

# Professionelle læringsfælleskaber i skolen: Hvad, Hvorfor og Hvordan

Jørgen Søndergaard,  
Forskningsleder, SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd  
Herluf Trolles Gade 11, 1052 København K. E-mail: [js@sfi.dk](mailto:js@sfi.dk)

Marts 2016

## 1. Hvad er et professionelt læringsfællesskab?<sup>1</sup>

Det korte svar er, at et professionelt læringsfællesskab betegner en *lærende* organisation inden for uddannelsessektoren. Et lidt længere svar er, at et professionelt læringsfællesskab betegner en gruppe af fagfolk i skolen – et team båret af en fælles nysgerrighed – som lægger vægt på forskningsbaseret viden og dokumentation, bruger skolens data og kontinuerligt gør en kollektiv indsats for at forbedre elevernes læring gennem fælles undersøgelser af, refleksioner over og afprøvninger i deres praksis. Man kan få en ide om forskellen mellem et team, der fokuserer på praktisk koordinering og samtaler om enkelte elever og et team, der fokuserer på i fællesskab at udvikle undervisning, der styrker elevernes læring, ved at læse casen "[Team 1 og Team 2](#)".

<http://www.emu.dk/sites/default/files/Case%20TEAM%201%20OG%20TEAM%202.pdf>

At skabe og udvikle stærke professionelle læringsfællesskaber, hvor medarbejderne hele tiden lærer af hinanden, er en ledelsesopgave, hvor der har vist sig at være potentielt store effekter på elevernes læring, jf. Robinson (2015), der finder at ledelse af medarbejdernes kompetenceudvikling er det ledelsesfelt, der har størst effekt blandt de undersøgte på elevernes læring. Det er samtidig af mange grunde en krævende ledelsesopgave, hvilket vi vender tilbage til senere i artiklen.

Hvad karakteriserer skoler med velfungerende professionelle læringsfællesskaber?

For det første at underviserne har et fælles syn på børn og skolens rolle i forhold til børns læring. Mere præcist, at skolen gennemsyres af, at alle børn uanset baggrund kan lære meget, og at det er underviserens fælles mission at forsøge at reducere afstanden mellem, hvad og hvor meget eleverne faktisk lærer, og hvad og hvor meget, de potentielt kunne lære.

For det andet et konsekvent fokus på alle elevers læring i skolens virksomhed. Der er en verden til forskel mellem at fokusere på aktivitet, dvs. undervisning, og fokusere på alle elevers læring, dvs. resultatet af undervisning. Nogle taler ligefrem om "baglæns design", dvs. undervisningen designes ud fra elevernes forudsætninger og individuelle læringsmål, jf. f.eks. Griffith & Burns (2014). Det indebærer derfor også en systematisk brug af formative evalueringer både i forhold til eleverne og i forhold til underviserne. Underviserne i et professionelt læringsfællesskab bruger så at sige evalueringerne af elevernes udbytte af undervisningen både til at give eleverne feed back og til at sætte læringsmål for sig selv og planlægge nye momenter i deres undervisning. Det handler om at bruge evalueringer af eleverne til at reflektere over, hvordan undervisningen kan skabe et større læringspotentiale for eleverne – eller for nogle af eleverne - i klassen. Underviserens fortolkninger af elevresultater kan tillige ledsages af elevernes feed back til underviserne om, hvordan eleverne har oplevet undervisningens evne til at skabe læring for eleverne.

---

<sup>1</sup> Denne artikel forsøger at sammenfatte en række artikler og bøger om dette emne: DuFour et. al. (2010), DuFour & Mattos (2013), Eaker et. al (2002), The Literacy and Numeracy Secretariat (2007), Stoll et. al. (2006), Vessio et. al. (2008).

For det tredje at der foregår kontinuerlige, refleksive og indgående samtaler mellem underviserne om læringsmål, ambitionsniveauet i forhold til elevernes udbytte af undervisningen og ikke mindst om sammenhængen mellem elevernes læring, og undervisningens indhold og form. Endvidere, at underviserne analyserer og anvender data om elevernes læring og inddrager andres erfaringer og relevante undersøgelser og forskning i disse samtaler. På denne måde bliver den tavse viden om pædagogik og didaktik omdannet til eksplicit, fælles viden og den samlede viden om pædagogik og didaktik i teamet øges desuden gennem inddragelse af data, forskning og undersøgelser.

For det fjerde en åbning af praksis, hvor det er naturligt, at al undervisning er tilgængelig for kollegers iagttagelser og planlægges sammen med andre undervisere. At planlægning af undervisning sker i fællesskab for den gruppe af undervisere, der har det pågældende fag, indebærer at den enkelte underviser ikke foretager større ændringer i fagets indhold og undervisningsmaterialer uden at det er aftalt med hele gruppen.

For det femte en samarbejdskultur, hvor dette, at eleverne lærer mest muligt, er et fælles ansvar og en fælles interesse. Kernen i samarbejdet vil være de klasse-, årgangs- og fagteams, skolen har organiseret sig inden for. Men samarbejdskulturen gælder også på tværs af teams, så der sker en udveksling af viden og erfaring mellem teams. Et vigtigt fundament for en sådan samarbejdskultur er fælles værdier i forhold til læring, adfærd, respekt, ambitioner, disciplin mv. for såvel elever som undervisere.

