

PROFESSIONELLE LÆRINGSFÆLLESSKABER

Vidensnotat om lærernes samarbejde om
undervisningen på de gymnasiale uddannelser



Indhold

3 Professionelle læringsfællesskaber er en anledning til pædagogisk udvikling



6 Professionelle læringsfællesskaber kan skabe bedre betingelser for lærernes og elevernes læring

9 Udviklingen af professionelle læringsfællesskaber kan møde strukturelle, relationelle og kulturelle udfordringer



12 Professionelle læringsfællesskaber kræver tydelig ledelse og vedholdenhed

16 Forslag til videre læsning

16 Litteraturliste

Professionelle læringsfællesskaber
Vidensnotat til de gymnasiale uddannelser

© 2019 Danmarks Evalueringsinstitut
og Børne- og Undervisningsministeriet
Citater med kildeangivelse er tilladt

Design: BGRAPHIC
Illustration: Ferdio

Publikationen er kun udgivet
i elektronisk form på:
www.eva.dk/viden-om
og www.emu.dk

ISBN (www): 978-87-7182-354-7

Professionelle læringsfællesskaber er en anledning til pædagogisk udvikling

Begrebet professionelle læringsfællesskaber beskriver et professionelt samarbejde, der understøtter lærernes praksisnære kompetenceudvikling, og som dermed kan bidrage til forbedringer og justeringer af undervisningen – til gavn for elevernes læring.

I dette notat formidler vi forskningsbaseret viden og anden relevant litteratur om professionelle læringsfællesskaber. Hensigten med notatet er at give læseren et lettilgængeligt overblik over, 1) hvilken betydning professionelle læringsfællesskaber kan have for den pædagogiske udvikling, dvs. arbejdet med at understøtte lærernes og elevernes læring, 2) hvilke udfordringer professionelle læringsfællesskaber kan byde på, og 3) hvad der skal til for at udvikle et professionelt læringsfællesskab i praksis.

Notatet henvender sig til skoleledelser, lærere og andre aktører, der indgår i og har interesse for professionelle læringsfællesskaber på de gymnasiale uddannelser.

Udgangspunktet for notatet er litteratur fra grundskole-, gymnasie- og erhvervsuddannelsesområdet. Der ses dog en overvægt af litteratur om professionelle læringsfællesskaber på grundskoleområdet, hvilket også afspejler sig i litteraturgrundlaget for dette notat. Notatet trækker således på litteratur fra andre uddannelsesområder end det gymnasiale. Det skyldes, at der er flere væsentlige pointer, som dels går igen på tværs af alle tre uddannelsesområder, og dels kan inspirere arbejdet med professionelle læringsfællesskaber på tværs af uddannelsesområder.

Et bredt læringsbegreb

I dette notat anvender vi et bredt læringsbegreb, der ikke kun omfatter elevernes faglige læring, men også elevernes sociale læring og trivsel i skolen.



Hvad er et professionelt læringsfællesskab?

Ideen om professionelle læringsfællesskaber udspringer af forskning i organisatorisk og professionel læring og udvikling (Stoll m.fl., 2006). Professionelle læringsfællesskaber bygger på en antagelse om, at det ikke kun er lærernes handlinger i undervisningen, der har betydning for elevernes læring. Lærernes fælles handlinger uden for undervisningen har også stor betydning (Seashore, Anderson & Riedel i Stoll m.fl., 2006). Litteraturen argumenterer således for, at lærere gennem et systematisk og professionelt samarbejde kan øge deres professionelle læring og herigennem justere og forbedre deres undervisning til gavn for elevernes læring (Stoll m.fl., 2006).

I litteraturen kan man finde forskellige varianter af definitioner på *et professionelt læringsfællesskab*. I dette notat tager vi afsæt i følgende definition:

Et professionelt læringsfællesskab er en pædagogisk gruppe, der deler og kritisk reflekterer over deres praksis med henblik på at fremme både elever og læreres læring og dermed støtte skoleudviklingen (Sleegers i Albrechtsen, 2016).

Det betyder, at et professionelt læringsfællesskab er kendetegnet ved, at lærerne deler deres viden og erfaringer med hinanden, og at de i fællesskab indgår i kritiske og reflekterende dialoger, der går tæt på undervisningen med henblik på

at udvikle undervisningen og dermed understøtte elevernes læring bedst muligt (Lomos m.fl., 2011; Bolam m.fl., 2005).

Professionelle læringsfællesskaber er også kendetegnet ved, at lærerne har en undersøgende tilgang til egen praksis. Det indebærer, at lærerne systematisk lader sig informere af tilgængelige data og ny viden for at blive klogere på egen praksis og justere og forbedre undervisningen (Qvortrup m.fl., 2018; Stoll m.fl., 2006). Data forstås her i bred forstand og omfatter både kvalitative data (fx observationer fra undervisningen eller elevproduktioner) og kvantitative data (fx registerdata eller trivselsmålinger).

Det er en vigtig pointe, at det at etablere professionelle læringsfællesskaber ikke er et mål i sig selv (Morrissey i Stoll m.fl., 2006). Det professionelle læringsfællesskab er derimod en ramme for og en anledning til kollektiv og praksisnær pædagogisk udvikling med henblik på at forbedre undervisningen (Stoll m.fl., 2006; Bolam m.fl., 2005).

Man kan arbejde med professionelle læringsfællesskaber på flere niveauer. Professionelle læringsfællesskaber kan fx både være lærerteams, skoler og organisationer. I dette notat har vi fokus på professionelle læringsfællesskaber, som de folder sig ud i lærernes løbende samarbejde om undervisningen og skolehverdagen.

Et team er ikke nødvendigvis et professionelt læringsfællesskab

I skolehverdagen møder man typisk lærernes professionelle samarbejde i form af teams eller arbejdsgrupper. Begrebet teamsamarbejde betegner en variant af et professionelt samarbejde, hvor lærere samarbejder om en eller flere klasser eller fag. Det kan fx ske i studieretnings- eller fagpakketeam, fagteam eller faggrupper, klasse- eller holdteam.

