

# Læringscentreret uddannelse i gymnasiet – kompetencebehov blandt ledere, mellemledere og lærere

- afslutningsrapport – projekt 'Udvikling af efteruddannelseskurser i *netværksbaseret skoleudvikling* i ungdomsuddannelserne'

Ane Qvortrup (lektor, SDU) og Lars Qvortrup (professor, AAU)

## Baggrund

I sommeren 2014 søgte et antal gymnasier UVM om midler til at gennemføre et forløb af seminarer, hvis mål var at identificere kompetencebehov blandt lærere, mellemledere og ledere på danske almene gymnasier med henblik på at udvikle efteruddannelseskurser i netværksbaseret skoleudvikling, der har som mål at ***igangsætte et kvalitetsarbejde, som retter sig imod den enkelte institutions evne til at skabe en synlig læringsprogression hos alle elever.***

Følgende skoler valgte at indgå i et netværk med henblik på et strategisk samarbejde om synlig læring:

Gefion Gymnasium  
Gladsaxe Gymnasium  
Nærum Gymnasium  
Københavns Åbne Gymnasium  
Rysensteen Gymnasium  
Borupgaard Gymnasium  
Roskilde Katedralskole  
Himmelev Gymnasium  
Nyborg Gymnasium  
Silkeborg Gymnasium  
Rungsted Gymnasium  
Køge Gymnasium  
Virum Gymnasium  
Ørestad Gymnasium

Efter at ansøgningen var imødekommet, rettede bevillingsmodtagerne henvendelse til lektor Ane Qvortrup, SDU, og professor Lars Qvortrup, LSP/AAU, med henblik på at gennemføre tre seminarer for henholdsvis lærere, mellemledere og ledere på de pågældende gymnasier. Hensigten med seminarerne var i en blanding af oplæg og workshops at identificere behovet for kompetencer i forhold til ønsket om at skabe en synlig læringsprogression hos alle elever på basis af den nyere, evidensbaserede uddannelsesforskning, der sætter elevens læring i centrum og som har "synlig læring" som sit motto og ideal.

I løbet af foråret 2015 er de tre seminarer blevet gennemført. Alle workshops blev faciliteret af medarbejdere fra SDU og er blevet dokumenteret og analyseret. På baggrund af disse data er nærværende afslutningsrapport blevet udarbejdet.

I rapporten præsenteres først udgangspunktet, dvs. kombinationen af nye forskningsbaserede indsigter og situationen for danske gymnasier, der optager en stadig større andel af den samlede ungdomsårgang, hvilket resulterer i en heterogen elevsammensætning bestående af elever med meget forskellige forudsætninger og motivationer. Dernæst resumeres nogle af de vigtigste forskningsmæssige indsigter. Herpå følger en gennemgang af resultaterne fra de mange workshops. Rapporten afsluttes med at resultaterne sammenfattes i fjorten anbefalinger.

Ane Qvortrup, SDU  
Lars Qvortrup, LSP/AAU  
6. juli 2015

## **Indledning**

Flere og flere gymnasier er begyndt at arbejde med en læringscentreret tilgang til undervisning. Det er ikke noget tilfælde, at denne tilgang vinder frem på landets gymnasier i disse år. For det første er gymnasiet allerede præget af, at der formuleres resultatmål. Resultatmålinger som karakteropgørelser, frafaldsstatistik og elevtilfredshedsundersøgelser er obligatoriske, og de politiske vinde blæser mod mere af den slags. I udspillet Gymnasier til fremtiden melder regeringen klart ud, at man ønsker at fastlægge klare nationale mål for kvaliteten i de gymnasiale uddannelser, så alle skoler arbejder i samme retning. Spørgsmålet er, hvordan vi bruger alle disse målinger, så de ikke virker som kontrol, men som didaktiske hjælpemidler. Hertil kommer, at den newzealandske forsker og professor John Hattie, der er ophavsmanden til begrebet synlig læring, i de sidste år har vundet større og større anerkendelse og indflydelse verden over – også i Danmark. Hattie har samlet over 800 metaanalyser af elevers opnåelse af mål. Hans undersøgelse er verdens største, og den ser på, hvilke faktorer der forbedrer elevernes præstationer. Hans gennemgående pointe er, at lærerne skal vide, hvad der virker, og hvad der ikke virker. Derfor bør enhver lærer hele tiden stille sig selv spørgsmålet: Hvordan evaluerer jeg den effekt, min undervisning har på den enkelte elev?

Men når hele denne tilgang til undervisning er kommet i centrum, skyldes det antageligt også de udfordringer, det moderne gymnasium står overfor. Med de seneste års rekordhøje optag på stx-uddannelserne og de videregående uddannelser følger de udfordringer, det skaber for underviseren med at øge læringsudbyttet for alle i et fagligt differentieret læringsmiljø. Disse udfordringer fik i 2014 18 gymnasier til at gå sammen i et netværk med indblik på at udvikle et koncept for læringscentreret skoleudvikling.

