Rum for udvikling af praksis-, professions- og forskningsviden

Sidse Hølvig Mikkelsen, lektor, Forsknings- og udviklingskoordinator, Læreruddannelsen Skive, VIA UC, sihm@via.dk og Mette Molbæk, lektor, ph.d., Læreruddannelsen Skive og Koordinator for Forsknings- og Udviklingsprogrammet Inklusion, VIA UC, mem@via.dk

Resumé

Denne artikel adresserer muligheder og udfordringer i relationerne mellem læreruddannelse, profession og forskning og har til formål at undersøge, hvordan samspillet mellem den praksis (og teori), der er i folkeskolen, og den teori (og praksis), lærere og lærerstuderende møder på grund- og efteruddannelsen, kan faciliteres.

Problemstillingen behandles teoretisk og empirisk med udgangspunkt i et forsknings- og udviklingsprojekt designet med intentionen om at skabe ligeværdige og udviklende møder mellem praksis-, professions- og forskningsviden.

I artiklen præsenterer vi fund vedrørende den måde, vi organiserer forsknings- og udviklingsprojekter på, samt forhold omkring tid og muligheden for en dybere forståelse af praksis.

Konklusionen er, at hvis vi vil facilitere møder mellem forskellige typer af viden og ad den vej skabe reel kompetenceudvikling for alle involverede aktører, er vi nødt til at rammesætte vores forsknings- og udviklingsprojekter, så de både understøtter en systematisk og differentieret tilgang, og vi må prioritere tid til fordybelse samt udvikle en samarbejdende kultur med fokus på en analyserende tilgang til udvikling af alle aktørers praksis. Vores fund og konklusioner indeholder endvidere nye perspektiver på, hvordan vi kan se og praktisere læreruddannelse.

Nøgleord:

Kompetenceudvikling; Professionelle læringsfællesskaber; Sammenhæng mellem forskning, uddannelse og profession; Professionalisering

Motivation og metode

Som læreruddannere er vi optagede af, hvordan forskellige vidensformer kan bringes i spil med det formål at udvikle viden, der er til gavn for både skole, læreruddannelse og forskning.

Med udgangspunkt i undersøgelsesspørgsmålet: *'Hvilke muligheder og udfordringer ser vi i samarbejde om læreres kompetenceudvikling, der har som ambition at understøtte samspil mellem forsknings-, professions- og praksisviden med det formål at udvikle alle aktørers praksis?'* vil vi i denne artikel indledningsvist uddybe den teoretiske og forskningsmæssige baggrund for vores optagethed af at facilitere samspillet mellem forskellige vidensformer for efterfølgende empirisk at identificere nogle af de forhold, der får betydning for vores ambition om øget samspil mellem vidensformerne.

Det empiriske udgangspunkt for denne artikel er et forsknings- og udviklingsprojekt, der, inspireret af aktionsforskning og -læring (Bjørnsrud, 2004; Madsen, 2010) samt viden om professionelle læringsfællesskaber (Stoll, Bolan, McMahon, Wallace & Thomas, 2006; Albrechtsen, 2013), havde som formål at facilitere kontinuerlige og bæredygtige rum for udvikling af både forsknings-, professions- og praksisviden og ad denne vej opnå kompetenceudvikling for alle involverede aktører.

Forsknings- og udviklingsprojektet blev således designet ud fra den grundlæggende antagelse, at udvikling af praksis og viden i skole og uddannelse er et fælles anliggende for alle centrale aktører i og omkring skolen, bredt forankret som et samarbejde mellem forskere, læreruddannelse, skoleforvaltning, skoleledere, lærere og studerende.

Helt konkret strukturerede vi vores forløb som en iterativ proces, hvor vi forud for hvert delforløb aftalte et fokus med udgangspunkt i lærernes konkrete didaktiske udfordringer, hvorefter en eller flere aktioner blev aftalt (Madsen, 2010). Udviklingsprojektets deltagere mødtes i løbet af projektets første år hver sjette uge og reflekterede sammen over de erfaringer, lærerne havde gjort sig med de igangsatte aktioner, samt hvad og hvorfor noget så ud til henholdsvis at understøtte eller besværliggøre arbejdet med at nå de aftalte mål. Diskussionerne og videndelingen rammesatte vi som reflekterende og evaluerende didaktiske samtaler, hvor fokus var på at understøtte samspillet mellem både forsknings-, professions- og praksisviden. Didaktiske samtaler er karakteriserede ved at være stramt strukturerede og ved at fastholde fokus på problemstillingen og aktionen for derigennem at sikre en fælles rettet og professionel refleksion og evaluering (Plauborg, Andersen & Bayer, 2007). For at kunne følge og understøtte udviklingen i de didaktiske samtaler tog samtalerne hver gang udgangspunkt i spørgsmålene:

- Hvad er fokus og målet for forløbet?
- Hvad er observeret i den periode, de aftalte indsatser/aktioner har været afprøvet?
 - Hvad ser ud til at lede mod målet for forløbet
 - og hvordan ses dette i praksis?
 - I denne analyse inddrages både forskningsviden, professionsviden og praksisviden om forløbets fokus.
 - Hvad er udfordringerne? Og hvorfor?
- Hvad er *next step*?
 - Planlægning af næste aktion/delforløb inspireret af diskussionerne, forskning, teori og gode idéer/erfaringer.

Parallelt med arbejdet på de lokale skoler og med udgangspunkt i vores optagethed af, hvordan vi som læreruddannere kan facilitere et øget samarbejde mellem lærere i folkeskolen, læreruddannere og læreruddannelse samt forskere, indsamlede vi data med henblik på at kunne evaluere og identificere forhold, der henholdsvis understøttede eller skabte barrierer for vores formål om at skabe rum for et reelt, ligeværdigt og praksisnært samspil mellem forskellige vidensformer.