For det sjette en fælles forpligtelse til at handle, når (nogle) elever lærer for lidt. Et professionelt læringsfællesskab er ikke en "teoretisk studiekreds", men et "praksis laboratorium" for undervisere, hvor initiativer og indsatser udvikles og afprøves i praksis og skaber fælles læring for underviserne.

## **2. Hvorfor professionelle læringsfællesskaber?**

Det korte svar er, fordi det har vist sig, at professionelle læringsfællesskaber kan have en betydelig effekt på undervisningen og elevernes læring. Bemærk at der står *kan have*, for der findes mange eksempler på, at noget bliver benævnt professionelt læringsfællesskab uden for alvor at være det. Det kan f.eks. blive brugt om studiekredslignende aktiviteter, fælles inspirationsbesøg o.l. Sådanne aktiviteter kan naturligvis også være en del af et professionelt læringsfællesskab, men det er ikke tilstrækkeligt. Professionelle læringsfællesskaber, der gør en forskel for elevernes læring, indebærer en dybtgående forandring i hele skolens måde at fungere på, hvor der samarbejdes tæt i den daglige praksis og ikke kun på ide og inspirationsplanet.

Vescio et. al. (2008) gennemgår otte videnskabelige undersøgelser af sammenhængen mellem undervisernes deltagelse i professionelle læringsfællesskaber, der er karakteriseret ved de seks kendetegn, der er gennemgået ovenfor, og elevernes læring, og alle otte finder en positiv effekt. Det er bemærkelsesværdigt, at der er betydelige positive effekter for eleverne allerede 2-3 år efter etableringen

af professionelle læringsfællesskaber. F.eks. stiger andelen af elever, der mindst når niveauet tilfredsstillende<sup>2</sup>, fra omkring 50 pct. til 80-90 pct. på 3 år. Det er ikke muligt at sammenligne direkte med danske forhold. Men det ville formentlig svare nogenlunde til, at andelen af elever, der når de to højeste niveauer på den kriteriebaserede skala i de nationale test stiger fra f.eks. 40 til 70 pct. eller at andelen af elever, der får karakteren 7 eller derover stiger fra f.eks. 40 pct. til 70 pct.<sup>3</sup> Med andre ord en virkelig markant fremgang i elevernes resultater opnået på ganske kort tid.

Nogle af de omtalte undersøgelser bruger også et mål for, hvor stærkt læringsfællesskabet er. Ikke overraskende finder de, at styrken af læringsfællesskabet slår klart igennem i form af større effekt på elevernes læring. Helt centralt for styrken i de professionelle læringsfællesskaber står deres fokus på elevernes læring. Det kan lyde enkelt at skifte fokus fra undervisning og undervisningsaktiviteter til elevernes læring, men det ser ud til at være meget krævende at fastholde dette perspektiv over tid. Det er givetvis ikke ond vilje – det er simpelthen bare nemt at komme til at fokusere på *undervisningsaktiviteten* fremfor på *undervisningens effekt på elevernes læring*. Desuden kører der ofte mange andre initiativer i skoleverdenen i form af projekter eller programmer, som skolen enten skal deltage i eller har mulighed for at vælge at deltage i, og som af gode grunde kan være distraherende i forhold til at fastholde fokus på løbende analyser af, hvad der skaber læringsmuligheder for de forskellige elever i klassen og derudfra forsøge at udlede noget om, hvad der bør ske med undervisningen. Richard DuFour, der selv har været både lærer og skoleleder, og som er en stærk fortaler for professionelle læringsfællesskaber i amerikanske skoler, har flere gange udtalt, at man ikke må undervurdere, hvor dybtgående en forandring den konsekvente fokus på elevernes læring indebærer for hele skolen.

Men konklusionen er ret klar: Stærke professionelle læringsfællesskaber med konsekvent fokus på elevernes læring, hvor underviserne selv hele tiden lærer ved i fællesskab at undersøge, hvordan praksis virker på elevens læring, kan løfte elevernes læring meget markant på kort tid.

### **3. Hvordan skaber skolen professionelle læringsfællesskaber?**

Det er der ikke noget kort svar på. DuFour et. al. (2010) bruger en hel bog på at besvare dette spørgsmål og giver rigtig mange gode og detaljerede forslag til, hvordan en skole kan bevæge sig i retning af stærkere professionelle læringsfællesskaber både for nybegyndere, for skoler, der er kommet i gang, og for skoler, der har betydelig erfaring. I dette afsnit vil fokus være på, hvordan skolen kan komme i gang, når den (stort set) ingen erfaringer har på området.

---

<sup>2</sup> Der er tale om undersøgelser i amerikanske skoler, hvor hver stat har defineret et "grade-level", som her er oversat til tilfredsstillende.

<sup>3</sup> En effekt af denne størrelse svarer i øvrigt til effekten af, at skolens ledelse leder lærernes kompetenceudvikling, jf. Robinson (2015), og det er ikke overraskende, eftersom én af fremgangsmåderne til at lede den fælles kompetenceudvikling er at udvikle og lede professionelle læringsfællesskaber.

## Grundforudsætninger

Allerførst er der en grundforudsætning, der skal være på plads. Det handler om skolens mission – hvad er vi her for og hvad står vi for? Hvis der skal være mening i at bruge energi i professionelle læringsfællesskaber, skal der være et fælles udgangspunkt og engagement, der handler om 1) at vi vil gerne være en skole, der stræber efter, at alle elever skal blive så dygtige, som de overhovedet kan, og 2) det er en fælles opgave og et fælles ansvar for skolen og dens undervisere.