Netværkets formål var via et samarbejde at udvikle en læringscentreret tilgang med fokus på (jf. projektbeskrivelse):

1) kompetenceudvikling rettet mod øget professionalisering og kvalitetsudvikling af det arbejde, som finder sted på den enkelte institution ift. at synliggøre og løfte udbyttet af den enkelte elevs læring, og

2) en mere systematisk deling af de erfaringer, som skabes i forskellige skolekulturer.

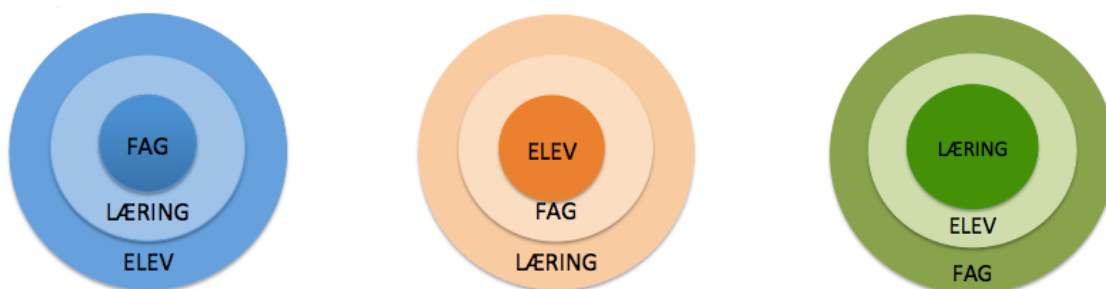
En del af arbejdet blev orienteret mod udviklingen af kurser rettet mod det, der kan beskrives som problembaseret kompetenceudvikling, dvs. kompetenceudvikling ift. specifikke problemer, som opleves eller identificeres i gymnasiets arbejde med at skabe en synlig læringsprogression hos alle elever. For at identificere relevante indsatsområder, blev der etableret et samarbejde mellem gymnasierne og to forskere, lektor Ane Qvortrup, Syddansk Universitet og professor Lars Qvortrup, Aalborg Universitet, som begge har arbejdet med og udviklet ideerne om læringscentret uddannelse og undervisning i en dansk sammenhæng. Lars Qvortrup i store kommunale skoleudviklingsforløb, hvor udveksling af fælles erfaringer har været organiseret i større og mindre netværk. Ane Qvortrup med bogen Systemteori og

didaktik, hvor hun med udgangspunkt i en beskrivelse af undervisning som udspændt mellem intentionalitet og uforudsigelighed, dvs. mellem det planlagte og det realiserede beskriver lærerprofessionalisme som knyttet til underviserens processuelle refleksion over forholdet mellem det intenderede og det realiserede. Læreren må træffe begrundede valg og retrospektivt iagttage, hvordan disse beslutninger virker tilbage på undervisningen og de studerendes deltagelse gennem identificeringen af 'tegn på læring'. Centrale forudsætninger herfor bliver viden om didaktik og uddannelsesforskning, ligesom også kollegial sparring ift. konkrete praksisser bliver det. Hermed dannes et solidt fundament for at reagere vidensbaseret på de muligheder og begrænsninger, som undervisningen producerer.

Udviklingen af problembaserede kompetenceudviklingskurser blev organiseret omkring tre to-dages seminarer, et for ledere, et for mellemledere og et for lærere, med to-tre repræsentanter fra hvert deltagende gymnasium på hvert af de tre seminarer. Seminarerne var organiseret med kortere oplæg om det at arbejde læringscentreret i uddannelse og undervisning, og med god tid til refleksion og diskussion af muligheder og udfordringer i grupper. Diskussionerne blev ledet og optaget af tre facilitatorer fra Syddansk Universitet for at sikre gode data til efterfølgende opsamling. Erfaringerne fra seminarerne dokumenteres i denne rapport, og hvis det er i ministeriets interesse, formidles væsentlige erfaringer også gerne på relevante konferencer eller andre sammenhænge.

### **Det læringscentrerede gymnasium**

Der er et øget samfundsmæssigt og politisk fokus på læring og et "call for harnessing knowledge about learning and applying it more systematically to education" (Dumont, Istance & Benavides, 2013). Også på gymnasieområdet er der – ligesom vi et par år tidligere har set det i grundskolen – sket et paradigmeskifte. Gymnasiets didaktiske udvikling gennem de seneste 50 år kan beskrives som en bevægelse ift. tre fokuseringer, fra et faglighedscentreret over et elevcentreret til et læringscentreret gymnasium. De tre fokuseringer udgør ikke konkurrerende paradigmer i den forstand, at den ene har udkæmpet eller erstattet de øvrige fuldstændigt. Som illustreret grafisk nedenfor er der snarere tale om, at forskellige fokuseringer i forskellige perioder har stået i centrum og haft stærkest begrundelsesværdi, selvom de tre fokuseringer altid interagerer med og forstyrrer hinanden.