Når man som lærer arbejder i team, er det ikke ensbetydende med, at man er en del af et professionelt læringsfællesskab (Vescio m.fl., 2008). Det at man løbende mødes med sine teamkolleger med henblik på at koordinere diverse aktiviteter og udveksle erfaringer fra undervisningen, gør ikke automatisk teamet til et professionelt læringsfællesskab. Et professionelt læringsfællesskab hviler på en kultur, hvor man har en mere systematisk og gensidigt forpligtende tilgang til samarbejdet om et eller flere fag eller om en bestemt elevgruppe. Der er tale om et samarbejde, hvor lærerne i fællesskab forholder sig undersøgende til deres undervisningspraksis med henblik på at forbedre den (Seashore, Andersen & Riedel i Stoll m.fl., 2006).

I dette notat har vi fokus på den del af lærernes samarbejde, der kan karakteriseres som professionelle læringsfællesskaber.

Professionelle læringsfællesskaber – kort fortalt

Notatet består af tre små kapitler. Pointerne fra hvert kapitel opsummeres her:

Professionelle læringsfællesskaber kan skabe bedre betingelser for lærernes og elevernes læring.

Professionelle læringsfællesskaber kan bidrage til at:

- Styrke lærernes samarbejde om undervisningen.
- Styrke lærernes indsigt i egen undervisningspraksis.
- Styrke lærernes kompetencer og professionelle selvtillid.
- Understøtte elevernes læring og faglige udbytte som en indirekte effekt af lærernes professionelle læring.

Udviklingen af professionelle læringsfællesskaber kan møde strukturelle, relationelle og kulturelle udfordringer.

Der kan være udfordringer forbundet med at realisere ideen om professionelle læringsfællesskaber i praksis:

- Strukturelle udfordringer i forhold til at gøre det praktisk muligt at mødes som professionelt læringsfællesskab.
- Relationelle udfordringer i forhold til manglende tillid og tryghed i relationen mellem lærerne.
- Kulturelle mønstre i lærersamarbejdet, der kan konkurrere med ambitionen om at indgå i professionelle læringsfællesskaber.

Professionelle læringsfællesskaber kræver tydelig ledelse og vedholdenhed.

Nogle af de udfordringer, der forbindes med professionelle læringsfællesskaber, kalder på en tydelig ledelse, der:

- Sætter fælles retning og rammer for udviklingen af professionelle læringsfællesskaber.
- Understøtter en undersøgende læringskultur.
- Prioriterer og involverer sig i udviklingen af professionelle læringsfællesskaber.
- Uddelegerer ansvar til lærere og ressourcepersoner i udviklingen af professionelle læringsfællesskaber.
- Har fokus på, at bæredygtige læringsfællesskaber tager tid at udvikle og kalder på vedholdenhed og en vedvarende indsats.

Godt at vide, når du læser

.....
Dette vidensnotat er baseret på en systematisk vidensopsamling gennemført for Børne- og Undervisningsministeriet af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i 2018/2019. Vidensopsamlingens metode findes her: www.eva.dk/viden-om.

Skolens praksis er en sammensat størrelse med mange dagsordener i spil. Hverken teoretisk viden om professionelle læringsfællesskaber eller konkrete indsigter fra aktuelle forskningsprojekter på skoler kan omsættes 1:1 fra en skole til en anden.

Den viden, som præsenteres her, skal således ikke foreskrive, men derimod være med til at informere og inspirere arbejdet med professionelt samarbejde og pædagogisk udvikling i skolen.

Vil du vide mere, kan du se forslag til videre læsning, som er anført bagest i notatet.

Professionelle læringsfællesskaber kan skabe bedre betingelser for lærernes og elevernes læring

Professionelle læringsfællesskaber kan styrke lærernes samarbejde om undervisningen, deres indsigt i egen undervisningspraksis og deres kompetencer og professionelle selvtillid. Det betyder, at lærerne kan blive dygtigere til at udvikle og tilrettelægge deres undervisning, så der skabes bedre betingelser for elevernes læring.



At arbejde som professionelt læringsfællesskab handler om at skabe et rum for, at lærerne kan reflektere og forholde sig undersøgende til konkrete opgaver, elevprodukter og undervisningsforløb. Herved kan lærerne i fællesskab blive klogere på, hvordan de sammen kan skabe den bedst mulige undervisning. Når det lykkes, bliver det professionelle læringsfællesskab en anledning til både at understøtte lærernes og elevernes læring. Denne pointe vil vi uddybe på de følgende sider.

Lærernes samarbejde om undervisningen styrkes

Et centralt kendetegn ved professionelle læringsfællesskaber er, at lærerne arbejder åbent med fokus på elevernes læring. Det betyder, at undervisningen gøres til et fælles anliggende, hvor lærerne samarbejder om at forberede, gennemføre og følge op på undervisningen. Undervisningen og elevernes læring er derfor et fælles kollegialt ansvar frem for den enkelte lærers anliggende (Stoll m.fl., 2006; Bolam m.fl., 2005).

Det kan styrke lærernes samarbejde, når de tager et fælles ansvar for undervisningen og elevernes læring. Fx ved at et studieretningsteam i fællesskab sætter fokus på klimaforandringer, eller et fagteam i samfundsfag udvælger materialer og planlægger et forløb om digital dannelse sammen. Det faglige fællesskab kan bidrage til at fastholde lærernes engagement i samarbejdet og til at udvikle en samarbejdskultur, hvor det forventes og opleves som oplagt, at alle byder ind (Pedersen & Iversen, 2018; Stoll m.fl., 2006; Bolam m.fl., 2005).

At undervisningen gøres til et fælles anliggende betyder, at lærerne åbner døren op til klasserummet. I første omgang ved at dele erfaringer og indsigter fra egen undervisning med hinanden. I anden omgang ved helt bogstaveligt at åbne døren til klasseværelset og observere hinandens undervisning eller gennemføre fælles tværfaglig undervisning. Den åbne praksis kan danne afsæt for konkrete pædagogiske og didaktiske drøftelser. Lærernes samtidige tilstedeværelse i klasserummet kan derfor både styrke de kollegiale relationer og understøtte den fælles udvikling af undervisningen (Pedersen & Iversen, 2018; Plauborg & Juelskjær, 2017).