Det er ikke en selvfølge, at alle deler denne mission. Man kan f.eks. møde det synspunkt, at det kun er undervisningen, der er skolens ansvar, mens elever og forældre bærer hovedansvaret for at eleverne får noget ud af undervisningen. Man kan også møde en afstandtagen fra, at det hele i skolen skal dreje sig om at gøre børn dygtige – deres alsidige udvikling og almene dannelse er da mindst lige så vigtig.

Den første indvending indebærer, at der skulle findes en undervisning, der er optimal uanset elevernes forskellige forudsætninger, og netop den undervisning praktiseres allerede på vores skole. Læs: Derfor er der ingen grund til at bruge energi på at ændre vores undervisning. Der findes naturligvis rigtig god undervisning rundt omkring, men næsten alle skoler er udfordret af at en større eller mindre gruppe af elever lærer meget lidt. Det er også let at påvise, at der er forskel på, hvor dygtige elever med samme socioøkonomiske baggrund bliver på forskellige skoler og i forskellige lande. Med andre ord, antagelsen om, at vi allerede har fundet "den gyldne pædagogik", hvor intet kan blive bedre, har bunker af evidens imod sig.

Den anden indvending kan være berettiget, hvis læring opfattes som snævert fagligt. Det er der al mulig grund til at undgå. Folkeskolens formålsparagraf er jo klar på det punkt: Det handler om læring i mange dimensioner, herunder også elevernes personlige og sociale kompetencer. Hertil vil nogen indvende, at det let forsvinder, når skolen kun sætter mål for og måler på de faglige resultater. Men det er netop skolens valg af mål, der er problemet her – ikke skolens mission, og det er let at argumentere for, at skolen også bør sætte mål for f.eks. personlige og sociale kompetencer og vælge metoder til at evaluere eleverne også på disse dimensioner.

Men hvad gør man på en skole, hvor nogle af underviserne stiller sig tvivlende overfor det fælles ansvar og den fælles opgave? Der kan være tale om dygtige lærere, der selv synes de gør et anerkendelsesværdigt arbejde og ikke kan se, at de også har et medansvar for eleverne i andre klasser og fag end deres egne. Det kan være en vanskelig og smertefuld proces at ændre et sådant "mind-set" hos medarbejdere - ikke mindst på skoler, hvor "min klasse" og "mine elever" har karakteriseret mindsettet gennem mange år. Her er der behov for en samtale (eller måske snarere en række samtaler) mellem ledere og medarbejdere om, hvordan dygtige lærere kan bidrage til, at hele skolen leverer bedre undervisning – også i andre klasser og fag end deres. At der er et uudnyttet potentiale i, at deres kompetencer udover i deres egen undervisning også kommer i spil i forhold til udvikling af alle underviserkompetencer på skolen. Samtalen må også tage fat om den holdning, der ligger bag, at man på forhånd udelukker, at man kan lære noget af kollegaer: Alle undervisere har stærke og svage sider, men den stærke side varierer fra underviser til underviser. Derfor kan alle lære noget af sine kolleger, og

derfor kan et team mere end summen af, hvad de enkelte medlemmer af teamet kan hver for sig. Den indstilling er meget afgørende. Der opnås ikke bedre resultater for eleverne, medmindre alle deltagere i teamet er indstillet på, at der skal ske forandringer i deres undervisning, og på at disse forandringer skal udspringe af teamets fælles analyser, refleksioner og hypoteser om, hvordan eleverne kan lære endnu mere.

Her er blot nævnt et par forhold blandt mange, der kan bidrage til, at nogle vil have en skeptisk attitude til at arbejde som et professionelt læringsfællesskab: Bekymring for at vise sine svage sider frem, manglende tillid til ledelsen, oplevelse af nye krav i en i forvejen presset hverdag osv. At møde skepsis kan derfor også være helt forståeligt og forventeligt. Men uanset hvad skepsis bunder i, er det afgørende at ledelsen får den nedbrudt, så underviserne bliver motiveret for at deltage.

Denne grundforudsætning kan sammenfattes til to forpligtelser, som deltagerne i et professionelt læringsfællesskab må være indstillet på:

Alle deltagere forpligter sig på i fællesskab at søge efter svar på, hvordan skolens elever kan lære mere end de har gjort indtil nu, og handle derefter.

Alle deltagere forpligter sig til at åbne deres praksis for fællesskabet og stille deres praksis til rådighed som en del af et fælles "pædagogisk laboratorium".

### **Teams som professionelle læringsfællesskaber**

Næste trin er at udvikle teamsamarbejdet. Skolen kan vælge forskellige fremgangsmåder her. Skal det omfatte alle teams på en gang eller skal der vælges nogle teams til at gå foran? Skal det omfatte både fagteams og klasse/årgangsteams? Svarene på disse spørgsmål må bero på forudsætningerne på den enkelte skole. Nogen vil måske indvende, at det skaber uklarhed, hvis man introducerer professionelt læringsfællesskab både i årgangsteamet og i fagteams i f.eks. dansk og matematik. Men de udenlandske erfaringer viser, at man sagtens kan gøre begge dele på én gang, fordi fokus vil være forskelligt. Fagteamet i f.eks. matematik vil arbejde med den samlede elevprogression over en årrække, mens årgangsteamet vil have mere fokus på på tværs af fagene at udfordre de forskellige elever på årgangen på den bedst mulige måde. Og det forhold, at nogle af underviserne deltager i begge teams er ikke et problem – snarere det modsatte, fordi arbejdet i det ene team kan bidrage med input til arbejdet i det andet team.

