne har styrket udviklingen af deltageres egne refleksioner og evne til at reflektere mere kvalificeret over praksis med henblik på at udvikle og ændre praksis. Denne evne må, ifølge Rønnestad (2008), kunne føre til løbende professionel udvikling. Læringscirklerne giver både et tidsmæssigt, men også et mentalt rum til at overveje praksis og videre fremadrettet handling bl.a. gennem et på samme tid understøttende og udfordrende samspil mellem deltagerne og giver deltagerne håb og mod på lærerjobbet, bl.a. fordi deltagerne har fået en indsigt i at situationer kan forandres, hvis der arbejdes seriøst med dem. Dette rum og disse kompetencer vil ifølge deltageres vurdering hjælpe dem i overgangen fra uddannelse til profession.

Læringscirklerne har givet anledning til såvel bagudrettet som fremadrettet refleksion over praksis både for de nye lærere og for de studerende, og de har åbnet op for ny indsigt og nye handlemuligheder i praksis. Lærerne har oplevet at komme i dybden med de problemstillinger, de præsenterer, og at få spørgsmål fra deltagerne i læringscirklen, der har fået dem til at skifte perspektiv, tænke i andre baner og dermed se nye måder at forsøge at håndtere udfordringer på. Refleksionerne er faciliteret gennem italesættelse af en udfordring, af undrende og nysgerrige spørgsmål fra deltagerne. Spørgsmål, der har faciliteret refleksion både bagudrettet og fremadrettet og konkret som generelt. Samtalerne har også givet anledning til refleksioner over såvel egen, som fremtidig praksis for både hos nye lærere som hos studerende. Empirien viser at de nye lærere fortsætter refleksionerne efterfølgende i relation til praksis, uanset om det har været egen case eller andres cases, der har været drøftet i cirklerne. Deltagerne oplever at de kan trække elementer ud fra refleksionerne over den præsenterede case til viderebearbejdning i egen praksis. Dette kan skyldes et bevidst arbejde med bevægelsen fra det konkrete til det generelle og fremadrettede og tilbage til det konkrete.

Det har været en udfordring at beskrive og udfolde en case, at udvikle kompetencer i at formulere sig tydeligere om cases fra praksis og at stille spørgsmål, der kan udfolde en case. En udfoldning, der har været vigtig for at der kunne reflekteres ordentligt over dem. Udfordringen har først og fremmest skyldtes, at deltagerne selv har skullet være spørgende og udfordre til kritisk konstruktiv refleksion. Derfor blev der arbejdet bevidst med at undervise i spørgsmålstyper med henblik på at træne

deltagerne i en undersøgende tilgang i drøftelse af casene. Ligeledes illustrerede facilitator løbende, hvordan der kunne arbejdes med perspektiv skift, hvilke spørgsmål det indebar og hvilke spørgsmål, der kunne stilles med henblik på at få konkrete erfaringer op på et mere generelt plan. Konkret har dette betydet at deltageres kompetencer til at facilitere egen og andres refleksion er blevet styrket betydeligt; kompetencer i både selv at beskrive og udfolde en case og facilitere dette for andre. Kompetencer som er vigtige for at kunne reflektere kvalificeret over praksis med henblik på at udvikle og ændre praksis. Ifølge Rønnestad (2008) er refleksion et centralt aspekt ved professionel udvikling, hvorfor sandsynligheden for at læringscirklerne bidrager til professionel udvikling, er stor.

TEORI-PRAKSIS

En grundlæggende bestræbelse i læringscirklerne har været i så høj grad som muligt at almengøre de konkrete cases, så der både kunne drøftes konkrete handletiltag og mere generelle perspektiver og professionelle forståelser af en tematik, der kan være til gavn i en fremadrettet praksis og dermed føre til professionel udvikling og professionel dømmekraft.

I den sammenhæng har teori-praksis samspillet været vittigt. Der er blevet inddraget konkrete teorier og teoretikere, men primært har teorien spillet ind gennem et bevidst fagsprog og en forståelse af at enhver situation er kompleks og må forstås ud fra forskellige perspektiver. Deltagerne har i læringscirklerne fået erfaringer med og indsigt i, hvordan og i hvor høj grad praksis og teori kan spille sammen, når udfordringer skal analyseres, og undervisning skal udvikles. De studerende har i mange tilfælde kunnet bruge teori fra læreruddannelsen – eller i hvert fald teoretiske begreber og fagsprog til drøftelser af cases. De studerende har kunnet se en sammenhæng mellem teorien i læreruddannelsen, og så den praksis de nye lærer står i. De har kunnet se nytten af den teori, de lærer i læreruddannelsen i behandlingen af cases, i langt højere grad end ved behandling af konstruerede cases, ”flade” cases, som de bliver præsenteret for i uddannelsen.