Studier viser, at lærere i velfungerende professionelle læringsfællesskaber drøfter og løser udfordringer i tilknytning til elevernes læring sammen (Hansen m.fl., 2014; Helsted, 2014; Vescio m.fl., 2008). Et eksempel kan være, at lærerne i et studieretnings- eller fagpakke-team drøfter, hvordan de kan arbejde med at styrke elevernes digitale dannelse på tværs af fag. Eller at en matematiklærer i et fagteam eller en faggruppe efter-spørger kollegers erfaringer med øvelser, der kan motivere 2.g-elever i arbejdet med differentialkvotienter.

Det er væsentligt, at lærerne oplever det som meningsfuldt at samarbejde i professionelle læringsfællesskaber. Det er derfor vigtigt, at lærernes drøftelser kommer tæt på undervisningen, så de oplever, at samarbejdet giver en værdi i forhold til konkrete opgaver såsom forberedelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen (EVA, 2018; Bolam m.fl., 2005). Derfor kan professionelle læringsfællesskaber med fordel bygges op omkring elementer såsom gensidige observationer af undervisning, fælles udvikling af undervisningsmaterialer, undervisningsplaner og undervisningsforløb samt fælles undervisning i tværfaglig eller projektor organiseret undervisning.

Lærernes indsigt i egen undervisningspraksis styrkes gennem en undersøgende tilgang

Når lærerne sammen forholder sig undersøgende til undervisningen og elevernes læring, skaber det et rum med mulighed for at styrke de enkelte læreres indsigt i egen undervisningspraksis (Dogan & Adams, 2018; Bolam m.fl., 2005).

Det er i den forbindelse afgørende, at de fælles refleksioner om undervisningen og den daglige pædagogiske praksis ikke forbliver på overfladen, men kommer tæt på det konkrete arbejde med eleverne i klassen (EVA, 2016; Stoll m.fl., 2006; Bolam m.fl., 2005; Muijs m.fl., 2004). Det kan fx handle om at drøfte specifikke opgaveformuleringer, elevbesvarelser, strukturering af og opsamling på lektioner eller udfordringer i forhold til at introducere eleverne for bestemte faglige begreber eller arbejdsformer.

De fælles, undervisningsnære refleksioner over, hvorfor undervisningen forløb, som den gjorde, eller hvad eleverne havde mulighed for at erfare og lære gennem en given opgave, kan give lærerne ny indsigt i relationen mellem undervisningen og elevernes læring (Bolam m.fl., 2005). Det betyder med andre ord, at lærerne får anledning til at reflektere over egen praksis og gøre sig konkrete og generelt anvendelige overvejelser over, hvorfor de gør, som de gør; hvordan eleverne responderer på undervisningen; og hvordan de bedst muligt kan følge op på elevernes respons.

Hvis lærerne i et professionelt læringsfællesskab skal opnå ny indsigt i og udvikle deres undervisningspraksis, må de også inddrage viden udefra. Det betyder, at den refleksive praksis, hvor lærerne deler og drøfter egen viden og egne erfaringer, kombineres med og udfordres af ny viden i form af data om eleverne eller relevant litteratur (Stoll m.fl., 2006).

Anvendelsen af forskellige data om den konkrete pædagogiske praksis bidrager til at bringe lærernes reflekterende dialoger tæt på undervisningen og elevernes læring. Lærerne kan fx tage udgangspunkt i data som elevtrivselsundersøgelser, undervisningsevalueringer eller observationer af undervisningen. Disse datakilder kan bruges til fælles refleksion over, hvilket billede data tegner, og hvorfor det aktuelt ser således ud. Det er dernæst oplagt, at lærerne i fællesskab formulerer, hvordan de kan arbejde videre, og hvad de eventuelt vil ændre eller justere i forhold til den daglige undervisning og skolehverdag (Qvortrup m.fl., 2018; Olesen & Alnor, 2017; Nielsen, 2016; Helsted, 2014).

Lærernes kompetencer styrkes

Som lærer må man hele tiden udvide sit repertoire af kompetencer for at kunne undervise og udfordre elever med forskellige forudsætninger og behov. Når lærerne samarbejder om undervisningen, opstår muligheden for, at de kan understøtte hinandens kompetenceudvikling. Den fælles kompetenceudvikling består i, at medlemmerne i et professionelt læringsfællesskab lærer af hinanden og inspirerer hinanden til at opøge ny viden, som kan understøtte

deres samarbejde. Det kan fx ske, når lærerne skaber fælles viden via reflekterende dialoger om forskellige data eller relevant litteratur, hvor de får blik for og sætter ord på det, der hidtil var tavs viden hos den enkelte lærer (Olesen & Alnor, 2017; Hansen m.fl., 2014; Rismark & Sølvberg, 2011). Studier viser, at arbejdet i professionelle læringsfællesskaber kan inspirere lærere til nye tilgange i undervisningen. Konkret kan det fx komme til udtryk via et øget fokus på differentieret undervisning, aktiv læring, integration af nye digitale værktøjer eller feedback (Dogan & Adams, 2018).

Studier peger desuden på, at lærere i velfungerende professionelle læringsfællesskaber bliver bedre til at inddrage hinandens viden og planlægge undervisningsforløb sammen. Fælles refleksioner om undervisningen og elevernes læring bidrager til at skabe en fælles forståelse for og et fælles sprog om undervisningen, hvilket er brugbart i forhold til at udvikle og tilrettelægge undervisningsmaterialer og undervisningsforløb i fællesskab (Olesen & Alnor, 2017; Hansen m.fl., 2014; Rismark & Sølvberg, 2011).

Lærernes professionelle selvtillid styrkes

Et stærkt professionelt samarbejde kan øge lærernes professionelle selvtillid, tro på egne evner og arbejdsglæde.

Desuden føler lærere i professionelle læringsfællesskaber sig ofte mere komfortable med at diskutere deres undervisning med kolleger. Det hænger sammen med, at arbejdet i professionelle læringsfællesskaber kan styrke lærernes indbyrdes relationer, hvilket skaber en øget åbenhed over for at dele erfaringer fra undervisningen med hinanden (Olesen & Alnor, 2017; Thurlings & den Brok, 2017; Svendsen, 2016; Hansen m.fl., 2014).