Empirien i denne del af projektet består af to transskriberede fokusgruppeinterview med fire lærere fra hver af de to deltagende skoler, alle deltagende læreres evaluerings- og refleksionsark efter fem møder rammesat som didaktiske samtaler, to evaluerende workshops på de to skoler samt egne og studerendes refleksionsnotater under forløbet. Inspireret af Kvale og Brinkmann (2009) og Grounded Theory, the second generation (Clarke, 2005) har vi arbejdet med en induktiv og tematisk kodning som baggrund for identificeringen af muligheder og udfordringer i arbejdet med at facilitere kompetenceudviklende rum for understøttelse af samspillet mellem praksis-, professions- og forskningsviden og dermed svaret på vores indledende undersøgelsesspørgsmål. Denne tematiske kodning peger på tre afgørende tematikker i forhold til muligheder og udfordringer i arbejdet med og samarbejdet om kompetenceudvikling, hvor der er fokus på at øge samspillet mellem praksis-, professions- og forskningsviden. Disse fund bidrager med viden om, hvordan vi kan facilitere bæredygtige møder mellem praksis, professionsuddannelse og forskning.

Ambitionen om øget samspil mellem flere vidensformer

Optagetheden af at skabe en øget sammenhæng mellem forskellige vidensformer i professionsuddannelserne er på ingen måde ny og kalder på, at vi som undervisere på professionsuddannelserne kontinuerligt forholder os til, hvordan vi kan facilitere rum for udvikling af både praksis-, professions- og forskningsviden. Udfordringen synes at være et grundvilkår for alle de professionelle i velfærdsstaten, og det er på mange måder dette spændingsforhold, der er med til fortsat at udvikle både praksis og viden, da refleksioner over og inddragelse af både teori og praksis hele tiden rummer et forandringspotentiale, der altid må være i spil i kompetent undervisning.

Imidlertid er det vores erfaring, at dette spændingsforhold ikke altid opleves som produktivt, men snarere som frustrerende, da lærerstuderende og lærere ikke oplever at kunne finde sammenhængen mellem den teori (og praksis), de møder på grunduddannelsen og i kompetenceudviklingsforløb, og den praksis (og teori), de møder i skolerne. Problematikken kendes også i den internationale professionslitteratur og omtales her som mangel på *coherence* (Grossman, Hammerness, McDonald, & Ronfeldt, 2008).

Samtidig oplever vi, at lærere og lærerstuderende i både grund- og efteruddannelsesregi forstår forholdet ved at se teori og forskning som det, vi arbejder med på uddannelsen og adskilt fra praksis, der for de lærerstuderendes vedkommende foregår i deres praktikker. Denne iagttagelse findes også i undersøgelsen 'Bridging The Gap' fra 2014 og understøttes af flere dimittendundersøgelser (Bjerg & Haastrup, 2014; Frederiksen & Troelsen, 2013; Kvols, 2015; Frederiksen & Lund, 2011; Jensen, Kamstrup, & Haselmann, 2008).

Når vi til stadighed oplever samspillet mellem og udvikling af forskellige vidensformer og praksisser som en vigtig, men stor udfordring, fordrer det, at vi på læreruddannelsen ser på mere bæredygtige og effektfulde måder at rammesætte undervisning og læring på, så både formale og manifesterede kompetencer udvikles. Det er vores opgave som undervisere på læreruddannelsen kontinuerligt at udvikle rammerne i vores undervisning, så de lige vigtige og værdige perspektiver kan supplere og reflektere hinanden. Der skal således skabes nye rammer for, at vi gennem samspillet mellem aktioner i praksis, undervisning og forskning kan åbne for refleksioner over egen og andres praksis, der kan blive udgangspunkt for nye handlemuligheder (Madsen, 2010; Plauborg, Andersen & Bayer, 2007). Hvis vi skal have en reel mulighed for at skabe viden om bæredygtig og professionel didaktik,

der kan være til gavn for alle skolens aktører og være med til at udvikle undervisningen i folkeskolen og på læreruddannelsen, må dette få betydning for samarbejdet mellem lærerstuderende, lærere, skoleledere, læreruddannere og forskere. I dette samarbejde bliver det afgørende, at alle aktører i fællesskab forholder sig bevidst til de forskellige vidensformers gensidige afhængighed og potentialer.

Forståelser af teori og viden

Det er i en professionssammenhæng vigtigt at skelne mellem de forskellige vidensformer og forståelser, og hvorledes de relaterer sig til praksis, da det får betydning for, hvordan de kan anvendes i en undervisnings- og udviklingsammenhæng; det være sig til analyse, inspiration, fortolkning, kritik, refleksion mv. (Laursen, 2016; Knudsen, 2014).

Rasmussen, Kruse & Holm (2007) skelner mellem tre former for pædagogisk viden og videnfrembringelse: pædagogisk praksisviden, pædagogisk professionsviden og videnskabelig pædagogisk viden (Rasmussen, Kruse, & Holm, 2007). Praksisviden opstår i praksis som en subjektiv, erfaringsbåret viden, eksempelvis om hvordan undervisningen kan gennemføres i 3.a. Denne form for viden beskriver Steen Wackerhausen med udtryk som 'håndlingsbåret kundskab', 'tavs viden', 'mesterlære', 'læring som social praksis' og 'erfæringsviden' og placerer den inden for det non-skolastiske paradigme (Wackerhausen, 2008). Professionsviden forstås som refleksionsteori, oftest frembragt i forsknings- og forsøgsarbejde til udvikling af praksis. Denne viden vil ofte have karakter af at være vejledende eller anvisende og befinder sig mellem praksisviden og den videnskabelig viden, som frembringes via videnskabelige metoder og ikke forholder sig til en praktisk anvendelighed (Rasmussen, Kruse, & Holm, 2007).

De to sidstnævnte vidensformer befinder sig inden for det, Wackerhausen definerer som det skolastiske paradigme, og som han mener, er det dominerende i den aktuelle uddannelsespolitiske tænkning, hvilket er en holdning, der også findes hos Schön (Wackerhausen, 2008; Schön, 2013).

Vi må som undervisere på læreruddannelsen holde os for øje, at alle tre vidensformer er og bør være i spil, da ingen af vidensformerne er 'lærdom nok', som Wackerhausen udtrykker det. Her bliver den fælles refleksion og samarbejdet mellem skolens aktører en afgørende med- og modspiller, da det er her, vi dels kan kvalificere alle deltageres praksis og dels stille kvalificerede spørgsmål til praksissædvaner og tilhørende selvfølgeligheder. Opga-

ven bliver derfor at rammesætte meningsfulde udvekslinger mellem teori og praksis (Wackerhausen, 2008), der kan udvikle læreres og læreruddannedes didaktiske kompetencer og valg gennem blandt andet professionelle skøn og reflektiv dømmekraft (Schön, 2005; Hedegaard, 2014; Krogh-Jespersen, 2009).