Når skolen har valgt hvilke teams, der skal i gang med at udvikle sig til professionelle læringsfællesskaber, og hvordan disse teams skal bemandes, kommer det næste store spørgsmål: Hvordan skal teamarbejdet tilrettelægges? Det kræver ledelse, struktur og spilleregler, at få et team til at arbejde på denne måde.

Lad os begynde med spillereglerne. Læringspotentialet i et læringsfællesskab beror på, hvor åbne, ydende og ærlige deltagerne er over for hinanden. Nogle vil måske mene, at det er en selvfølge, men

det er det ikke. Når man skal lære af hinanden, skal man f.eks. observere hinandens undervisning, gennemgå elevernes resultater i hinandens fag, herunder hvorfor undervisningen har skabt meget lidt progression for nogle af eleverne osv. og diskutere disse forhold med hinanden og udvikle ideer til forbedringer af undervisningen. Det forudsætter en høj grad af gensidig tillid. Derfor er det en god ide, at teamet bruger nogle timer på at aftale spillereglerne for samarbejdet i teamet. Inspiration til sådanne drøftelser er gengivet i appendix. Det kan samtidig være en god ide at et medlem af teamet – opgaven kan evt. gå på omgang – tildeles den særlige opgave under teamets møder at holde øje med, at man overholder de aftalte spilleregler og griber ind, hvis aftaler overtrædes.

Struktur indebærer, at der er afsat tid i skemaet, så teamet kan mødes regelmæssigt. Der findes ingen faste regler for hvor hyppige møder, der er behov for, men årgangs- eller klasseteams skal helst mødes 2 eller flere gange om måneden, mens fagteams måske kan nøjes med lidt færre møder. Til disse møder skal der ikke bare være en dagsorden, der skal også på forhånd være udsendt materiale, der skal diskuteres på mødet – det kan være elevresultater, eksempler på elevarbejde, videooptagelser fra undervisningen, oplæg til drøftelse af læringsmål for udvalgte elever etc. - til behandling på mødet, og endelig er det vigtigt, at teammedlemmer, der har ansvar for emner på dagsordenen – det kan f.eks. være refleksioner over en runde observationer af hinandens undervisning - har forberedt en præsentation inden for en aftalt tidsramme.

Et så nærgående og struktureret samarbejde i et team forudsætter ledelse. Det gælder både forberedelse og gennemførelse af gode møder, sørge for at teamet beskæftiger sig med emner, der er centrale for elevernes læring, og det at kunne fastholde en konstruktiv og tillidsfuld atmosfære også når nogle af medlemmerne i teamet føler sig under pres og udsat for kritik. Derfor har skolens ledelse en meget stor opgave i forhold til teamarbejdet, hvis man vil udvikle professionelle læringsfællesskaber. En repræsentant fra ledelsen bør således deltage i de fleste teammøder i en længere opstartsfase. Derfor kan det godt være, at det er urealistisk at gå i gang mellem alle skolens teams på én gang og at det er klogt at vælge nogle enkelte teams først og så i de efterfølgende skoleår brede det ud til flere teams. Senere kan ledelsesrepræsentanten måske nøjes med at sidde med hver anden eller tredje gang. Ledelsesrepræsentanten<sup>4</sup> har flere funktioner i denne sammenhæng: (i) bidrage til, at teamet arbejder som et professionelt læringsfællesskab og fokuserer på emner, der er centrale for elevernes læring, (ii) bidrage til, at teamet analyserer elevernes udbytte af undervisningen, (iii) bidrage til at teamet henter viden og erfaringer fra forskning og praksis uden for skolen ind i teamets arbejde samt (iv) bidrage til at skabe gensidig tillid i teamet og mellem team og ledelse.

Det er ikke nødvendigvis en fordel, at ledelsesrepræsentanten varetager selve teamledelsesopgaven, dvs. ansvaret for at forberede teammøder, dagsorden og være mødeleder. Dette kan varetages af et af teamets medlemmer eller en teamkoordinator, ligesom skolens vejledere kan være centrale deltager i det

---

<sup>4</sup> Skolens vejledere vil naturligvis kunne varetage nogle af disse opgaver, men det gør ikke ledelsens deltagelse i teammøder overflødig. Især fastholdelse af fokus på læring og det tillidsskabende kræver engagement fra ledelsens side.

professionelle læringsfællesskab. I praksis er der for mødelederen en vigtig ledelsesopgave i, at få fordelt opgaverne i det professionelle læringsfællesskab, så alle er aktive og bidrager nogenlunde lige meget.