Professionelle læringsfællesskaber kan understøtte elevernes læring og faglige udbytte

Samarbejdet i professionelle læringsfællesskaber har til hensigt at skabe de bedste betingelser for elevernes læring. Men samarbejdets betydning for eleverne er kompleks at måle. Det skyldes, at der er tale om en indirekte effekt, hvor lærernes reflekterende dialoger forventes at løfte kvaliteten i undervisningen og herved skabe bedre betingelser for elevernes læring (Dogan & Adams, 2018).

På grund af udfordringerne med at måle den direkte effekt af professionelle læringsfællesskaber på elevernes læring er det ofte lærernes udbytte af samarbejdet, der undersøges. Nogle studier har dog fokuseret på at belyse det professionelle læringsfællesskabs effekt på elevernes læring. I disse studier foku-

seres der typisk på elevernes faglige læring, fx målt på karakterer eller testresultater, og kun i enkelte tilfælde på forhold knyttet til elevernes trivsel.

Studierne viser, at det kan have betydning for elevernes læring og faglige udbytte af undervisningen, hvis det lykkes at etablere velfungerende og vedvarende professionelle læringsfællesskaber blandt lærerne. Det største faglige løft hos eleverne ses i læsning, sprog og matematik, ligesom der ses et løft i elevernes trivsel målt ved deres engagement i undervisningen (Dogan & Adams, 2018; Lomos m.fl., 2011; Vescio m.fl., 2008; Stoll m.fl., 2006; Bolam m.fl., 2005).

Det er begrænset, hvad der eksisterer af danske undersøgelser om professionelle læringsfællesskabers betydning for elevernes læring. Et dansk studie af to kommuners arbejde med professionelle læringsfællesskaber i grundskolen peger på en positiv udvikling i elevernes egen vurdering af deres læring. Der ses også en positiv udvikling i elevernes vurdering af undervisningen og den hjælp, de oplever at få fra deres lærere (Pedersen & Iversen, 2018). Dette indikerer en sammenhæng mellem professionelle læringsfællesskaber og elevers læring, som internationale studier ligeledes argumenterer for, gør sig gældende inden for de gymnasiale uddannelser (Lomos m.fl., 2011).

Centrale forskningspointer om udbyttet af professionelle læringsfællesskaber

Velfungerende professionelle læringsfællesskaber kan bidrage til at:

- Styrke lærernes samarbejde om undervisningen ved at gøre undervisningen til et fælles anliggende.
- Styrke lærernes indsigt i egen undervisningspraksis, dels gennem fælles refleksioner, der kommer tæt på undervisningen, og dels gennem en undersøgende tilgang, der inddrager data om eleverne samt relevant litteratur.
- Styrke lærernes kompetencer og professionelle selvtillid som en fælles kompetenceudvikling gennem lærersamarbejdet.
- Understøtte elevernes læring og faglige udbytte som en indirekte effekt af lærernes professionelle læring.

Udviklingen af professionelle læringsfællesskaber kan møde strukturelle, relationelle og kulturelle udfordringer

At udvikle og fastholde professionelle læringsfællesskaber er som andre udviklingsprocesser forbundet med udfordringer. For det første kan det være en udfordring at skabe tid og rum til arbejdet i de professionelle læringsfællesskaber i skolehverdagen. For det andet må man være opmærksom på relationelle og kulturelle udfordringer, som kan vise sig i samarbejdet.



Ideen om professionelle læringsfællesskaber kan møde udfordringer, når den skal realiseres i praksis. Forskning peger dog på, at det er indsatsen værd, da professionelle læringsfællesskaber kan styrke den pædagogiske udvikling på skolen (Stoll m.fl., 2006; Bolam m.fl., 2005).

På de næste sider sætter vi fokus på, hvilke udfordringer litteraturen identificerer som de væsentligste, når skoler prøver at udvikle lærersamarbejdet i retning af professionelle læringsfællesskaber, og hvordan skolerne kan arbejde med at skabe styrkede rammer for professionelle læringsfællesskaber.

Strukturelle rammer kan udfordre det professionelle læringsfællesskab

For at lærerne kan arbejde i professionelle læringsfællesskaber, må samarbejdet være gjort muligt i forhold til tid og rum. Det skal være praktisk muligt at mødes som et professionelt læringsfællesskab, ligesom det skal være muligt at afprøve de nye ideer, tilgange og erkendelser, som samarbejdet giver anledning til, i praksis (Pedersen & Iversen, 2018; Sørensen m.fl., 2018; Plauborg & Juelskjær, 2017).

Det kan være en udfordring at etablere de rette rammer for samarbejdet i professionelle læringsfællesskaber. Det skyldes bl.a., at muligheden for at finde tid og rum til fælles udvikling ofte udfordres af hensynet til lærernes øvrige arbejdsopgaver. Det kan påvirke lærernes motivation for at engagere sig i det professionelle læringsfællesskab, hvis de oplever, at der reelt ikke er tid og rum til arbejdet (Sørensen m.fl., 2018; Nilsson m.fl., 2017; Plauborg & Juelskjær, 2017; Stoll m.fl., 2006; Bolam m.fl., 2005).

I denne sammenhæng beskriver evalueringen af et udviklingsprojekt, med fokus på professionelle læringsfællesskaber i grundskolen, en udfordring, som ligeledes har relevans på de gymnasiale uddannelser. Evalueringen fremhæver, at lærerne har et ønske om at indgå i flere fælles refleksioner og observere hinandens undervisning oftere. Lærerne oplever det imidlertid som en udfordring rent faktisk at få lagt flere fælles aktiviteter ind i skemaet. Herunder opfølgning på de fælles refleksioner og undervisningsobservationer, som de allerede gennemfører (Pedersen & Iversen, 2018).

At etablere strukturelle rammer for lærernes samarbejde i professionelle læringsfællesskaber handler også om at formulere, hvad lærersamarbejdet skal fokusere på. Det kan være en udfordring, hvis de fælles drøftelser primært omhandler praktiske og logistiske spørgsmål, fx skemaplanlægning og bestilling af materialer, frem for pædagogiske eller didaktiske refleksioner. Hvis ambitionen er, at de professionelle læringsfællesskaber skal skabe bedre betingelser for lærernes og elevernes læring, må samarbejdet også have fokus på pædagogiske og didaktiske refleksioner, der går tæt på undervisningen og elevernes læring (Sørensen m.fl., 2018; Plauborg & Juelskjær, 2017; Hansen m.fl., 2014; Nielsen, 2012). Eksempelvis ved at diskutere overvejelserne bag en konkret øvelse, et teammedlem har tænkt sig at stille eleverne, og følge op på, om øvelsen virkede efter hensigten, og hvordan forskellige elever reagerede på den. Eller ved at inddrage ny forskning om klasseledelse og diskutere, hvordan teamet kan arbejde med den nye viden med henblik på at få flere elever til at deltage i undervisningen.