Kompetence

Kompetencebegrebet synes imidlertid dels svært entydigt at definere og dels muligt at forstå via en række delelementer, som kan prioriteres forskelligt, men som overordnet handler om kundskaber, færdigheder og holdninger. Disse vil altid være situations- og handlingsrelaterede, hvorfor også professionel beslutningstagen må blive et centralt delelement i en forståelse af kompetencebegrebet (Hagen og Skule, 2004; OECD, 2005; Undervisningsministeriet, 2005; Illeris, 2011). Således indeholder (kommende) læreres kompetencer viden (kundskaber), der omsættes i konkret og situerede handlinger i praksis (færdigheder), som ofte vil være baserede på vurderinger og beslutninger med afsæt i mere eller mindre ekspliciterede grundlægsforståelser (holdninger) til blandt andet pædagogik og didaktik.

I en kortlægning af centrale lærerkompetencer (Nordenbo et al., 2008) inddeles kompetencebegrebet endvidere i formale og manifesterede kompetencer, hvor de formale henviser til uddannelse, mens de manifesterede fokuserer på de konkrete handlinger i praksis. I denne forståelse bliver det derfor vigtigt både at undersøge og udvikle den uddannelse (og dermed teori og forskning), man som lærer og lærerstuderende møder, og den didaktiske praksis, denne uddannelse afstedkommer. Udvikling af kompetencer fordrer derfor både en konkret rettedhed mod handlinger i praksis sammen med en undersøgelse af denne praksis på baggrund af mere formale og ofte meningsbårne mål baseret på blandt andet forskning i undervisning. Således vil kompetenceudvikling handle om tilegnelse af nye kompetencer dels via formel grund- og videreuddannelse og dels via uformel læring i det daglige arbejde, der tilsammen vil kunne skabe udvikling i både formale og manifesterede kompetencer. Dette kan blandt andet understøttes i skolens og læreruddannelsens organiseringer af arbejdet og samarbejdet mellem de professionelle i og omkring skolen.

Kompetenceudvikling

I forskning med fokus på læreres kompetenceudvikling understreges vigtigheden af, at kompetenceudviklingsforløbene eksplicit prioriteres og aktivt rammesættes og evalueres (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; DuFour & Marzano, 2011; Hargreaves & Fullan, 2012; Sheehy, Rix, Collins, Hall, Nind & Wearmouth, 2009; Timperley, 2011). På baggrund af et systematisk review anbefaler det engelske EPPI-centre, at lærere undersøger og reflekterer over deres praksis, da undervisning er kompleks og ikke lader sig sætte på 'formel' (Rix m.fl., 2006). I dette perspektiv handler kompetenceudvikling ikke om specifikke programmer eller koncepter, men netop om at 'løfte' undervisningsopgaven ud og op fra det enkelte fag og den enkelte lærer til en fælles bestræbelse på at udvikle praksis. Dette kan eksempelvis gøres, ved at kompetenceudviklingen tager udgangspunkt i arbejdslivet som lærer og dets aktuelle udfordringer. I denne optik forstås kompetenceudvikling med inspiration fra Illeris, hvor blandt andet praksistilknytning, problemorientering og refleksion er centrale omdrejningspunkter (Illeris, 2011).

I forlængelse heraf tilbyder de såkaldte professionelle læringsfællesskaber sig som en ramme for en kvalificering og effektivisering af lærernes team-samarbejde med et undervisningsudviklende blik i fokus og en afprivatiserende tilgang til lærerjobbet (Albrechtsen, 2013). Således kan alle centrale aktører (lærere, ledere, studerende, læreruddannere og forskere) i en fælles professionel ramme drøfte, evaluere og analysere undervisning og undervisningstiltag samt hjælpe hinanden med at formulere nye tiltag i forhold til elevernes læring og trivsel. Hermed understøttes dels et almen didaktisk arbejde med undervisningsudvikling, dels et mere specifikt og konkret samarbejde om at understøtte elevernes faglige og sociale udvikling.

Denne måde at arbejde med kompetenceudvikling understøttes endvidere af OECD's anbefalinger (2011) om, at læreres kompetenceudvikling bør tage udgangspunkt i observation af undervisning, selvevaluering og dokumentation med henblik på elevens læring og udvikling. Her kan et øget samarbejde mellem lærere, læreruddannere, forskere og studerende være med til at sikre en udvikling og kvalitetssikring, som også kan betyde et mere længerevarende lokalt, fælles fokus og samtidig give et mere globalt og internationalt perspektiv på praksis- og kompetenceudvikling (Armstrong et al., 2011). Et sådant samarbejde tager udgangspunkt i et ønske om vidensudvikling og et arbejdsfællesskab mellem alle centrale aktører i og omkring skolen og med en opmærksomhed på alle deltagers læring gennem under-

søgelser, vurderinger og handlinger i en ofte kompleks og kompliceret skolehverdag (Hargreaves & Fink, 2006). I sin bedste udgave vil sådanne professionelle læringsfællesskaber kunne:

- skabe forbindelse mellem forskning/teori og praksis
- facilitere undersøgende tilgange til praksis i skole, læreruddannelse og forskning
- skabe en kritisk debat om og distance til praksis og teori/forskning
- facilitere samarbejde mellem skole og læreruddannelse
- understøtte mere nuancerede forståelser af undervisning, læring og udvikling
- understøtte differentierede syn på de centrale aktører: elever, lærere, forældre, læreruddannere, forskere
- skabe en bedre håndtering af praksis' kompleksitet og dermed en mere modstandsdygtig kultur i turbulente tider
- blive en kultur og tilgang til praksis og praksisudvikling på skole og læreruddannelse.

Opmærksomhedspunkter i arbejdet med at facilitere et øget samspil mellem forskellige vidensformer

Med udgangspunkt i ovenstående teori og forskning om kompetenceudvikling og samspil mellem praksis og teori vil vi i det følgende og på baggrund af det præsenterede forsknings- og udviklingsprojekt præsentere tre empirisk funderede opmærksomhedspunkter, der viste sig afgørende for ambitionen om at skabe rum for kompetenceudvikling gennem øget samspil mellem praksis-, professions- og forskningsviden.