Det førstnævnte, det faglighedscentrerede gymnasium, er karakteriseret ved, at faget er i centrum, og at undervisningens struktur er en pensumstruktur (Hvordan opbygges læreplanen hensigtsmæssigt ud fra fagets centrale indholdselementer?), mens kravene til læreren primært kredser om gode fagkundskaber (Shulman 1986). I denne periode styrkedes fagdidaktikkens position som forklaringskilde, med en tilsvarende svækkelse af almenidaktikken (Krogh, Qvortrup & Christensen 2015).

Det elevcentrerede gymnasium er karakteriseret ved, at eleven er i centrum, at undervisningens struktur er en motivationsstruktur (Hvordan opbygges læreplanen hensigtsmæssigt med henblik på at motivere eleverne?), mens kravene til læreren kredser om at performe godt med henblik på at få eleven til at interessere sig for faget (Fibæk Laursen 2007). I denne periode var det procesrelaterede læringsbegreber og elevundersøgelser, der fik stor forklaringskraft, og man talte om facilitering af læring med en svækkelse af undervisningsbegrebet og dermed også didaktikken til følge (Qvortrup & Keiding 2015). De procesrelaterede læringsbegreber så vi med mantraer som 'fra undervisning til læring' (Barr & Tagg 1995) og 'ansvar for egen læring' (Björger 1991), ligesom indflydelsen af det australske PEEL-projekt (Mitchell & Mitchell 2008) og dets ambition om at udvikle en undervisningsmetode, hvor læreren hjælper eleverne med gradvist at blive i stand til at realisere de læreprocesser og kompetencer, der er nødvendige for at kunne opbygge viden, var markant (Qvortrup & Keiding 2015).

Ønsket om at sætte eleven i centrum udløste fx elevundersøgelser og karakteristika af moderne unge, sådan som vi har set det med udgivelser af fx Thomas Ziehe (fx Ziehe 1996, 2001), Steen Beck (fx Beck 2009), Finn Wiedemann & Lilli Zeuner (fx Wiedemann & Zeuner 2012; Zeuner, Wiedemann & Scheuer 2013) samt med undersøgelser fra CeFU, Center For Ungdomsforskning (Simonsen, B.; Illeris, K.; Ulriksen, L. & Katznelson, N. 2002; Illeris, Simonsen, Katznelson, Nielsen & Sørensen 2009; Ulriksen, L.; Murning, S. & Ebbensgaard, Aa. B. 2009; Nielsen & Sørensen 2010).

I det læringscentrerede gymnasium er den didaktiske praksis ikke længere defineret af pensum eller elev-motivation, men af læringsmål, og begrebet synlig læring og læringscentreret didaktik, dvs. undervisning *for* læring, har vundet indpas (Hattie 2013; Hattie & Yates 2014; Robinson 2011; L. Qvortrup 2015, Keiding & A. Qvortrup 2014; Bjerg & Staunæs 2014). Her får didaktisk og empirisk viden om undervisning og om læringsfremmende indsatser stor forklaringskraft, og kravene til læreren er i høj grad didaktiske, såvel fagdidaktiske som almenidaktiske. Denne fokusering kan eksemplificeres med det skift i motivationsforståelse, vi ser i disse år. Som Pless, Katznelson, Hjort-Madsen og Nielsen (2015) taler om, ser vi disse år "en ny forståelse af motivation", hvor "motivation ikke kan forstås som noget enkelt-elever har eller ikke har, men derimod er noget, som skabes i mødet mellem eleverne og den uddannelsessammenhæng, de indgår i". Motivation er altså

ikke noget, elever *har*, og som skolen derfor må tilpasse sig efter, men noget, som *kan og skal skabes* for og i undervisningen. Læring er i centrum, og udgangspunktet er, at eleven lærer noget, hvis læreren er en dygtig didaktiker.