Manglende tillid og tryghed kan udfordre det professionelle læringsfællesskab

Det er en forudsætning for udvikling af et professionelt læringsfællesskab, at lærerne indgår i reflekterende dialoger og deler deres erfaringer, overvejelser og udfordringer. Sådanne dialoger forudsætter oplagt, at lærerne har tillid til hinanden.

Det kan være en udfordring for udviklingen af professionelle læringsfællesskaber, hvis lærerne er forbeholdne over for at give hinanden indblik i egen praksis. Skepsissen ved at åbne op over for kollegerne kan eksempelvis skyldes en oplevelse af intern konkurrence eller forekomsten af spændinger, som kan udvikle sig til konflikter. De fælles refleksioner kan desuden blive hæmmet af en frygt for enten at blive opfattet som mindre kompetent eller for anmassende (Nilsson m.fl., 2017; Vangrieken m.fl., 2015).

Relationen mellem lærere og skoleledelse er ligeledes vigtig. Det kan hæmme arbejdet med professionelle læringsfællesskaber, hvis relationen ikke er tillidsbaseret og åben. Hvis lærerne oplever, at skoleledelsen alene har fokus på at strømline, kontrollere og disciplinere lærernes samarbejde, kan det gøre dem forbeholdne over for arbejdet med professionelle læringsfællesskaber (Olesen & Alnor, 2017; Vangrieken m.fl., 2015).

Kulturelle mønstre i samarbejdet kan udfordre det professionelle læringsfællesskab

Skolens kultur og lærernes måde at omgås hinanden kan have betydning for, om det lykkes at arbejde som professionelle læringsfællesskaber (Nielsen, 2012).

Skolehverdagen er en sammensat størrelse. Selvom undervisningen og elevernes læring er et oplagt og vigtigt mål, er der mange andre dagsordener på spil samtidig. I den forbindelse er det konstruktivt at være bevidst om de kulturelle mønstre, som kan udvikle sig gennem lærersamarbejdet og gøre det mindre oplagt at have fokus på undervisningen og elevernes læring. Et studie har eksempelvis set nærmere på to varianter af kulturelle mønstre; familiekultur og funktionalitetslogik (Nielsen, 2012). De to varianter af kulturelle mønstre er konkrete eksempler fra empiriske studier i grundskolen. De er således ikke universelle, men vil givetvis kunne findes i andre skolepraksisser og inden for andre uddannelsesområder.

Det kulturelle mønster benævnt "familiekultur" er karakteriseret ved et markant fokus på gode kollegiale relationer som et mål i sig selv. At skabe og fastholde tætte og konfliktfrie kollegiale relationer kan derfor skygge for de reflekterende dialoger om undervisningen og elevernes læring. Det kan betyde, at temaer såsom enkelte læreres trivsel og familiære forhold får stor plads i lærersamarbejdet på bekostning af pædagogiske og didaktiske drøftelser om en fælles undervisningspraksis (Nielsen, 2012).

I en praksis, som er domineret af det kulturelle mønster "funktionalitetslogik", er lærersamarbejdet karakteriseret ved et markant fokus på praktiske og logistiske spørgsmål vedrørende undervisningen – i stedet for et fælles fokus på forhold såsom undervisningens formål og konkrete indhold (Nielsen, 2012).

At lærersamarbejdet også påvirkes af kulturelle mønstre, kan være med til at nuancere forståelsen af de udfordringer, man kan opleve som skole, når professionelle læringsfællesskaber skal realiseres. Der kan fx opstå og udvikles mønstre på skolen, som med tiden opleves selv-

følgelige, men som samtidig kan udfordre de professionelle læringsfællesskabers indhold og formål (Vangrieken m.fl., 2015; Nielsen, 2012). Hvis lærernes samarbejde i praksis fx løbende anerkendes for at have et stærkt fokus på "at få det til at fungere" eller for at prioritere den kollegiale konsensus, kan det være meget vanskeligt også at etablere et professionelt læringsfællesskab. Det skyldes ikke nødvendigvis modvilje, men kan forklares med aktuelle, dominerende kulturelle mønstre, som fx gør det mindre oplagt at spørge ind til hinandens pædagogiske og didaktiske erfaringer og refleksioner.

Centrale forskningspointer om udfordringer

I udviklingen af professionelle læringsfællesskaber kan der opleves følgende udfordringer:

- Strukturelle udfordringer i forhold til at gøre det praktisk muligt at mødes som professionelt læringsfællesskab og have klare rammer for, hvad lærersamarbejdet skal fokusere på.
- Relationelle udfordringer i forhold til manglende tillid og tryghed i relationen mellem lærerne, men også manglende tillid og åbenhed i relationen mellem lærere og skoleledelse.
- Kulturelle mønstre i lærersamarbejdet, der kan udfordre ambitionen om at indgå i professionelle læringsfællesskaber.

Professionelle læringsfællesskaber kræver tydelig ledelse og vedholdenhed

At lykkes med udviklingen af professionelle læringsfællesskaber kræver en tydelig ledelse, der sætter retning og rammer for arbejdet, aktivt prioriterer det og ikke mindst uddelegerer ansvar til og inddrager lærerne i det. Det kræver ligeledes vedholdenhed i forhold til at sikre, at der over tid skabes bæredygtige strukturer og vaner, som kan understøtte arbejdet med professionelle læringsfællesskaber.



I notatets sidste kapitel sætter vi fokus på de væsentligste pointer i litteraturen, når det kommer til at udvikle og vedligeholde professionelle læringsfællesskaber.