De fleste af de nye lærere viste en bestemt måde at forstå teori på. For dem handler teori om evidens og er knyttet til en teoretikers samlede teori, derfor har de haft vanskeligere ved at se at teorien fyldte ret meget i samtalerne, men denne mangel har dog ikke generet dem. Lærerne har ikke i samme grad oplevet at teorien var tilstede gennem begreber og det at være i stand til at åbne en case på en tilfredsstillende professionel måde.

Dette kan skyldes at de teoretiske begreber er blevet en del af det almindelige professionelle sprogbrug i deres arbejdet.

Det har været en grundlæggende bestræbelse i så høj grad som muligt at almengøre de konkrete cases, så der både kunne drøftes konkrete handletiltag og mere generelle perspektiver og forståelser af en tematik med mulige fremtidige handletiltag for på den måde at få udviklet et repertoire af mulige handletiltag til lignende situationer og udfordringer. Dette har været en udfordring for deltagerne. At lære dette tager tid og krævede stadig ved læringscirklernes slutning hjælp fra facilitatorerne.

Arbejdet med at ”pendle” mellem teori og praksis og mellem det konkrete og det generelle samt de studerendes fremhævelse af viden, idealer og visioner om god undervisning ud fra teorier fra uddannelsen gav flere af de nyuddannede lærere en erkendelse af at de var kommet langt fra deres idealer og visioner om undervisning, også længere væk end de brød sig om. En konfrontation, som for nogle lærere var ubehagelig, og som samtidigt også åbnede op for overvejelser over, hvilke idealer og visioner lærerne ville holde fast i. For andre gav denne ”pendlen” et ”skulderklap”, idet de kunne se, at de stadigt forsøgte at holde fast i det, de havde visioner om.

FREMADRETTET HANDLING

Intentionen med bearbejdning af cases har bl.a. været at udvikle og afprøve nye strategier for handlinger og reflektere over disse med henblik på fortsat professionel udvikling af undervisning. En af de store udfordringer i læringscirklerne har været at kvalificere dette handleperspektiv både på det konkrete niveau, således at deltagerne var i stand til at eksperimentere og afprøve handlinger i praksis ud fra egne præmisser og på et mere generelt niveau fremadrettet, som alle kunne drage nytte af. Arbejdet med bevægelsen fra det konkrete til det generelle niveau og tilbage igen har her været til stor nytte.

Læringscirklerne har givet deltagerne anledning til nye overvejelser og nye handlinger i praksis eller indsigt i mulige handlinger i fremtidig praksis. Ikke al casebearbejdning har ført til konkrete handlinger men til ny indsigt. Coronasituationen med online-undervisning kan have besværliggjort handleperspektivet. Der gives dog alligevel mange eksempler på beskrivelser af afprøvning af handlinger i logbøgerne, både fra lærere, som fremlagde konkrete udfordringer, men også fra lærere, som

ikke delte en konkrete case, men blot bidrog til at forstå den og udvikle muligheder. Også nogle af de studerende har anvendt de udviklede handlingsmuligheder i egen praktik.

SAMARBEJDE - KOMPETENCER TIL LÆRENDE FÆLLESSKABER

I løbet af forløbet er der konstateret tegn på at deltagerne gennem læringscirklerne har udviklet sig professionelt i kommunikations- og samarbejdskompetencer, der kan bruges både i forhold til ledelse, kollegaer og forældre. Deltagerne har fået en større bevidsthed om og indsigt i, hvornår og hvordan det er hensigtsmæssigt at involvere ledelsen i en problematik, hvordan de kan arbejde med kommunikation og samarbejde med kolleger, og hvordan man kan kvalificere forældresamarbejde. Kompetencer der er vigtige specielt i en brobygning mellem uddannelse og profession, og som er langt nemmere at udvikle ved hjælp af autentiske komplicerede ”ikke flade” cases.

Endvidere har læringscirklerne givet deltagerne kompetencer, som fremadrettet kan bruges i lærende fællesskaber. De har fået forståelsen af og indsigt i, hvad en professionel samtale er og af vigtigheden af en stram rammesætning af dialogen. Deltagerne udtrykker også bekymring for at skulle foreslå det for ældre erfarne kolleger.

PROFESSIONEL IDENTITET OG LÆRERROLLE OG VITALISERING

Læringscirklerne har bidraget til deltageres professionelle identitet ved arbejdet med egne og andres erfaringer i samspil med bevidstgørelse af egne værdier og grænser. Dette har også styrket deltageres selvværd. Nogle af deltagerne, lærere som studerende, har udviklet et mere nuanceret syn på sig selv. Et syn, der indebærer at de ser sig selv som ressourcepersoner, der kan bidrage ind i skolesystemet, og som andre kan have glæde og gavn af. Dette kan bidrage til vitalisering i lærerarbejdet. Endvidere har læringscirklerne givet de studerende mod på at komme ud som lærere, idet de gennem læringscirklerne har erfaret at de er i stand til at tackle udfordringer i praksis alene og sammen med andre.