Baseret på vores induktive, Grounded Theory-inspirerede analysestrategi identificerede vi med udgangspunkt i en tematisk kodning tre gennemgående temaer i forhold til det at udvikle professionel praksis med udgangspunkt i ambitionen om at inddrage flere vidensformer i et bredt samarbejde: Vigtigheden af *rammesætningen*, *tiden* som en væsentlig faktor samt muligheden for *fordybelse* som forudsætning for den professionelle læring og udvikling.

Rammesætningen

Vores empiri viser, at rammesætningen af forsknings- og udviklingsprojektet får betydning for muligheden for, at aktørernes forskellige vidensformer

kan indgå i et reelt kommunikerende samspil, så der opleves større *coherence* mellem teori og praksis. Som vi indledningsvist påpegede, er det en forudsætning for kompetenceudvikling af henholdsvis manifesterede og formale kompetencer, at aktørerne får tid og plads til både at arbejde med konkrete undersøgelser af handlinger i praksis, og at disse undersøgelser bliver informeret af og behandlet i fællesskab med mere teoretisk funderede vidensafsæt.

Helt gennemgående udtrykker lærerne, at den tydelige rammesætning af forløbet, inspireret af en indledende studietur og organiseret omkring de didaktiske samtaler med inddragelse af forskningslitteratur, var afgørende, men også udfordrende for deres løbende arbejde, engagement og fokus på projektet i en travl lærerhverdag. En lærer fortæller:

"I starten var det svært og jeg tænkte puha, det er bare op ad bakke det her. Men så blev jeg placeret i det her fællesskab, hvor vi kunne tale om andet end det praktiske. Det har virkelig været godt og rykket meget – vi får også et synligt ansvar over for hinanden."

En anden påpeger:

"Vi ville ikke mødes om andet end det praktiske, uden der var nogen udefra, der planlagde det. Vores teammøder hæver sig ikke op på det her niveau, hvor man lærer noget om sin egen tilgang til undervisningen og mål - og eleverne."

Det bliver således tydeligt, at den professionelle kompetenceudvikling samt samspillet mellem vidensformerne – det at hæve dialogen op på 'et højere niveau', kræver en meget tydelig rammesætning af forløbet, hvilket ikke mindst gør sig gældende, hvis studerende og andre eksterne aktører skal inddrages.

Imidlertid bliver det tilsvarende vigtigt, at forløbene indeholder mulighed for, at lærerne i deres afprøvning af forskellige aktioner kan arbejde på mange forskellige måder med deres praksisudvikling. Madsen (2010) taler i den forbindelse om, at sådanne forløb både må være stramt styret, hvad angår roller og processer, men at de samtidig må være rummelige med hensyn til variationer af input, fokus og de deltagendes tilgang til arbejdet. Endvidere fremhæver flere lærere, at det er vigtigt med inspiration 'udefra', og at ledelsen går ind i arbejdet og er med til at styre processen også *mellem*

de formelle møder. Man kan i forlængelse heraf overveje, om indførelsen af professionelle læringsfællesskaber fordrer en ny, mere refleksionsfaciliterende lederrolle med fokus på struktureringen, monitoreringen og opfølgningen af professionelle udviklingsprocesser igennem hele skoleåret. Således må både lærere, ledelse, læreruddannere og forskere bidrage til, at udviklingen af praksisformer og kompetenceudviklingsforløb både er systematiske og strukturerede og samtidig giver mulighed for variationer og justeringer. Alle aktører har her en central opgave, fordi deres forskellige positioner og viden er nødvendige og lige vigtige for, at der kan ske en reel kompetenceudvikling med ændrede praksisser til følge. Der kan dermed være behov for en eksplicit ansvars- og rollefordeling både under de didaktiske samtaler og i tiden imellem møderne, hvor alle aktører på forskellig vis skal understøtte de forandringer, der er lagt op til.

Set i det lys er udvikling af samspillet mellem vidensformerne og bæredygtig kompetenceudvikling ikke blot en opgave for den enkelte lærer, men et fælles og vigtigt anliggende for alle skolens centrale aktører. Dette understøttes af SFI, der i en undersøgelse fra 2013 konkluderer, at det kollegiale samarbejde om undervisningen mange steder ikke er særlig udviklet, og i det omfang, det forekommer, er det på de højtpræsterende skoler (Winter & Nielsen, 2013). Således peger vores undersøgelse på, at hvis ambitionerne og forskningen om bedre samspil mellem teori og praksis både på uddannelserne og i praksis skal imødekommes, er det af stor betydning, at rammesætningen af projektet er både realistisk i omfang og tydeligt formuleret, samt at den opleves meningsfuld af aktørerne, hvilket kan understøttes gennem forløb, der også giver plads til differentierede aktioner.

Tiden

En af de helt store udfordringer i projektet og ved at iværksætte professionelle læringsfællesskaber mellem interne og eksterne aktører er tidsperspektivet. I den forbindelse beskriver lærerne deres hverdag på skolerne som presset og ikke gearret til at *"tænke ud over det praktiske niveau"*.

I naturlig forlængelse af opmærksomhedspunktet om rammesætning bliver den tidsmæssige organisering og prioritering således vigtig, hvis alle aktører i fællesskab motiveret skal kunne fastholde, reflektere over og videreudvikle undervisningstiltag. Af interviewene og refleksionsnotaterne fremgår det, at lærerne i meget stor udstrækning mener, at tiden er givet rigtig godt ud, men at det har været særlig presset for dem i starten, hvor

flere har oplevet ikke at nå at forberede sig til andre opgaver. Tilsvarende nævner både lærere og lærerstuderende i den afsluttende evaluering den manglende tid som en afgørende faktor for at kunne arbejde seriøst og dybtgående med udviklingen af praksis og for forståelsen og inddragelsen af de input, de forskellige aktører og deres perspektiver bidrog med i forløbet.

Disse fund omkring (manglende) tid peger igen på en nødvendig prioritering, styring og rammesætning af udviklingsprocessen, hvis man vil styrke samarbejde og kompetenceudvikling og give plads til den reflektive professionelle dialog, der kan understøtte fælles opfattelser og normer i forhold til undervisning og afprivatisere læreres arbejde (Molbæk, 2016; Stoll et al., 2006).