Skoleledelsen må sætte fælles retning og rammer

At udvikle professionelle læringsfællesskaber kræver en tydelig ledelse, der sætter en fælles retning for udviklingsarbejdet. Det er derfor centralt, at skoleledelsen understøtter arbejdet med professionelle læringsfællesskaber ved at formulere ambitionen for lærernes samarbejde. Det indebærer helt konkret, at ledelsen – oplagt på baggrund af dialog med lærerne og inddragelse af relevant litteratur – kommunikerer, hvad man på skolen forstår ved professionelle læringsfællesskaber, hvorfor man har valgt at arbejde som professionelle læringsfællesskaber, og hvad man ønsker at få ud af arbejdet (Jones & Thessin, 2015; Brouwer m.fl., 2012; Stoll m.fl., 2006; Bolam m.fl., 2005).

Det er samtidig en forudsætning, at skoleledelsen arbejder for at gøre det praktisk muligt at indgå i professionelle læringsfællesskaber i forhold til tid og rum. Det kan handle om aktivt at støtte lærerne i at prioritere mellem forskellige opgaver, så lærerne i fællesskab kan arbejde med at udvikle undervisningen – fx inden for en studieretning, en fagpakke eller et fag (Nilsson m.fl., 2017; Jones & Thessin, 2015; Stoll m.fl., 2006; Bolam m.fl., 2005; Muijs m.fl., 2004).

På de gymnasiale uddannelser har den seneste gymnasireform givet anledning til fælles refleksion over undervisningens formål, indhold og arbejdsformer på tværs af fagteam/-grupper og studieretnings-/fagpakketeam. Eksempelvis ved tilrettelæggelsen af grundforløbet på de treårige gymnasiale uddannelser og de flerfaglige forløb på hf. I den sammenhæng er det relevant for skoleledelsen både at understøtte samarbejdet og bidrage til, at det også videreføres i skolehverdagen uden for de nævnte forløb. Eksempelvis ved at gå ind i planlægningsarbejdet og se samlet på, hvordan årets møde- og udviklingsaktiviteter kan supplere dette fokus. Eller ved at bidrage til, at lærerne kan finde tid og rum til jævnlige møder, hvor de kan opretholde arbejdet i professionelle læringsfællesskaber (Sørensen m.fl., 2018; Brouwer m.fl., 2012).

At skabe rum for udviklingen af professionelle læringsfællesskaber indebærer bl.a., at der er lokaler til rådighed, hvor lærerne kan samles uden at blive forstyrret. Dernæst indebærer det, at skolens fysiske rammer understøtter, at tilfældige møder og spontant samarbejde om undervisningen og elevernes læring kan opstå på tværs af lærergruppen (Plauborg & Juelskjær, 2017; Stoll m.fl., 2006; Bolam m.fl., 2005). Det kan fx være ved at indrette lærerværelset, så det i mindre grad lægger op til, at lærerne placerer sig i faste grupperinger. Eller ved at organisere sammensætningen af lærernes forberedelsespladser, så lærere, der fx underviser samme klasse eller i samme fag, placeres ved siden af hinanden.

Skoleledelsen må understøtte en undersøgende læringskultur

Det er ligeledes skoleledelsens opgave at understøtte en læringskultur på skolen med fokus på fælles videns- og erfaringsdeling og på at arbejde videns- og datainformeret. Det handler om, at skoleledelsen arbejder på at fremme en læringskultur, hvor man forholder sig undersøgende og har en selvfølgelig tilgang til at anvende viden og data i drøftelserne om undervisningen. Herudover bidrager skoleledelsen ved at gøre forskellige data og relevant viden tilgængelige for lærerne, så de kan inddrage disse og blive udfordret i de reflekterende dialoger (Rismark & Sølvberg, 2011; Stoll m.fl., 2006; Bolam m.fl., 2005).

Skoleledelsen må prioritere arbejdet med professionelle læringsfællesskaber

Skoleledelsen kan støtte udviklingen af professionelle læringsfællesskaber ved aktivt at prioritere arbejdet og dermed signalere, at det er vigtigt og betydningsfuldt. Det handler bl.a. om at sigte mod at etablere en praksis, hvor lærerne føler sig opmuntrede til at byde ind med deres erfaringer og tør dele, når noget opleves som svært (Jones & Thessin 2015; Muijs m.fl., 2004).

Skoleledelsen kan gøre dette på forskellige måder. For det første ved løbende at spørge ind til lærernes erfaringer fra og

holdninger til arbejdet i professionelle læringsfællesskaber. For det andet ved at prioritere at drøfte nye pædagogiske og didaktiske indsigter fra arbejdet i professionelle læringsfællesskaber til fællesmøder med lærerkollegiet. For det tredje ved at involvere sig i lærernes samarbejde – fx via deltagelse i møder og udvalgte didaktiske drøftelser (EVA, 2018; Jones & Thessin, 2015).

Ved at involvere sig i udviklingen af professionelle læringsfællesskaber kan skoleledelsen få indsigt i, hvilke rammer og hvilken støtte lærerne har brug for. Desuden vil skoleledelsens involvering og engagement i de professionelle læringsfællesskaber synliggøre for lærerne, at det ligeledes forventes, at de på samme måde prioriterer udviklingen af det professionelle læringsfællesskab (EVA, 2018; Plauborg & Juelskjær, 2017).

Endelig kan skoleledelsen prioritere udviklingen af professionelle læringsfællesskaber ved at bidrage til, at lærerne har et godt udgangspunkt for deres samarbejde. Det kan skoleledelsen eksempelvis gøre ved at sætte fokus på, hvad det vil sige at indgå i et professionelt læringsfællesskab, og generelt tydeliggøre, hvad et godt lærersamarbejde indebærer. Herunder hvordan lærerne i fællesskab kan arbejde med elevernes læring (Jones & Thessin, 2015).

Skoleledelsen må uddelegere ansvar til lærere og ressourcpersoner

At lede udviklingen af professionelle læringsfællesskaber handler om at balancere forskellige behov. Et studie peger på, at lærerne kan stå i dilemmaet mellem på den ene side at ønske ledelse, styring og retning – og på den anden side at ønske plads til selv at præge arbejdet i professionelle læringsfællesskaber. Dilemmaet kommer blandt andet til udtryk i spørgsmålet om, hvorvidt det er skoleledelsen eller lærerne, der har ansvar for at lægge møder til fælles refleksioner i kalenderen. Det samme gør sig gældende i forhold til mødernes indhold, og hvorvidt møderne skal være styret af en på forhånd fastlagt dagsorden, eller om der skal være frihed til at kunne udpege og diskutere aktuelle tematikker (Nilsson m.fl., 2017).