### **Observationer af hinandens undervisning**

Brug af observationer af hinandens undervisning, herunder gennem videoptagelser, udgør et væsentligt element i teamets fælles læring<sup>5</sup>. Hvis der ikke er nogen tradition for dette på skolen vil mange opleve det som et stort – måske endda grænseoverskridende - tiltag, der omdanner undervisningen fra et privat til et fælles anliggende. Derfor er det en god ide at teamet forbereder sig godt, inden man begynder at komme på besøg i hinandens timer. Der findes nogle udførlige metoder, som man kan lade sig inspirere af. Mest kendt er nok det japanske *Lesson Study*, se Lewis C. and J. Hurd, (2011), og det på Harvard udviklede *Instructional Rounds*, se City et. al (2009) og Teitel (2013). Nogle vigtige fællestræk ved disse er, at teamet forud for observationerne har aftalt, hvad det er for udfordringer i forhold til elevers læring, man i fællesskab vil forsøge at blive klogere på, at formålet med observationerne er at give observatørerne inspiration til at finde mulige løsninger på de udfordringer, teamet på forhånd har besluttet at arbejde med, samt at der ikke gives kritik og feed back til den underviser, der bliver observeret, medmindre vedkommende på forhånd har bedt om det.

Forberedelse og systematik er med andre ord et godt sted at starte, så observationer bliver en kilde til fælles læring og ikke en pegen fingre ad hinanden. Der findes naturligvis nærmest et uendeligt antal mulige udfordringer i forhold til elevers læring. Her er det væsentligt at teamet tager fat i en af de store udfordringer og ikke forfalder til mindre og måske mere "ufarlige" problemstillinger. Mange teams vil sikkert på forhånd vide, hvor skoen trykker mest i forhold til elevers læring, men herudover er teamets brug af evalueringer og analyser af elevernes præstationer, jf. nedenfor, en væsentlig kilde til at identificere hvilke elever, der har hvilke udfordringer i forhold til læring. Denne viden er med til at fastlægge, hvilke elever og hvilke elementer i undervisningen observatørerne skal fokusere på. Det er generelt en fordel, at dette fokus er aftalt og afgrænset så præcist som muligt på forhånd, ligesom det er en fordel, at observatørerne har forberedt et skema eller lignende til at tage noter under observationerne. Grundige noter udgør et godt grundlag for observatørernes efterfølgende samtale og fælles analyse.

Observationer kan foregå ved at flere fra teamet observerer samme lektion (eller en del af samme lektion – afhængig af hvad udfordringen består i, kan det være tilstrækkeligt at observatørerne er til stede i 15 eller 20 minutter af lektionen) eller ved at forskellige medlemmer af teamet observerer hver sin lektion i løbet af en uge eller to. Observatørernes samtale og fælles analyse skal helst ske mens observationerne endnu er i frisk erindring. Den observerede underviser deltager normalt ikke i denne fase, hvis der alene er observeret hos én af underviserne i teamet. Hvis der derimod er gennemført observationer hos alle medlemmer af teamet, kan alle godt deltage i analysen. Resultatet af samtalen og den fælles analyse

---

<sup>5</sup> Det er en generel erfaring, at professionsudøvere er langt mere tilbøjelige til at ændre praksis på grundlag af f.eks. refleksioner baseret på observationer af kollegaer end på grundlag af f.eks. formaliseret teoretisk efteruddannelse, jf. Schon (1987) (*Educating the reflective practitioner*).



skal have form af hypoteser om, hvordan undervisning kan styrke de udvalgte elevers læring, og forslag til initiativer og indsatser, som teamet kan afprøve i den kommende tid. Teamets beslutninger om at afprøve sådanne forslag og evaluere, hvordan det virker på elevernes læring, udgør på mange måder kernen i det kollektive læringsfællesskab.

### **Evalueringer og fælles analyse**

En væsentlig forudsætning for, at underviserne kan lære noget om elevers læring, er, at denne evalueres regelmæssigt. Der er stor forskel på danske skolers evalueringkultur, og derfor vil der være stor forskel på, hvor stor en forandring professionelle læringsfællesskaber vil indebære på dette område.

Det ideelle er at evaluere elevernes progression mellem to tidspunkter. Det kræver, at eleverne får samme prøve eller opgave f.eks. før undervisningen starter på et nyt emne eller et nyt læringsmål og igen, når dette undervisningsforløb er f.eks. midtvejs. Med den metode får teamet både et godt billede af elevernes forudsætninger før forløbet går i gang og et godt billede af elevernes udbytte af undervisningen og desuden et godt redskab til at undersøge, om teamets afprøvning af nye initiativer og indsatser i undervisningen har den forventede effekt på elevernes læring. Det er ikke altid meningsfyldt at stille de samme opgaver to gange med nogle ugers mellemrum. I stedet kan man anvende to forskellige opgaver, som er udformet på en måde, så de alligevel kan sige noget om elevernes progression.

Det er en stor fordel, hvis skolen har en systematik, der indebærer at man bruger nogle af de samme opgaver til eleverne år efter år.<sup>6</sup> Det kan med fordel ske ved, at skolen vedtager en evalueringspolitik, der fastlægger hvor mange og hvilke evalueringer, der altid skal gennemføres hvornår på forskellige klassetrin, så skolen får et systematisk grundlag for at vurdere elevernes læring.<sup>7</sup> På den måde får man efterhånden et billede af, om der er sket fremskridt eller ej. Det er med andre ord et værdifuldt redskab for pædagogiske læringsfællesskaber til at undersøge, om de forandringer, teamet arbejder med, kan ses på elevernes præstationer. På baggrund af de udenlandske erfaringer, jf. afsnit 2, kan man forvente tydelige tegn på øget elevprogression allerede efter et par år – især for de elever, der hidtil har haft mindst udbytte af undervisningen.,

En ting er evalueringer, noget andet er, hvad man bruger dem til. Der sondres ofte mellem summative og formative evalueringer. Forskellen er ikke indholdet i prøven eller testen, men hvad resultaterne bruges til. Summative evalueringer bruges til at give eleverne karakterer eller lignende. Formative evalueringer har generelt større betydning for eleverne end summative, netop fordi resultaterne her bruges til feedback til eleven og til at sætte nye eller reviderede læringsmål for eleven. I de seneste år er der kommet fornyet fokus på evalueringers betydning for læring. Under overskriften "assessment for learning" har en gruppe professorer i England gennem et par årtier arbejdet med vejledning og værktøjer til en udpræget

---

<sup>6</sup> Se også Søndergaard (2016), Ledelsesperspektiver på skolens brug af data.