Uddannelsespolitisk kan læringscentreringen forstås i lyset af det såkaldte 'PISA-chok' (Helmke), som fulgte i kølvandet af dårlige resultater for en række europæiske lande, herunder Tyskland og de nordiske lande, i de internationale sammenlignende studier (her først og fremmest OECD's PISA-studier), og som har ført til et øget fokus på uddannelseskvalitet. Ifølge den tyske uddannelsesforsker Andreas Helmke udløste denne situation to krav til undervisere og uddannelsesforskere:

- Undervisningen skulle være data-informeret (dvs. at undervisningen skulle tage udgangspunkt i veldokumenterede data om elevernes læring og trivsel)
- Undervisningen skulle være forsknings-informeret (dvs. at undervisningen skulle tage udgangspunkt i veldokumenteret viden om, hvilke pædagogiske indsatser der sandsynligvis virker bedst)

Kompetence- og læringsmål udformet efter internationale standarder er efterhånden indført på alle uddannelsesniveauer, og vi ser et øget fokus på kvalitetssikring gennem evidensbaseret undervisning. Ift. gymnasiet specifikt har Undervisningsministeriet også sat øget fokus på den enkelte institutions evne til at præstere på udvalgte parametre, ligesom der stilles større krav til synligheden af den enkelte institutions kvalitetsarbejde.

Organisatorisk ses det i gymnasiernes strategidokumenter og resultatlønskontrakter, hvor der i forbindelse med indeværende projekt er foretaget en analyse af de deltagende gymnasiers strategidokumenter og resultatlønskontrakter. Denne analyse viser, at et stort antal, 67 %, arbejder med læringsorientering og synlig læring som et centralt pædagogisk og didaktisk princip. 33 % har ifølge deres strategidokumenter andre fokusområder.

Læringscentreringen introduceres på forskellig vis. I flere strategidokumenter er det beskrevet som det overordnede pædagogiske princip, fx under overskriften "Fra Fagligt Løft til Den lærende elev", hvor mantraet er, at "Det er elevernes læring, der skal være i fokus", hvorfor der efterspørges flere erfaringer med at arbejde på basis af teorier om synlig læring. Et af udtrykkene herfor er, at der på et af de deltagende gymnasier er blevet iværksat "to pilotprojekter i to forskellige 1g-klasser, hvor der systematisk arbejdes med udvikling af synlige læringsmål. Desuden vil arbejdet med synlige læringsmål også blive en del af fokus for den fælles udvikling og forberedelse i faggrupperne.". Et andet sted er der også tale om en "Overordnet pædagogisk målsætning: At styrke elevernes læring gennem tydelige læringsmål og ved at gøre elevernes læring synlig.". Dette søges implementeret gennem: "Fokus på læring der virker (synlig læring, feedback, konsolidering)". Fokuseringen på læringscentreret uddannelse og undervisning er altså stor, men som antydnet, markeres det allerede i strategidokumenterne, at det kræver et udviklingsarbejde at gøre det kvalificeret. Et yderligere eksempel på en sådan opmærksomhed findes med et gymnasium, der også fokuserer på "Synlig læring for eleven gennem systematisk opfølgning og feedback på det

faglige standpunkt og anvisninger på, hvordan eleven kan forbedre sig i forhold til klare mål for faget.", og markerer, at det kræver et kulturskift hen imod "Et lærende fællesskab der præges af en holdning, hvor andre er en mulighed for læring og ikke en konkurrent i ønsket om at indfri egne mål, og hvor respekt og fælles disciplin kendetegner det faglige arbejde.". Ideen om det 'lærende fællesskab' ses hos flere gymnasier, og et gymnasium peger således på, at det forudsætter, at alle involverede, "faglærer, faggrupper, klasseteam, studieretningskoordinatorer og ledelse arbejder [...] pædagogisk og didaktisk [...] på at skabe mere tilfredshed og større læringsudbytte hos eleverne". En række gymnasier har allerede søgt inspirationen på studietur til New Zealand og påpeger i strategidokumentet, at "Der er ingen tvivl om, at principperne i synlig læring vil kunne inspirere underviserne til samarbejde og pædagogisk udvikling". Således er et indsatsområde at "have fokus på den pædagogiske drøftelse, der udspringer af synlig læring". Behovet for løbende drøftelse og udvikling markeres hos langt de fleste. Vi hører, at "Elevernes læring er omdrejningspunktet i den faglige og pædagogiske udvikling, der understøttes af mod til at afprøve nyt", at "Arbejdet med Synlig læring omfatter bl.a. en pædagogisk dag for alle lærere, hvor de kan få inspiration til hvordan de kan arbejde med synlig læring.". En del af udviklingsarbejdet knyttes til behovet for at udvikle målkategorier ift. de særlige fokuseringer i danske gymnasier: "Fokus på synlig læring og præcisering af læringsmål". Et gymnasium formulerer det på den måde, at "Gennem projekt "synlig læring" fokuseres på udvikling af eksplicite mål for afdækning af elevernes internationale og interkulturelle kompetencer". Samtidig fremhæves det hos flere, at et fremtidigt fokusområde skal være sammenhængen mellem formulerede mål og tilgængelige data og vidensformer. I et strategidokument formuleres det på den måde, at "undervisningssektoren [har] fået samlet et forskningsbaseret grundlag, hvor tendensen inden for sektoren ellers har været at "alt ser ud til at virke, så det er bare at prøve sig frem og krydse fingre for et godt resultat" i modsætning til andre sektorer som fx medicin, hvor man har en længere tradition for at basere de lægefaglige beslutninger og metoder på den foreliggende evidens, end man har i undervisningssektoren (Fullan, Hill, & Crévola, 2006, s. 50)". Der er således, konkluderes det, behov for at udvikle en tilgang til at "indsamle data omkring elevernes resultater" og i krydsfeltet mellem de forskellige vidensformer at "træffe datainformerede beslutninger og fokusere vores indsats og ressourcer og have pædagogiske diskussioner om netop de tiltag, som har en stor positiv indvirkning på elevernes læring i netop vores skolekontekst.". Andre nødvendige indsatsområder, som fremhæves på tværs af flere gymnasier, er "Systematisk evaluering, Feedback, herunder elev feedback til lærerne" og udvikling af elevkompetence, der fx af ét gymnasium beskrives på den måde, at "Et af de væsentligste omdrejningspunkter i synlig læring, at eleverne er aktive deltagere og ansvarlige i deres egen læringsproces og udvikler de kvaliteter, der kendetegner evalueringskompetente elever". Evalueringskompetente elever karakteriseres på den måde, at de "kender læringsmål og succeskriterier [...] og de] ved, hvad evalueringsresultaterne betyder for deres læring, så de kan planlægge deres næste læringstrin."