Som skoleledelse er det derfor væsentligt at forholde sig til, hvordan man både kan sætte retning og rammer og samtidig give plads til, at lærerne selv kan tilrettelægge arbejdet i det professionelle læringsfællesskab i forhold til, hvad der giver mening i praksis. Studier peger på, at skoleledelsen kan gøre dette ved at inddrage lærerne i arbejdet med at udvikle rum og rammer for professionelle læringsfællesskaber (Nielsen 2016, Jones & Thessin, 2015; Stoll m.fl., 2006; Bolam m.fl., 2005). Skoleledelsen kan fx opmuntre lærerne til at komme med deres bud på, hvordan de vil omsætte skolens fælles pædagogiske og didaktiske ambitioner i deres arbejde som professionelt læringsfællesskab, og hvordan det skal udmønte sig i dagsordener for møderne.

Skoleledelsen kan ligeledes uddelegere ansvar for arbejdet med professionelle læringsfællesskaber til skolens ressourcerpersoner. Ressourcerpersonerne, såsom teamkoordinatorer og pædagogiske koordinatorer, kan bidrage med at rammesætte arbejdet i de professionelle læringsfællesskaber, fx ved at facilitere teamets reflekterende dialoger og fastholde, at de forholder sig konkret til planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen. Forskning peger i den forbindelse på vigtigheden af, at samarbejdet mellem ressourcerpersoner og lærere systematiseres og bakkes op af ledelsen (Hansen m.fl. 2014). Dette kan fx være ved at tydeliggøre fordelingen af beslutningskompetence i relation

til arbejdet i professionelle læringsfællesskaber, så det står klart, hvilke beslutninger ledelse, ressourcerpersoner og team forventes at træffe.

At uddelegere ansvar er ikke ensbetydende med et fravær af ledelse. Det er en væsentlig del af skoleledelsens opgave at kunne give plads til selvledelse og samtidig træde til, hvis der er behov for sparring eller konflikt-håndtering (Muijs m.fl., 2004; Nielsen, 2016; Jones & Thessin, 2015).

Lærerne må bidrage med tillid, åbenhed, faglig viden og erfaring

Skoleledelsen kan ikke udvikle professionelle læringsfællesskaber alene. Lærernes indstilling til forandring er afgørende for at lykkes med udviklingen af professionelle læringsfællesskaber (Stoll m.fl., 2006; Bolam m.fl., 2005).

I velfungerende professionelle læringsfællesskaber bidrager lærerne med tillid, åbenhed, faglig viden og erfaring. Det betyder, at lærerne byder ind med egne erfaringer og er åbne og anerkendende over for kollegers erfaringer, synspunkter og udfordringer. Lærerne skal således både dele ud af egen faglig viden og erfaring til inspiration for deres kolleger, men også give udtryk for, hvornår de føler et behov for sparring eller hjælp til en opgave eller problemstilling (Olesen & Alnor, 2017; Hansen m.fl., 2014).

Bæredygtige læringsfællesskaber kræver vedholdenhed

Det tager tid at udvikle professionelle læringsfællesskaber, og det kan være en udfordring at fastholde udviklingen (Pedersen & Iversen, 2018; Sørensen m.fl., 2018; Plauborg & Juelskjær, 2017). Studier peger på, at der mangler systematisk viden om, hvordan skoler succesfuldt kan holde fast i at arbejde som professionelle læringsfællesskaber over tid (Jones & Thessin, 2015; Stoll m.fl., 2006; Bolam m.fl., 2005).

Skoleledelsen kan imidlertid understøtte fastholdelsen af arbejdet med professionelle læringsfællesskaber ved at bidrage til en kultur, hvor det er selvfølgelig, at skoleledelsen og lærere kontinuerligt følger op på, hvordan det går med undervisningen og elevernes læring (Jones & Thessin, 2015).

Det kan ligeledes fremme fastholdelsen af professionelle læringsfællesskaber, hvis skoleledelsen har blik for, at fastholdelsesarbejdet aldrig er færdiggjort, men kræver løbende tilpasning. Skoleledelsen må således kontinuerligt følge op på og eventuelt revidere formålet med og ambitionen for arbejdet med professionelle læringsfællesskaber i samarbejde med lærerne, så de bliver ved med at stemme overens med skolens lokale forhold og virkelighed (Sørensen m.fl., 2018; Jones & Thessin, 2015).

Centrale forskningspointer om udviklingsarbejdet

At udvikle professionelle læringsfællesskaber kræver en tydelig ledelse, der:

- Sætter fælles retning og rammer for udviklingen af professionelle læringsfællesskaber.
- Understøtter en undersøgende læringskultur med fokus på deling af viden og erfaringer samt inddragelse af forskellige former for data og relevant viden til at informere udviklingen af undervisningen.
- Prioriterer og involverer sig i udviklingen af professionelle læringsfællesskaber og herigennem signalerer, at det er vigtigt og betydningsfuldt for den pædagogiske udvikling.
- Uddelegerer ansvar til lærere og ressourcerpersoner i udviklingen af professionelle læringsfællesskaber.
- Har fokus på, at bæredygtige læringsfællesskaber tager tid at udvikle og kalder på vedholdenhed og en vedvarende indsats.

Du står med en del af en samlet videnspakke

Dette vidensnotat indgår i en videnspakke, der indeholder en række forskellige produkter, der på hver sin måde præsenterer og lægger op til videre arbejde med vidensnotatets pointer om professionelle læringsfællesskaber på de gymnasiale uddannelser.



Udviklingsredskab
Udspringer af pointer fra vidensnotatet og lægger op til, at I igangsætter en systematisk refleksions- og udviklingsproces i jeres team.

Vidensnotat
Baserer sig på en systematisk vidensopsamling om professionelle læringsfællesskaber.



Film
Giver konkrete eksempler på arbejdet med professionelle læringsfællesskaber på de gymnasiale uddannelser.



Du kan finde udgivelser og produkter om professionelle læringsfællesskaber på de gymnasiale uddannelser på www.eva.dk/viden-om og www.emu.dk.

Forslag til videre læsning

Den litteratur, der ligger til grund for vidensnotatet, er samlet i litteraturlisten. Hvis du ønsker at læse mere om professionelle læringsfællesskaber, vil vi anbefale nedenstående centrale udgivelser.