Ligeledes fordrer et øget samarbejde, der inddrager både skoler, læreruddannelse og forskning, en høj grad af fleksibilitet og gensidige forståelser af de implicerede aktørers ofte meget forskellige og asynkrone (tids-)verdener. Dette var en udfordring i projektet, hvor særlig de studerende blev udfordret på deres deltagelse, da deres modulariserede studievirkelighed ikke oplevedes som fleksibel i forhold til at deltage i dette forløb, der strakte sig over flere modulers varighed. Netop det, at forløbet var tidsmæssigt langstrakt, var de øvrige deltagere i projektet imidlertid meget positive over for, da grundlæggende ændringer i professionelle arbejdsmetoder og tænkemåder tager tid, hvorfor det vurderes givtigt at mødes kontinuerligt over en længere tidsperiode, da det styrkede samarbejdet og udviklingen af nye manifesterede og formale kompetencer.

Tiden, herunder manglen på tid, prioriteringen af tid og planlægning må således ses som en meget vigtig faktor, hvis de professionelle kompetencer skal løftes i fællesskab gennem møder mellem forskellige vidensformer. Dette kræver ledelse på alle niveauer, og en ledelse der agerer med blikket rettet mod de langsigtede gevinster af et længerevarende pædagogisk arbejde, og det kræver – i en konkurrencepræget og kompleks skolevirkelighed – en vis mængde mod at prioritere de ofte mere langsommelige og ufærdige processer frem for mere hurtige og færdige løsninger, der tilbydes gennem pædagogiske konceptualiseringer.

Endvidere bliver det centralt at erkende og fastholde, at udvikling og læring sker i forskellige tempi og med forskellige mål, hvorfor forløbene må tilpasses de lokale behov for at sikre både ejerskab og motivation, så arbejdet med at udvikle og forandre praksis- og vidensformer ikke blot opleves som endnu en opgave. I en travl hverdag vurderes dette at være en meget stor udfordring, da alle aktører generelt oplever, at de ikke har tid nok.

Fordybelsen med fokus på proces

En fælles erfaring i projektet er, at samtalen om indholdet tilbyder sig som et afsæt for fordybelse og diskussion af hinandens professionelle verdener og vidensformer. Særligt har læringsfællesskaberne et stort udviklingspotentiale, når deltagerne fokuserer på en fælles faglig fordybelse med inddragelse af hinandens forståelser af og viden om undervisning. Centralt står her fordringen om at skabe en fælles nysgerrighed på undervisningens udfordringer, gerne konkretiseret i en relevant problemstilling, som undersøges i undervisningspraksis og gennem teoretiske input og forstyrrelser i fælles faglige overvejelser og beslutninger om nye handlinger.

I dette arbejde oplevede nogle af projektets deltagere, at undervisningen blev en fælles opgave. Deltagere med hver deres vidensmæssige ståsted og med forskellige faglige udgangspunkter inviterede hinanden ind i didaktiske overvejelser og kvalificerede hinandens forståelser og praksis. Ligeledes oplevede nogle af lærerne, at de fik et fælles fagligt sprog, og at de blev meget mere tydelige i forhold til undervisningens forskellige elementer, og hvordan de planlagde undervisningens tiltag og indhold, hvilket igen skabte mere oplevet tydelighed hos eleverne.

En lærer beskriver, hvordan arbejdet i de professionelle læringsfællesskaber omkring aktionerne havde indflydelse på det fælles faglige sprog i fagteamet:

"Det er ligesom om, vi taler et fælles sprog nu" og videre: "På den måde kan vi også være meget tydeligere over for eleverne. Det er på en eller anden måde som om, at det, eleverne skal lære, og undervisningen bliver afmystificeret".

At undervisningens indhold og elevernes læring afmystificeres er også et billede på, hvordan de didaktiske samtaler i de professionelle læringsfællesskaber, der understøtter samspil mellem forskellige vidensformer, kan åbne for den 'sorte boks' i undervisningssammenhæng og være med til at professionalisere og udvikle lærernes samarbejde og dermed skabe et fælles grundlag og sprog for skole- og undervisningsudvikling, som læreruddannere, lærerstuderende og forskere kan profitere af at deltage i.

Med en fælles faglig fordybelse og fokusering kommer også et vedvarende fokus på undervisningens processuelle aspekt, herunder lærerens

mulighed for differentieret at understøtte den enkelte elevs mulighed for deltagelse og læring. En lærer fortæller:

"Der er mere fokus på processen nu. I min lange lærerkarriere har jeg måske haft en tendens til f.eks. ved en fremlæggelse at sige: 'Det var en fin fremlæggelse', men hvad betyder det egentligt? Nu er fokus mere, 'hvorfor var det det', og 'hvordan har eleven flyttet sig siden sidste gang', og imens man arbejder med tingene hele tiden at have øje for, hvad er det helt præcist, der skal til, for at eleven rykker sig."

Det procesorienterede undervisningsblik, der blandt andet kommer qua fordybelsen, understøtter endvidere den løbende feedback og opmærksomheden på udviklingspotentialer hos eleven. En lærer fortæller:

"Enhver ved jo godt, hvem der er de dygtigste i klassen. Nu er fokus mere, hvem er det, der rykker sig, og det er jo også mere interessant."

Dermed kan et mere fælles procesdidaktisk perspektiv (Uljens, 1993; 1997) sikre, at lærere og elever både forfølger og fastholder de overordnede mål og samtidig justerer undervisningen, når der er behov for det. Arbejdet i de professionelle læringsfællesskaber med fokus på inddragelse af forskellige vidensformer kan således understøtte kommunikationen mellem læreren og eleven og analysen af elevens konkrete behov, så eleven får øgede muligheder for læring og udvikling.

I forhold til det at facilitere rammer for fordybelse og fokus på processen er det vores erfaring, at meningsfuld skole- og undervisningsforandring fordrer, at alle aktører zoomer ind og i fællesskab koncentrerer sig om et mindre, udvalgt fokusområde. At fordybe sig i fælles overvejelser, gå ind i didaktiske diskussioner, udvikle fælles fagligt sprog, udvælge egnet undervisningsindhold mv. gøres ifølge projektets deltagere bedst med udgangspunkt i konkrete tiltag og erfaringer fra egen og andres praksis. Flere deltagere peger på, at det ikke var afgørende for dem, hvad projektets fokus var, men det, at alle i projektet var engagerede og fokuserede, viste sig betydningsfuldt og motiverende. Således bliver der gennem et fælles fagligt tredje skabt meningsfulde rammer for et fagligt og professionelt møde mellem flere vidensformer, hvor alle kan bidrage samt tage ejerskab og ansvar for udvikling af viden og kompetencer.