Som illustreret er interessen for de pædagogiske og didaktiske aspekter ikke svær at få øje på.

## **Den læringscentrerede skole**

Ideen om den læringscentrerede skole accentueres af internationale skoleforskere som John Hattie (2009; 2013; Hattie & Yates 2014), Richard DuFour & Robert J. Marzano samt Viviane Robinson (2011). John Hattie med metastudier, Richard DuFour & Robert J. Marzano med teamfokusering og Viviane Robinson med fokus på ledelsesniveauet. Den læringscentrerede skole knyttes ofte til begrebet 'synlig læring', der i en årrække har præget grundskolen, og som (jf. ovenfor) også begynder at dukke op i gymnasiet. Begrebet 'synlig læring' refererer til John Hattie og hans bog *Visible Learning* fra 2009, men må forstås som en bredere tendens til at arbejde databaseret og evidensinformeret. Grundlaget formuleres af Helmke (2013) på følgende måde: "Ingen læge vil gennemføre behandlinger uden forudgående anamnese og diagnose. Tilsvarende har vi i skolen brug for en velfunderet dokumentation som grundlag for pædagogiske indsatser". Det har en positiv effekt, viser en række undersøgelser i Danmark (Qvortrup et al. 2015a; Qvortrup 2015b), hvis den samlede institution retter sine indsatser mod den enkelte elevs faglige progression og trivsel på baggrund af viden om god undervisning.

Ift. evidensinformeringsen er de empiriske metastudier, som er dukket op i løbet af de seneste 10 år, centrale. De empiriske metastudier aktualiserer således spørgsmål som: Hvad kan vi overordnet set, adskilt fra det enkelte fag og den enkelte kontekst, udpege af kriterier for god undervisning? Ved at give empirisk velbegrundede svar på sådanne spørgsmål, udpeger de empiriske metastudier indikatorer for, hvad der sandsynligvis virker eller ikke virker, og mere konkret hvilken evidens der er for, at forskellige undervisningsmæssige praksisformer kan bidrage til at give gode muligheder for eller begrænse elevernes deltagelse og læring. På dette punkt har Andreas Helmke (2013) og Hilbert Meyer (2005) udover John Hattie været internationalt toneangivende, mens Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning har været toneangivende i Danmark.

Databaseringen er i nordisk regi udviklet af bl.a. professor Thomas Nordahl (TN), leder af Senter for Praksisrettet Uddanningsforskning, SEPU, Høgskolen i Hedmark, Hamar. Professor Lars Qvortrup (LQ), LSP, AAU har i Danmark markeret sig i grundskoleregiet, hvor han pt. leder et stort AP Møller-finansieret projekt med navnet "Program for læringsledelse (se: <http://laeringsledelse.dk>). Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier (CUDIM) har ligesom SDU gjort ansatser på det gymnasiale område. Lektor Ane Qvortrup, IKV, SDU, har i samarbejde med Tina Keiding, CUDIM, AU, i bogen Systemteori og didaktik og en række artikler samt gennem det FKK-finansierede netværk, On the Definition of Learning, arbejdet med at specificere ideen om læringscentreret undervisning i et didaktisk perspektiv.