<sup>7</sup> Det er selvfølgelig ikke nødvendigt at evalueringspolitik omfatter alle opgaver, evalueringer og prøver på skolen; der kan udmærket være tale om at begrænset udsnit.

formativ tilgang til evalueringer<sup>8</sup>. På dansk forligger en tilsvarende indføring i denne tankegang under overskriften "vurdering for læring", jf. Slemmen (2012), der også lægger vægt på undervisernes ændrede rolle ved kombinationen af målstyret undervisning og vurdering for læring, idet underviserne i langt højere grad får en coachende rolle fremfor en instruerende rolle.

I professionelle læringsfællesskaber anvendes resultaterne ligeledes formativt - ikke kun i forhold til eleverne, men også i forhold til underviserne. Teamets analyse af elevernes resultater og drøftelse af, hvilke udfordringer det giver for undervisningen, udgør en central kilde til at identificere, hvad der har virket godt i undervisningen, og hvad der ikke har skabt tilfredsstillende læring for alle elever, og hvor der derfor er en udfordring, som teamet kan arbejde med fremadrettet. I det hele taget indebærer dialogen med elever om deres progression eller mangel på samme og hvordan de bedst kan arbejde videre mod deres læringsmål en værdifuld kilde til indsigt i de forskellige elevers læring og forudsætninger for læring, som kan bruges til at gentænke undervisningens form og indhold.

Mange teams vil være uvante med at lave sådanne analyser ud fra elevresultaterne. Derfor kan der være behov for i en periode at understøtte dette. Det kan f.eks. ske ved at en repræsentant for ledelsen eller en af skolens vejledere deltager i disse møder, eller ved at skolen får tilknyttet en konsulent, der kan facilitere analysearbejdet og teammøderne. Det kan også ske ved, at skolen etablerer en fælles dataservice, der har til opgave at sørge for, at elevresultater indsamles, bearbejdes og stilles op på en umiddelbart overskuelig måde, så også den mindre trænede i at analysere elevdata let kan få et overblik. Det har desuden den fordel, at f.eks. elevernes fraværdata eller elevpræstationer fra sidste år systematisk kan indgå i det materiale, skolens teams får at arbejde med. En fælles dataservice kan også være en oplagt opgave for den kommunale skoleforvaltning, idet behovene på skolerne i store træk vil være de samme. Under alle omstændigheder er der gode grunde til at bistå teamet med at analysere og tolke evalueringresultater i forhold til undervisningens form, metoder og indhold.

### **Viden og erfaringer udefra**

Der er ingen grund til at opfinde den dybe tallerken selv, hvis den allerede er opfundet af andre. Derfor kan det professionelle læringsfællesskab, når det har identificeret sine største udfordringer, med fordel afsøge, om andre har fundet gode svar på netop de udfordringer.

Derfor er det en god ide, hvis mindst et medlem af teamet har som en særlig opgave at søge efter forskningsresultater af relevans for de udfordringer teamet vil arbejde med, mens en anden undersøger om der er andre skoler, der måske har fundet gode svar på disse udfordringer. Begge dele er som regel værdifulde. Fordelen ved forskningsresultater er, at de som regel har en god dokumentation af indhold og effekt. Til gengæld kan det nogle gange være svært at finde noget, der svarer helt præcist til ens egne udfordringer. Fordelen ved praksiserfaringer er netop, at det oftere er muligt at finde nogle, der har arbejdet med præcis samme udfordring. Ulempen ved praksisviden er til gengæld, at dokumentation af indhold og effekt ofte er fraværende eller relativt svag.

---

<sup>8</sup> Assessment Reform Group blev opløst i 2010. Information om gruppen findes bl.a. her: <http://www.nuffieldfoundation.org/assessment-reform-group>.

Specielt hvad angår indhentning af praksisviden kan der være særligt gode læringsmuligheder i, at teamet samlet får mulighed for at observere undervisningen på en eller flere andre skoler, der har arbejdet med samme udfordring. City et. al. (2009) har lavet en indgående beskrivelse af netop denne fremgangsmåde.

### **Tid**

Når et team første gang skal forsøge at arbejde som et professionelt læringsfællesskab, kræver det tid. Ledelsen har derfor en vigtig opgave i at sikre, at der er tid til dette mere intensive samarbejde specielt i den første tid. På lidt længere sigt vil teamets medlemmer til gengæld opleve, at teamarbejdet kommer til at give et væsentligt bidrag til deres forberedelse af undervisningen.