Konklusion

Vores projekt og analyser viser, at der både opstår muligheder og udfordringer, når forsknings- og udviklingsprojekter designes med ambitionen om at udvikle møder mellem praksisviden, professionsviden og forskningsviden med det formål at understøtte læreres kompetenceudvikling. Vores undersøgelse og fund peger imidlertid samtidigt på, at hvis man vil understøtte en reel kompetenceudvikling for alle aktører i samspillet mellem vidensformerne, må der i højere grad medtænkes en række strukturelle og pragmatiske forhold, der ikke umiddelbart kommer til syne i den seneste forskningslitteratur inden for kompetenceudviklingsfeltet. Dermed kan projektets empiriske fund sætte fokus på centrale forhold, der også må medtænkes, når en global og teoretisk viden med fokus på *best practice* møder lokal praksisviden. Her bliver det afgørende også at medtænke lokale behov og strukturelle forhold, hvis kompetenceudviklingsprojekter skal imødekomme og agere faglig løftestang for forskellige aktører fra forskellige vidensarenaer.

I vores projekt fandt vi det således afgørende, at projekter der både vil understøtte udvikling af kompetencer og samspil mellem forsknings-, professions og praksisviden har en ekspliciteret og tydelig rammesætning, hvad angår tidsplaner, fokus- og ansvarsområder, samtidig med at der sikres rum for differentierede blikke og måder at gå til opgaven på.

Endvidere fandt vi tidsaspektet helt centralt for, at der kunne skabes reel udvikling af både kompetencer og rum for samspil mellem forskellige vidensformer. I forlængelse af fund om manglende tid blev vi også opmærksomme på betydningen af de asynkrone (tids-)verdener, som henholdsvis lærere, lærerstuderende, læreruddannere og forskere bevæger sig i, og som øger behovet for koordinering og løbende kommunikation. Sidst fandt vi i forhold til tidsaspektet et behov for at se udbyttet af forsknings- og udviklingsforløb med fokus på samspil mellem forskellige vidensformer i en længere tidshorisont, da udvikling og forandringer af alle aktørers praksis tager (lang) tid og foregår i forskellige tempi.

Sidst fandt vi, at vores rammesætning af kompetenceudviklingsforløbet med ambitionen om at skabe rum for møder mellem og udvikling af praksis-, professions- og forskningsviden havde givet de deltagende lærere mulighed for i fællesskab med andre at fordybe sig i arbejdet med at udvikle praksis. Det fælles undervisningsudviklende blik betød endvidere en øget opmærksomhed på undervisningens processuelle aspekter, hvor lærerne

fik mere fokus på egne didaktiske valg betydning for elevernes læring og udvikling end på elevens og/eller elevernes slutprodukt.

En grundlæggende præmis for at lærings- og udviklingsprocessen lykkes, er, at alle tør åbne deres praksis og refleksioner for hinanden. Det kan være en overvindelse for mange og kan indledningsvis virke både irriterende og unødigt forstyrrende i en travl hverdag, der i udgangspunktet af mange betragtes som en velfungerende praksis. Men den afprivatisering, der sker i de professionelle læringsfællesskaber, bliver afgørende i arbejdet med at kunne udvikle kompetencer og håndtere det komplekse lærerjob. Opgaven løftes op og ud af den enkelte lærers 'private' arbejdsfære og bliver et fælles anliggende for alle aktører i og omkring skolen, da praksis gøres til genstand for professionel dialog og udvikling, der kan fungere som fælles afsæt for kollektiv udvikling og læring. Således bliver det udvidede professionelle fællesskab et vigtigt og bærende element i at understøtte den proces, der skal lede hen imod en stadig udviklende og professionel skole- og læreruddannelseskultur.

Der er ikke nogen tvivl om, at aktørerne oplever at have fået meget forskelligt udbytte af forløbet, hvilket også var forventeligt. Det må her være fuldt acceptabelt, at de deltagende tager arbejdet i de professionelle læringsfællesskaber til sig på forskellig vis, og at de også vurderer arbejdet som mere eller mindre meningsfuldt og anvendeligt. Det vigtigste bliver, at alle forholder sig både kritisk og konstruktivt til det store fælles arbejde, det er at udvikle praksis, hvor alle indtager ligeværdige roller og har lige vigtig viden og erfaring, hvis det skal lykkes.

Perspektivering – med mulige implikationer for læreruddannelsens didaktik

Som undervisere på grunduddannelsen og i efter- og videreuddannelsen af lærere har projektet og dets fund løbende givet os anledning til at diskutere, hvordan læreres og lærerstuderendes uddannelse kan struktureres, så både lærere og lærerstuderende får mulighed for at deltage i undersøgelser og udvikling af undervisning, der kan skabe rum for udviklende møder mellem både praksisviden, professionsviden og forskningsviden.

Vores optagethed af denne opgave accentueres ikke mindst af, at der i den nuværende modulariserede læreruddannelse kan være en risiko for, at de studerendes tilgang til læring bliver fragmenteret og instrumentel (Nielsen & Sarauw, 2012). Endvidere kan det være en udfordring, at vi som undervisere

på læreruddannelsen kan deltage i mange forskelligartede forsknings- og udviklingsaktiviteter, der tilmed kan være i eksternt regi, hvorfor der ikke per automatik og naturligt sikres et tilbageløb til skoler og undervisning på læreruddannelsen.

Hvis vores undervisning, samarbejde med skoler og forskning ikke skal forblive parallelle spor, kan en måde at skabe samspil mellem praksis, forskning og undervisning på være mere aktivt at inddrage flere aktører, herunder lærere og lærerstuderende, i fælles forsknings- og udviklingsarbejde (Willison, 2008; 2009). Dette fordrer imidlertid et øget fokus på, hvordan sådanne forløb organiseres. I den forbindelse kan nedenstående matrix være med til at synliggøre mulige positioner i alle aktørers, herunder de studerendes, deltagelse i forsknings- og udviklingsaktiviteter og lægger op til et skift i synet på lærere og lærerstuderende som primært modtagere af viden til i højere grad også at fokusere på deres deltagelse i forsknings- og udviklingsaktiviteter.