I forhold til denne stærke forskningstendens er det på sin plads at nævne, at kritisk uddannelsesforskning har peget på risikoen for, at den stærke tematisering af evidensbaseret



undervisning og generaliserede beskrivelser af undervisning, der virker, vil kunne anfægte betydningen af lærerens reflekterede skøn og respekten for undervisningens konkrete, situerede karakter (Biesta 2012). I forhold til denne bekymring bør det fremhæves, at empiriske metastudier generelt set ikke i sig selv er styret af en sådan overvurdering af forskningen i 'hvad der virker'. Således siger fx Hattie (2009: 6), at "One aim of this book is to develop an explanatory story about the key influences on student learning – it is certainly not to build another 'what works' recipe" (Hattie 2009: 6), og han fortsætter (2009: 247) med at understrege, at den viden, vi får fra de empiriske metastudier, "does not supply us with rules for action but only with hypotheses for intelligent problem solving, and for making inquiries about our ends in education". Det handler snarere om, at "Det spiller ind, hvad lærere gør – men det, der spiller den største rolle, er at have et hensigtsmæssigt tanke sæt med hensyn til virkningen af det, de gør" (Hattie 2012: 42). "Når gode lærere [...] ser læring finde sted, intervenserer de på velovervejede og meningsfulde måder for at ændre læringens retning mod at nå forskellige fælles, specifikke og udfordrende mål" (ibid.: 43). Der er tale om at tænke lærere som "forandringsagenter, der bevidst tilvejebringer betingelser og omstændigheder, som indvirker på læring" (Hattie & Yates 2014: 17).

Samtidig vil vi i forlængelse af, at metastudierne, som vi citerer Hattie for at understrege, ikke tilbyder handleanvisninger, påpege, at disse metastudier må suppleres med didaktisk teori og et praktisk didaktisk fokus på undervisning og undervisningsprocesser. Således må man ifølge Helmke (2013: 55f.) "ønske og håbe, at det i fælles interesse kan lykkes at mindske kløften mellem undervisnings- og læringsforskning på den ene side og almen didaktik på den anden" eftersom "det ene forskningsområde netop indeholder de supplerende komponenter, som det andet mangler". De empiriske metastudier og de politiske ønsker om evidensbaseret af undervisning har således skabt et fornyet behov for at 'omsætte' de empiriske metastudiers indikatorer på, hvad der karakteriserer god undervisning, til didaktisk reflekterede og anvendelige kategorier (jf. fx Qvortrup & Keiding 2014).

For at indfange disse sidstnævnte aspekter taler vi i rapporten – som vi også gjorde det i forbindelse med seminarerne – om læringscentreret uddannelse og undervisning eller uddannelse og undervisning *for* læring. Dette begreb begrebsliggør som skitseret uddannelse og undervisning, som orienterer sig mod 'educational enlightenment' på to niveauer. Det første niveau handler om de empiriske metastudier, som det er centralt at orientere sig imod, fordi man "Inden for både offentlige og professionelle områder fortsætter man med at fremme fejlagtige ideer om menneskelig læring, selv om de bliver modsagt af tilgængelige videnskabelige anskuelser og evidens. Mange af disse fejlagtige ideer er potentielt ødelæggende og drives frem af falske løfter, økonomiske interesser og en overdreven tiltro til anekdoter" (Hattie & Yates 2014: xiv). Hattie og Yates illustrerer det selv med et eksempel, som ikke er uinteressant i en dansk kontekst, og som i høj grad trækker aner til den periode, hvor læringsbegrebet havde sin storhedstid. De påpeger, hvordan man i uddannelsessammenhænge i en årrække har været præget af en tænkning baseret på den ide,

at "If we can develop positive self-regard in our students, other positive outcomes such as motivation, social responsibility and achievement, will follow" (Hattie & Yates 2014: 216), og de følger så op: "The theory is interesting, optimistic, challenging – but wrong" (Hattie & Yates 2014: 217). Men den er også optaget af, at empiriske metastudier ikke kan stå alene, men i høj grad må suppleres af didaktisk viden og viden baseret på erfaringer fra og med praksis. Således skelner vi mellem forskellige vidensdomæner, som undervisningen må orientere sig imod. Det andet niveau af 'educational enlightenment' handler om databaseringen og den mere lokale evidens.