Det er en ledelsesopgave at skabe rammer for teamets arbejde, der gør det muligt at arbejde som et professionelt læringsfællesskab. Det kan indebære at der ved opgavefordelingen må prioriteres til fordel for deltagerne i professionelle læringsfællesskaber. Desuden kan et bidrag til at skaffe tid til teamsamarbejde måske også komme fra mere effektive møder, dvs. møder der er godt planlagt, velforberedte, med en stram mødeledelse og en god mødekultur. Der kan findes megen generel inspiration til at skabe mere effektive møder, der både er mere indholdsrige og sammenlagt mindre tidskrævende for deltagerne på nettet. Når det specifikt handler om effektive teammøder i skolen kan der henvises til bøgerne *Meeting Wise* af Boudett and City, (2014), og *The Power of Teacher Teams* af Troen og Boles (2012).

Som tidligere nævnt er skemaet også vigtigt. Det skal være muligt for teamet at mødes regelmæssigt og det skal være muligt at observere hinandens undervisning. Det stiller nogle krav til skemalægningen, som kan være vanskelige at opfylde, men det er vigtigt, at det sker.

Endelig nævnes det ofte i den udenlandske litteratur, at der skal kunne gives mere tid til elever, der har behov for det, for at nå læringsmålene, jf. DuFour et. al. (2010). Den danske skolereform fra 2014 indeholder tid til understøttende undervisning, der bl.a. kan anvendes til individuel fordybelse. Heri ligger der nogle muligheder for, at teamet kan tænke denne ressource med ind i en samlet strategi til at øge bestemte elevers læring. Det er næppe alle steder tid til fordybelse bliver anvendt på denne måde i dag, og det er heller ikke alle udfordringer vedrørende elevers læring, der bedst løses ved ekstra tid. Men for nogle elever kan det være en del af svaret på øget læring.

### **Anerkendelse**

På de fleste danske skoler vil det være en betydelig forandring, at teams udvikles til professionelle læringsfællesskaber. I den sammenhæng kan anerkendelse af indsatser og resultater spille en særdeles vigtig positiv rolle. Anerkendelse kan bestå af mange ting. I professionsmiljøer vil det f.eks. indebære, at blive opfordret til at berette om en succes under overværelse af kolleger. Anerkendelse har flere aspekter: Det giver motivation til det team, der allerede er lykkedes med noget nyt; det spreder en viden om, at det kan lade sig gøre at øge elevers læring i hele organisationen, og det giver på den måde noget

medvind til nye initiativer for at skabe øget læring. Når en organisation fejrer sine succeser lægger den samtidig grunden til den næste succes. Derfor er det afgørende, hvad den fejrer. Når den fejrer, at nogen er lykkedes med at gøre eleverne dygtigere, er det samtidig med til at skabe og styrke en kultur med fokus på øget læring for eleverne. Og det bidrager til at øge den kollektive selvtillid (collective efficacy) på skolen, som har vist sig at have en forstærkende effekt på elevernes læring ved at alle undervisere skaber mere læring for eleverne, når de føler sig som deltagere på et stærkt hold af undervisere, jf. Goddard et. al. (2004).

#### 4. Sammenfatning

Et team, der fungerer som et professionelt læringsfællesskab er optaget af at finde veje til at øge elevernes læring. Teamet skaffer sig et grundlag for dette fælles arbejde gennem fire forskellige kanaler:

- Observationer af hinandens undervisning
- Analyser af elevernes læring gennem systematiske evalueringer af elevernes resultater.
- Indhentning af relevant forskningsviden og praksiserfaring (evt. gennem observation af undervisning på andre skoler).
- Aktionslæring gennem afprøvning og evaluering af nye tiltag i egen undervisning.

Det er værd at bemærke, at det er teamet, der har ansvaret for alle elevers læring og for at finde og anvende metoderne til at opnå øget læring. Skolens ledelse har også nogle vigtige opgaver, som bl.a. er beskrevet i Ontario Capacity Building Series (2007): At sørge for at teamet faktisk arbejder som et professionelt læringsfællesskab og holder fokus på elevernes læring; At bidrage til at skabe tillid i organisationen, så underviserne tør være åbne og fordomsfrie i deres indbyrdes samarbejde; At sørge for at resultaterne og den pædagogiske indsigt, der ligger bag resultaterne, bredes ud til hele skolen og at skolens undervisningsplanlægning hvert år justres, så den højde for den øgede læring på de forskellige klassetrin og dermed sikrer den størst mulige progression i elevernes læring gennem hele skoleforløbet.

Det kan være en krævende opgave at få gang i professionelle læringsfællesskaber både for underviserne og lederne. Men potentialet er til gengæld betydeligt. Baseret på forskningen fra udenlandske skoler kan det rykke elevresultaterne meget markant på bare 2-3 år.

#### Litteratur

Boudett, K.P. & E. City, (2014), *Meeting Wise. Making the Most of Collaborative Time for Educators*. Harvard Education Press.

City E., R.F. Elmore, S.E. Fiarman and L. Teitel (2009), *Instructional Rounds In Education*. Harvard Education Press.

DuFour R., R. DuFour, R. Eaker and T.Many (2010), *Learning by doing. A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Solution Tree Press.