Albrechtsen, T. R. S. (2018).

Professionelle læringsfællesskaber: Teamsamarbejde og undervisningsudvikling. Frederikshavn: Dafolo.

Albrechtsen, T. R. S. (red.) (2016).

Professionelle læringsfællesskaber og fagdidaktisk viden. Frederikshavn: Dafolo.

Andersen, F. B. (red.) (2019).

Team, læringsfællesskaber og ledelse i skolen. Aarhus: Klim.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker,

R. & Many, T. (2016).

Håndbog i professionelle læringsfællesskaber. Frederikshavn: Dafolo.

McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E.

(2006).

Building school-based teacher learning communities. Professional strategies to improve student achievement. New York: Colombia University.

Stoll, L. & Louis, K. S. (red.) (2007).

Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas. New York: McGraw-Hill, Open University Press.

Litteraturliste

Albrechtsen, T. R. S. (red.) (2016).

Professionelle læringsfællesskaber og fagdidaktisk viden. Frederikshavn: Dafolo.

(kun anvendt til definitionen af professionelle læringsfællesskaber)

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (2005).

Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities. Research Report No 637, London: University of Bristol.

Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L., & Simons, R. (2012).

Fostering teacher community development: A review of design principles and a case study of an innovative interdisciplinary team. I: *Learning Environments Research*, 15, pp. 319-344.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2016).

Teamsamarbejde på erhvervsuddannelserne: Fem elementer der styrker teamsamarbejde om undervisningen.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2018).

Professionelle læringsfællesskaber – tættere på undervisningen.

Dogan, S. & Adams, A. (2018).

Effect of professional learning communities on teachers and students: Reporting updated results and raising questions about research design. I: *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), pp. 634-659.

Hansen, J. H., Andersen, B. B., Højholdt, A., & Morin, A. (2014).

Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde. Undervisningsministeriet, København.

Helsted, K. (2014).

Profesjonelle læringsfællesskaber: Kunnskapsutvikling gjennom samtaler. I: *Bedre Skole*, 1, pp. 70-75.

- Jones, C. M. & Thessin, R. A. (2015).** A review of the literature related to the change process schools undergo to sustain PLC. I: *Planning and Changing*, 46 (1/2), pp. 193-211.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R J (2011).** Professional communities and student achievement – a meta-analysis. I: *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), pp. 121-148.
- Muijs, D., Harris, A., Champan, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004).** Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A review of Research Evidence. I: *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), pp. 149-175.
- Nielsen, B. L. (2016).** Professionel læring gennem undersøgelse af elevernes læring. I: Albrechtsen, T. (red.) *Professionelle læringsfællesskaber og fagdidaktisk viden*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nielsen, L. T. (2012).** *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet: En kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*. Ph.d.-afhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Nilsson, M., Andersson, I., & Blomqvist, K. (2017).** Coexisting Needs: Paradoxes in Collegial Reflection – The Development of a Pragmatic Method for Reflection. I: *Education Research International*, vol. 2017.
- Olesen, L. D. & Alnor, L. (2017).** Praksisfortællinger om fagprofessionelles lærings- og identitetsdannelse i professionelle læringsfællesskaber. I: *Liv i Skolen*, 2, pp. 90-103.
- Pedersen, H. S. & Iversen, K. (2018).** *Evaluering af projekt "Professionelle Læringsfællesskaber" i Aarhus og Randers Kommuner*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Plauborg, H. & Juelskjær, M. (2017).** *Professionelle læringsfællesskaber med fokus på klasseledelse – analyser fra et praksisudviklende forskningsprojekt i Greve Kommune*. Emdrup: Aarhus Universitet.
- Qvortrup, A., Rasmussen, H. F., & Mortensen, B. S. (2018).** Lærerfællesskaber og realtidsdata i et dansk gymnasium. I: *CEPRA-Striben*, 23, pp. 26-43.
- Rismark, M. & Sølvberg, A. M. (2011).** Knowledge Sharing in Schools: A Key to Developing Professional Learning Communities. I: *World Journal of Education*, 1(2), pp. 150-160.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006).** Professional Learning Communities: A Review of the Literature. I: *Journal of Educational Change*, 7, pp. 221-258.
- Svendsen, B. (2016).** Teachers' experience from a school-based collaborative teacher professional development programme: reported impact on professional development. I: *Teacher Development*, 20(3), pp. 313-328.
- Sørensen, D., Bloch, R. N., Østergaard, J. T., & Jensen, H. H. (2018).** *Kulturudvikling gennem strategisk kompetenceudvikling – KUSK: Samskabelse mellem ledelse og lærere om udvikling af pædagogisk og didaktisk praksis*. København: Københavns Professionshøjskole.
- Thurlings, M. & den Brok, P. (2017).** Learning outcomes of teacher professional development activities: a meta-study. I: *Educational Review*, 69(5), pp. 554-576.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E (2015).** Teacher Collaboration: A Systematic Review. I: *Educational Research Review*, 15, pp. 17-40.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008).** A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. I: *Teaching and Teacher Education*, 24, pp. 80-91.

Find hele materialet på:
www.eva.dk/viden-om
www.emu.dk

Denne publikation formidler i kort form viden om **professionelle læringsfællesskaber**. Vi har valgt at kalde publikationen et vidensnotat.

Vidensnotatets formål er at gøre den aktuelle og mest relevante forskning tilgængelig for praktikere. Viden er vigtig, når man vil udvikle og forbedre uddannelse og undervisning. Men viden udvikler ikke i sig selv praksis. Viden fra litteraturen skal oversættes og omsættes for at give mening.

Det kræver først og fremmest en kultur på skolen, som gør det vigtigt og legitimt at opsøge viden – fra litteraturen, fra kolleger og fra egen praksis. Det kræver desuden en kultur, hvor de professionelle egne erfaringer og faglighed bringes i spil, og hvor det er betydningsfuldt løbende at undersøge og afprøve nye vidensbaserede praksisformer. Først da bliver de fund fra litteraturen, som fx præsenteres her i vidensnotatet, et aktiv i forhold til at skabe stærke uddannelsesinstitutioner og professionel pædagogisk praksis af høj kvalitet.