At en undervisning er læringscentreret, betyder, at den tilrettelægges med blik for den lærende og dennes læring. Dette aspekt fanges med en insisteren på dobbeltheden af intentionalitet og emergens eller målstyring og uforudsigelighed. Den læringscentrerede tilgang står på den ene side i kontrast til den såkaldte 'rene pædagogik', der beskriver undervisning som noget, der alene kan beskrives som en målrettet aktivitet, hvis hensigt er at fremkalde bestemte læringsmål, og som gør det ved at orientere sig mod effektmålinger. Men den står på den anden side også i kontrast til den såkaldte 'urene pædagogik', der beskriver sig selv som "...en pædagogik, der ikke 'nytter' overhovedet, og som sætter folk i stå", da den opfatter det som vejen til at "...drage omsorg for et æstetisk selvbevidst og frihedselskende lands fortsatte ageren" (Rømer 2005: 156). Inden for en sådan tænkning er det forskningens opgave at "...snitte hul i praksis, så tænkningen kan myldre ud i mærkelige offentlige ytringer, som bevæger sig søgende omkring i forhold til en kulturs stemmer. Dette snit er ikke effektivt. Det sætter tværtimod tingene i stå for i stedet at overgå til en anden og tænkning bevægelse" (Rømer 2011: 152). For den undervisning, som vi søger at indfange med begrebet 'undervisning-for-læring' er der ikke tale om et enten-eller, men et både-og. På den ene side gælder det grundet undervisningens karakter af at være en intentionel handling, at "Ingen underviser eller opdrager kan klare sig uden den antagelse, at han har mulighed for at ændre den, han underviser. Giver man afkald på kausalitet, giver man afkald på at spille rollen som underviser". "På den anden side vil underviseren aldrig have den forestilling, at det menneske, han opdrager, skulle være hans værk. Undervisningen frembringer ikke sit værk, men forudsætter det langt snarere som selvfrembringende væsen. Underviseren vil opdrage og undervise et frit væsen til dets frihed" (Luhmann & Schorr 1982: 7). Der er her tale om en tilgang, som ikke forstår undervisningens uforudsigelighed som en barriere, der skal overvindes (den såkaldt 'rene' pædagogik), men der er samtidig også tale om en tilgang, der ikke gør uforudsigeligheden til et ideal og/eller vilkår (den såkaldt 'urene' pædagogik). Forholdet mellem intentionalitet og uforudsigelighed er et dobbeltvilkår som al uddannelses- og undervisningspraksis må operere i og søge at håndtere (Keiding & Qvortrup 2014: 162).

## **Undervisning for læring**

Forskning inden for den læringscentrerede tilgang peger på tre indsatser som centrale for en velfunderet implementering:

1. Lærere og ledere skal tilrettelægge arbejdet efter lærings- og kompetencemål.
2. Skole- og undervisningsindsatser skal være informeret af viden om, hvad der virker. Det betyder ikke, at man følger bestemte forskrifter, men at man anvender denne viden som grundlag for at træffe intelligente og informerede valg (Hattie 2009).
3. Indsatsen skal være informeret af data om lærings- og udviklingsresultater på den enkelte skole, i den enkelte klasse og i den enkelte undervisningssammenhæng.

Overgangen fordrer, at man udvikler og ændrer den eksisterende professionelle praksis på ledelses-, team- og lærerniveau i gymnasiet. Det er imidlertid vigtigt at tilføje, at en sådan ny praksis forudsætter, at forskningsbaseret viden er tilgængelig i en form, som er nemt tilgængelig for praktikere, og som kan omsættes til praksis (Qvortrup & Keiding 2014), og den forudsætter, at der frembringes og udvikles data om og redskaber til at gøre elevernes læring synlig for lærere og ledere. Samtidig skal ændringerne bæres af en omfattende kompetenceudvikling, som især skal foregå i form af problembaseret professionel læring (Levin 2010; Robinson 2011), dvs. kompetenceudvikling som tager udgangspunkt i de udfordringer, som datamaterialet dokumenterer.

Som centrale forudsætninger nævnes det, at der må udvikles et fælles pædagogisk professionelt sprog, at der må skabes betingelser for lærernes teamarbejde, så de forskellige team fungerer som professionelle læringsfællesskaber (Albrechtsen 2013), og at der må arbejdes systematisk med undervisningssupervision. Samtidig er det en forudsætning, at man har adgang til på den ene side forskningsbaseret viden om god undervisning inden for det givne felt og på den anden side valide data om den enkelte elevs og den enkelte klasses læring, udvikling og trivsel. Herudover må man styrke skolens og undervisernes kompetence i at arbejde datainformeret. Underviseren skal med Hatties begreb være en adaptiv læringsekspert (2013), der løbende søger feedback på undervisningen og medtænker denne feedback i sin redidaktisering af undervisning med henblik på at lukke en kritisk kløft, nemlig kløften mellem den aktuelle status og et tilstræbt præstationsniveau. Som Hattie med henvisning til John Dewey skriver: På denne måde kan man skabe grundlag for en "intelligent pædagogisk indsats" (2009: 247). Lærere og ledere må arbejde evidens- og data-informeret.