(Healey & Jenkins, 2009, s. 9)

Modellen kan give inspiration til fælles overvejelser over og diskussion af, hvordan både lærere og lærerstuderende sikres muligheder for at indtage alle positioner. Disse diskussioner kan få betydning for læreruddannelsens didaktik, herunder antagelser om både studerendes, læreres og læreruddannernes kompetenceudvikling, med det formål at styrke forbindelserne

mellem forskellige vidensformer med udgangspunkt i, hvordan der udvikles meningsfulde og praksisnære projekter, både hvad angår samarbejdets indhold og form.

I den forbindelse kan det diskuteres, om ikke den nuværende studieaktivitetsmodel på læreruddannelserne fokuserer mere på de studerendes studieaktivitet og -intensitet end på indhold og processer, der kan skabe de bedste rammer for deres kompetenceudvikling. Healey & Jenkins (2009) argumenterer i forlængelse heraf for en didaktik, der kombinerer forskning og undervisning gennem et forskningsfællesskab mellem studerende, læreruddannere og lærere og/eller andre eksterne aktører. Dette må støttes af både interne og eksterne rammer for samarbejdet, som blandt andet kan betyde, at de ofte centralt placerede forsknings- og udviklingscentre og -programmer må organiseres, så de i højere grad åbner sig for praksis, forstået som praksis både på skolerne og læreruddannelsen. En sådan ændret organisering med fokus på fælles diskussioner og udvikling af praksis vil kunne imødegå den kritik, der i en rapport med fokus på kvalitet og relevans i de videregående uddannelser indikerer, at intern feedback på uddannelsesstederne, og dermed samtaler om 'god undervisning', ikke er lige systematisk og fagligt velunderbygget alle steder (Søndergaard m.fl., 2015).

I en yderligere konkretisering præsenterer Healey og Jenkins en model til synliggørelse af forskellige arbejdsformer og -fokus:

(Healey & Jenkins, 2009, s. 26)

Vi kan bruge analyserammen til at skelne mellem 1) undersøgelser med fokus på søgning og inddragelse af eksisterende viden og 2) undersøgelser med fokus på videnproduktion. Begge former kan enten tage udgangspunkt i rammesatte forløb af undervisere/forsknings- og udviklingsmedarbejdere eller kan have læreres eller studerendes egne spørgsmål som udgangspunkt. Alle fire dele (at kunne finde forskning, at kunne inddrage forskning, at kunne producere viden i rammesatte forløb og selv at kunne skabe viden) er vigtige, men Levy og Petrulis' pointe er, at det er vigtigt at gå fra et (ind-) læringsparadigme til et mere undersøgende og procesorienteret paradigme, hvilket underbygger den nyeste læreruddannelsesreforms fokus på udvikling af kompetencer frem for et bestemt indhold (Jensen, 2015) samt denne artikels fokus på at skabe rum for bedre samspil mellem forskellige vidensformer.

Levy & Petrulis' forskning (2012) påpeger en række udfordringer i studerendes deltagelse i forsknings- og udviklingsaktiviteter, herunder den studerendes kompetence til at søge information, forståelser af læring og viden, tillid til egne kompetencer, at planlægge og udføre undersøgelser samt samarbejde, hvorfor der er brug for megen feedback og guidning. I vores projekt viste dette sig vigtigt for alle deltagere, blandt andet på grund af en høj grad af kompleksitet, der afstedkom et stort behov for tid, samarbejde og rammesætning.

Udfordringerne og kompleksiteten kan betyde, at de forskellige institutioner og de vidensformer, de primært repræsenterer, lukker sig om sig selv. Argumentet for til stadighed at arbejde med at skabe rum for fælles forsknings- og udviklingsprojekter er, at netop deltagelse i forsknings- og udviklingsaktiviteter øger studerendes ejerskab og motivation for studiet og har positiv indflydelse på udviklingen af de studerendes akademiske og professionelle kompetencer (Healey & Jenkins, 2009; Levy & Petrulis, 2012). Dette må formodes at gælde for langt de fleste aktører i sådanne læringsfællesskaber, herunder lærere, skoleledere, læreruddannere og forskere.

At vi på læreruddannelsen bør prioritere, at de studerende deltager i forsknings- og udviklingsprojekter, underbygges af evalueringer, der viser en signifikant, positiv sammenhæng mellem studerendes deltagelse i forsknings- og udviklingsprojekter og den tid, de bruger på deres uddannelse (Kuh, 2008; Søndergaard m.fl., 2015), og en EVA-rapport fra 2013 peger på, at en del af læreruddannelsens store frafald skyldes "oplevelsen af for lidt tilknytning til praksis" (EVA, 2013). Set i det lys kan et øget samspil mellem praksis-, professions- og forskningsviden, rammesat med udgangspunkt i

fælles forsknings- og udviklingsprojekter, facilitere den studerendes deltagelse i studiet, alle deltageres manifesterede og formale kompetencer samt være med til at skabe nye og afgørende forbindelser mellem fremtidig uddannelse, praksis og forskning. Selvom disse forbindelser kan møde både organisatoriske og kulturelle udfordringer, finder vi både i andres og egen forskning væsentlige argumenter for, at samspillet mellem praksisviden, professionsviden og forskningsviden er afgørende, hvis vi skal skabe bæredygtig kompetenceudvikling og viden om uddannelse.

Referencer:

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Albrechtsen, T. (2013). *Professionelle læringsfællesskaber – teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Frederikshavn: Dafolo.
- Armstrong, D., Armstrong, A. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15:1, 29-39.
- Bjerg, H., & Haastrup, L. (2014). *Bridging The Gap. Afrapportering af en kvalitativ undersøgelse af teori-praksis relationer i Læreruddannelsen*. Professionshøjskolen UCC.
- Bjørnsrud, H. (2004). *Forskermøde med en fortellende skole: aksjonsforskning som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole*. Ph.-d. afhandling. Oslo: Universitet i Oslo.
- Clarke, A. (2005). *Situational Analysis - Grounded Theory After the Postmodern Turn*. London: SAGE.
- DuFour, R. & Marzano, R. (2011). *Leaders of Learning – how District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Bloomington, USA: Solution Tree Press.
- EVA. (2013). *Frafald på læreruddannelsen*. København: Danmarks evalueringsinstitut.
- Frederiksen, L. L., & Lund, J. H. (2011). *Dimittendundersøgelse, Læreruddannelsen i Aarhus: Rapport nr. 3. Kohorte: Dimitterede 2008, 2. spørgerunde. Resultater og sammenfatning af dimittendundersøgelsesarbejdet 2008-2010 samt anbefalinger*. [https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/dimittendundersogelse-laereruddannelsen-i-aarhus\(32048c85-f8a5-4417-8f5d-586255789978\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/dimittendundersogelse-laereruddannelsen-i-aarhus(32048c85-f8a5-4417-8f5d-586255789978).html).
- Frederiksen, L. L., & Troelsen, S. (2013). *Dimittendundersøgelse Læreruddannelsen i Århus, nr. 4: Dimittendårgang 2011*. [https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/dimittendundersogelse-laereruddannelsen-i-aarhus--nr-4\(69cc5048-a0ec-4cfb-958f-9e81ae84b041\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/dimittendundersogelse-laereruddannelsen-i-aarhus--nr-4(69cc5048-a0ec-4cfb-958f-9e81ae84b041).html).
- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M., & Ronfeldt, M. (Volume 59, Number 4 2008). Constructing Coherence. Structural Predictors of Perceptions of Coherence in NYC Teacher Education Programs. *Journal of Teacher Education*, s. 273-287.
- Hagen, A. og Skule S. (2004). *Det norske kompetensemarkedet – en oversikt og analyse*. Faforapport 461, s. 1-18.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital – Transforming Teaching in Every-School*. New York: Routledge.
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/developingundergraduate_final.pdf
- Hedegaard, K. M. (2014). Dømmer jeg - eller er jeg vågen? *Kvan*, 34(98), 19-30.
- Illeris, K. (2011). *Kompetence – hvad, hvorfor, hvordan*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Jensen, E. (2015). *Læreruddannelse og folkeskolereform anno 2014. I: Rasmussen, J. (red.), Folkeskolen efter reformen.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, T. P., Kamstrup, A., & Haselmann, S. (2008). *Professionsbacheloruddannelserne. De studerendes vurdering af studiemiljø, studieformer og motivation for at gennemføre.* København: AKF.
- Knudsen, L. E. (nr. 2 2014). Lærerstuderende lærer teori og praksis i mange former. *Unge Pædagoger*, s. 93-100.
- Krogh-Jespersen, K. (2009). Dømmekraft - lærerarbejds etos. *Gjallerhorn* (9).
- Kuh, G. D. (2008) High-impact Educational Practices. USA: AAC&U
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) (2. udg.). *InterView.* København: Gyldendal.
- Kvols, A. M. (2015). *Dimittendundersøgelse. Dimittendårgang 2014, Læreruddannelsen i VIA.* https://www.ucviden.dk/portal/files/30374737/L_reruddannelsen_VIA_dimittendrapport_2014.pdf.
- Laursen, P. F. (2016). Teori og praksis. I: Laursen, P. F. & Kristensen, H. J., *Pædagogikhåndbogen. Otte tilgange til pædagogik* (s. 711-729). Hans Reitzels Forlag.
- Levy, P. & Petruilis, R. (2012). How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry based learning? *Studies in Higher Education*. Feb2012, Vol. 37 Issue 1, p85-101. 17p <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.499166>
- Madsen, B. (red.) (2010). *Aktionslæringens DNA.* Århus: VIASysteme.
- Molbæk, M. (2016). *Inkluderende klasse- og læringsledelse.* Aarhus: DPU
- Nielsen, G. B., & Sarauw, L. L. (2012). Globalisering som spørgsmål: Modulisering og kompetencetænkning som svar? I: Andersen, H.L. & Jacobsen, J. C., *Uddannelseskvalitet i en globaliseret verden - vidensøkonomiens indtog i de videregående uddannelser* (s. 105-122). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Nordenbo, S., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole.* København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. København: DPU.
- Plauborg, H., Andersen, J. V., Bayer, M. (2007). *Aktionslæring. Læring i og af praksis.* København: Hans Reitzels Forlag.
- OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competences: Executive Summary.* Paris: OECD.
- OECD (2011). *Review and Evaluation and Assessment in Education. Denmark.* Paris: OECD.
- Rasmussen, J., Kruse, S., & Holm, C. (2007). *Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K., Wearmouth J. (2006). *A systematic review of interactions in pedagogical approaches with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs.* London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Schön, L. (2005). *Learning to Make Sense of the Dilemmas of Teaching Practice: An Exploration of Preservice Teachers' Development of Reflective Judgment.* <https://eric.ed.gov/?id=ED506804>: Online Submission, Ph.D. Dissertation, Boston College.
- Schön, D. A. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker - tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle.* Aarhus: Klim.
- Sheehy K., Rix, J., Collins, J., Hall, K., Nind, M. & Wearmouth, J. (2009). *A systematic review of whole class, subject-based pedagogies with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs.* England, London: EPPICentre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A review of the Literature. *Journal of Educational Change* (2006) 7, 221-258.

- Søndergaard, J., Nauntofte, B., Bleiklie, I. A., Munch, J. R., Vestergaard, M., Lubanski, N., Smith, N. (2015). *Nye veje - høje mål. Kvalitetsudvalgets samlede analyserapport om relevans og kvalitet i de videregående uddannelser*. København: Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser.
- Timperley, H. (2011). Leading Teachers' Professional Learning. I: Robertson, J. & Timperley, H. (ed.), *Leadership and Learning*. London: SAGE.
- Uljens, M. (1993). *Den pedagogiska flugan – en analysmodell för didaktisk handlande*. Vasa: Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Uljens, M. (1997). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. I: Uljens, M. (red.), *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Undervisningsministeriet (2005). *Det Nationale Kompetenceregnskab – Hovedrapport*. København: Undervisningsministeriet.
- Wackerhausen, S. (2008). Erfaringsrum, handlingsbåren kundskab og refleksion. *Refleksion i praksis*, 1(1), 3-21.
- Willison, J.W. (2008). When academics integrate research skill development in the curriculum. *Higher Education Research & Development*, 31:6, 905-919 <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.658760>
- Willison, J. (red.) (2009). *Handbook for Research Skill Development and Assessment in the Curriculum*. http://www.adelaide.edu.au/rsd/docs/rsd_Handbook_Dec09.pdf
- Winter, S. & Nielsen, V. (2013). *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. København: SFI.