Referencer

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. SAGE.

Christensen, P. B. (2019). *Lærerkommissionens rapport*. <https://www.dlf.org/media/12970722/laererkommissionsrapporten.pdf>

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967.

Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: skrivning og samtale for at lære: Vol. 1. udgave*. Klim.

Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspil og læring*. Klim.

Feiman-Nemser, S. (2001). Helping Novices Learn to Teach. Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30.

Frederiksen, L. L. (2007). *Vitalisering og lærerarbejde: Ph.d afhandling*. Samfundslitteratur.

Frederiksen, L. L., Krøjgaard, F., & Paaske, K. A. (2017). *Lærerstart og fodfæste i et livslangt karriereforløb*. VIA University College. <https://www.ucviden.dk/da/publications/lærerstart-og-fodfæste-i-et-livs-langt-karriereforløb>

Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358–377. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>

Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 321–332). Universitetsforlaget.

Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving: sjukepleiar - lærar - sosialarbeidar*. Abstrakt Forlag.

Heggen, K., & Terum, L. I. (2017). Kan vi lære av å samanlikne profesjonsutdanningar? In J.-C. Smeby & S. Mausestaden (Eds.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (pp. 216–227). Universitetsforlaget.

Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2012). Peer-group mentoring for teacher development. In *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203115923>

Helleve, I. (2017). Formally educated mentors in Norway. *Nordisk Tidsskrift i Veiledningspedagogikk*, 2(1), 30–44. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15845/ntvp.v2i1.1164>

Honneth, A. (1992). *Kamp om anerkendelse*. Hans Reitzels Forlag.

Honneth, A., & Willig, R. (2003). *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling*. Hans Reitzel.

Illeris, K. (2006). *Læring* (2nd ed.). Roskilde Universitetsforlag.

KL, & Lærernes Centralorganisation. (2020). *Aftale om arbejdstid for undervisere i kommunerne*. <https://www.kl.dk/media/25184/o20-5032-aftale-om-arbejdstid-for-undervisere-i-kommunerne.pdf>

Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1). <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>

Korhonen, H., Heikkinen, H. L. T., Kiviniemi, U., & Tynjälä, P. (2017). Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 61, 153–163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.011>

Korthagen, F. A. J., & Wubbels, T. (1995). Characteristic of reflective practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 51–72. <https://doi.org/10.1080/1354060950010105>

Lindhart, L. (2007). *Hvor lærer en lærer at være lærer?: læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge*. Books on Demand.

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2.ed.). Sage.

Plauborg, H., Wieser, C., Petersen, K. B., & Laursen, P. F. (n.d.). Lærere der bliver i professionen. In *Pædagogisk indsigt*. Aarhus Universitetsforlag. [https://pure.au.dk/portal/da/persons/helle-plauborg\(1fed98e7-1fbc-4b19-adcb-043de327af58\)/publications/laerere-der-bliver-i-professionen\(b65bcb8e-96ee-4cc9-a534-44f227921b8f\).html](https://pure.au.dk/portal/da/persons/helle-plauborg(1fed98e7-1fbc-4b19-adcb-043de327af58)/publications/laerere-der-bliver-i-professionen(b65bcb8e-96ee-4cc9-a534-44f227921b8f).html)

Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne: politik, profession, pædagogik*. Hans Reitzel.

Rice, L. C. (1989). John Dewey: The Later Works, 1925–1953. Volume 12: 1938, Logic: The Theory of Inquiry. Edited by Jo Ann Boydston. *The Modern Schoolman*, 66(2), 159–160.

Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 279–292). Universitetsforlaget.

Säljö, R. (2003). *Læring i praksis : et sociokulturelt perspektiv*. Hans Reitzel.

Styrelsen for Forskning og Uddannelse. (2019). *Kvalitet og Relevans i Læreruddannelsen*. <https://ufm.dk/publikationer/2019/evaluering-af-laererruddannelsen>

Sunesen, M. S. K. (2016). *Læreres og pædagogers oplevede læringsudbytte af et pædagogisk kompetenceudviklingsforløb - med inklusion som eksempel*. DPU, Aarhus Universitet.

Tomm, K. (1992). *Interviewet som intervention*. Forum.

Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life: Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–33. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>

Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of L.S. Vygotsky: The history of the development of higher mental functions*. Plenum Press.

Vygotsky, L. S., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.