- DuFour & Mattos (2013), *How Do Principals Really Improve Schools?* Educational Leadership April 2013, Volume 70, Number 7 pp. 34-40. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr13/vol70/num07/How-Do-Principals-Really-Improve-Schools%C2%A2.aspx>
- Eaker, R., DuFour, R., & DuFour, R. (2002), *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Goddard, R. D., W. K. Hoy and A. W. Hoy (2004), *Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence and Future Directions*, Educational Researcher, Vol. 33, No. 3, pp. 3–13.
- Griffith & Burns (2014), *Outstanding Teaching: Teaching Backwards*, Crown House Publishing.
- Lewis C. and J. Hurd, (2011), *Lesson Study Step By Step – How Teacher Learning Communities Improve Instruction*. Heinemann.
- Ontario Capacity Building Series (2007), *Professional Learning Communities: A Model for Ontario Schools*. The Literacy and Numeracy Secretariat.
- Robinson, Vivianne (2015), *Elevcentreret skoleledelse*, Dafolo
- Schon, D.A. (1987), *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Slemmen T. (2012), *Vurdering for læring*. Dafolo.
- Stoll L., R. Bolam, A. McMahon, M. Wallace and S. Thomas (2006), *Professional Learning Communities: A Review of the Literature*. Journal of Educational Change, 7 pp. 221–258. <http://schoolcontributions.cmswiki.wikispaces.net/file/view/PROFESSIONAL+LEARNING+COMMUNITIES+A+REVIEW+OF.pdf>
- Troen, V. and K C. Boles (2012), *The Power of Teacher Teams*, Corwin.
- Vessio V., D. Ross and A. Adams (2008), *A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning*. Teaching and Teacher Education 24, pp. 80–91. <http://www.k12.wa.us/Compensation/pubdocs/Vescio2008PLC-paper.pdf>
- Teitel, L. (2013), *School-based Instructional Rounds*, Harvard Education Press.

# Appendix : Inspiration til drøftelse af værdier og spilleregler i et team

Nogle begreber, som teamet kan tage udgangspunkt i vedr. indbyrdes relationer:

Loyalitet - over for teamets opgaver og teamets beslutninger

Fortrolighed – den viden I får om hinanden

Tillid - til øvrige teammedlemmer og jeres ledere

Læringsmål for den enkelte og for teamet. Hvad er jeres ambitionsniveau?

Engagement – hvor meget vil I bidrage til fælles bestræbelser for, at alle teamets medlemmer når deres mål?

Ansvarlighed - for formålet: Teammødet som et fristed, hvor den enkelte skal kunne være åben – også om det der ikke lykkes - for at få mulighed for at lære om sig selv og sine handlemuligheder

Ansvarlighed - overfor samarbejdet: mødepligt, forberedelsespligt, og andre pligter?

Ærlighed og troværdighed - i alle situationer

Energi - d.v.s. alle er 'fyldere', ingen er 'tappere' - også når I udfordrer hinanden.

Respekt og forståelse - for forskellighed, motivation, baggrund

Nogle punkter I kan tage udgangspunkt i vedr. teamets arbejdsform:

Omgangsform og –tone: Hvordan vil I tale til hinanden,

- når I udfordrer hinanden og er uenige?
- når nogen "dukker sig" og ikke bidrager?
- når nogen dominerer uden at ville lytte til andre?
- når.....?

Hvordan vil I træffe beslutninger?

- Skal der være konsensus om alle emner eller er der nogle emner, hvor flertallet afgør?
- Skal den enkelte have en veto, hvis det f.eks. overskrider ens etiske grænser?

Hvilken mødekultur vil I tilstræbe?

- Hvor meget plads skal der være til "uvedkommende" sjov og improviserede indfald?
- Hvor meget struktur og styring?
- Hvor vigtigt er det, at møderne slutter til tiden?

Hvordan vil I forberede jeres møder?

- Hvem har ansvaret for at mødet bliver forberedt?

- Hvad er mødets mål?
- Strukturering af mødet (detaljeret dagsorden/program og tidsplan)? Hvem gør det?
- Hvem har hvilke roller/opgaver under mødet?

Hvordan vil I afvikle jeres møder?

- Mødeleder/ordstyrer?
- Hvor stramt vil I køre møderne, så I koncentrerer jer om det, der er på dagsordenen?
- Hvordan vil I komme tilbage på sporet, hvis diskussionen kører væk fra opgaven?
- Overvågning af tid i forhold til program, så alle punkter nås inden for den afsatte tid?
- Observatør i forhold til at overvåge aftalte værdier og spilleregler?

Hvordan vil I samle op ved mødets slutning?

- Fælles evaluering af mødets afvikling?
- Blev mødets mål nået?
- Feed back til de enkelte deltagere vedr. deres bidrag til mødet?
- Fælles refleksion – hvad har vi lært?
- Noget jeg kan bruge i min undervisning?
- Noget vi ikke kom dybt nok ind i?
- Noget, der skal forbedres til næste gang?
- Noget, vi har behov for sparring til (og fra hvem)?
- Noget, vi ønsker at drøfte med ledelsen på skolen?
- Emner til kommende møder?

Det kan være en god ide at gøre de besluttede værdier og spilleregler synlige i mødelokalet, f.eks. på en planche, hvis det er muligt.

Du kan hente mere inspiration til det gode teamsamarbejde her:

[http://www.emu.dk/soegning?f%5B0%5D=field\\_omraade%3A5464&f%5B1%5D=field\\_tags%3A29887](http://www.emu.dk/soegning?f%5B0%5D=field_omraade%3A5464&f%5B1%5D=field_tags%3A29887)