På ledelsesniveau er den new zealandske skoleledelsesforsker Viviane Robinson central. Robinson har på baggrund af et review af over 130 studier af skoleledelse, der har effekt for elevernes læringsudbytte, udviklet en model for 'Elev-centreret ledelse'<sup>1</sup>. Med sin model

---

<sup>1</sup> Titlen 'Elev-centreret ledelse', som er en oversættelse fra den engelske titel 'Student-Centered Leadership', kan synes misvisende i relation til den introducerede skelnen mellem elev- og læringscentreret skole- og undervisning, men pointen i teorien er helt i overensstemmelse med den læringscentrerede tilgang, at "the yardstick for progress should be their impact on the learning" hos lærere og elever: "Leaders need to know the conditions

understreger Robinson, at det ikke kun er lærere, men også ledere, der skal have eleverne og deres læringsudbytte i fokus. Det er kendetegnende for elevcentreret ledelse, at den (1) sætter klare mål for elevernes læring, (2) tilvejebringer ressourcer til at opnå disse mål, (3) arbejder tæt sammen med lærere i forhold til at planlægge, koordinere og monitorere, hvordan målene opnås. Gennem dette overblik finder de sandsynligvis ud af, at målopnåelse kræver kapacitetsudvikling af lærerne. (4) Ledelsers tætte involvering i at opbygge en sådan kapacitet giver dem en klar forståelse af de omstændigheder og den støtte, lærere har behov for, for at lære mere effektive undervisningspraksisser. Disse fire former for ledelse er baseret på og bidrager til (5) et ordentligt og trygt skolemiljø (Robinson 2011: 10). Helt centralt er det i forhold til sidstnævnte at opbygge professionel tillid i relationer. Her henviser Robinson til forskning, der viser, hvordan både lærere og elever trives og præsterer bedre i skoler, hvor der angives et højt niveau af tillid.

I sin ph.d.-afhandling belyser Dorte Ågård danske gymnasielæreres relationskompetence. Hun bekræfter Robinsons pointe om, at elevers resultater afhænger af den relation, de oplever til deres lærere, idet hun specificerer det til at handle om elevers motivation til at deltage i undervisningen. Hermed gør hun, helt i tråd med fokuseringen inden for den læringscentrerede tilgang i bred forstand (jf. s. 5-6), op med den dominerende deterministiske forståelse af motivation som noget, elever har eller ikke har, idet hun i stedet påpeger og dokumenterer, at motivation er et resultat af elevers erfaringer med at lære, med skolen og med lærerne. Ændringen kan med relation til skiftet fra det elevcentrerede til det læringscentrerede gymnasium beskrives som et skift fra 'Hvordan skal jeg undervise for, at undervisningen motiverer eleverne?' til 'Hvordan motiverer jeg eleverne til at deltage aktivt i de undervisningsformer, som er hensigtsmæssige i forhold til et givet mål?'

På teamniveau må man især fremhæve de to nordamerikanske uddannelses- og ledelsesforskere DuFour og Marzano. Ud fra erkendelsen af, at ingen person har den nødvendige viden og de nødvendige færdigheder til at forbedre en skole og møde alle elevers behov i klasserummet, fremhæver DuFour og Marzano (2011), at det er afgørende for at opnå de bedste mulige læringsresultater for eleverne, at alle medarbejdere – ledelse, lærere og pædagoger – "samarbejder med hinanden for at samle og analysere evidens om elevernes læring på et systematisk grundlag med henblik på at informere og styrke hinandens professionelle praksis så vel som den fælles praksis i lærerteamet" (s. 24-25).

## **Muligheder og udfordringer**

### Den umiddelbare reaktion

---

under which their increased involvement in teacher professional learning is more or less likely to have a positive impact on students." (<http://www.teachingtimes.com/articles/dimensions-of-an-effective-leader.htm>).

Den umiddelbare reaktion, som vi har mødt på de tre seminarer, er, på tværs af alle deltagergrupper – ledere, mellemledere og lærere – meget positiv i forhold til de principper, som vi har resumeret oven for. I ledergruppen hører vi formuleringer som:

- "Alt hvad vi foretager os skal funderes empirisk. Så jeg er fortalende for denne måde at arbejde på."
- "Jeg er topmotiveret til at arbejde på denne måde, idet det genererer viden som vi som ledere kan benytte til at støtte lærerne i deres arbejde."
- "Jeg sidder som gammel praktiker og tænker på, hvorfor er det ikke kommet før? At læreren som enkeltperson selv skal vurdere hvad god undervisning er, giver jo ingen mening. Det er et rigtig spændende paradigmeskift, og helt nødvendigt. Og jeg forventer meget af det."

Den lærervinkel, som fremtræder i de to sidste citater, er gennemgående i dataene fra lederseminarerne. En ledergruppe formulerer sig om det på den måde, at "Det fascinerende i dette er det professionelle element – det vil lærerne tænke på. Hvem er ikke interesseret i at eleverne skal lære mest mulig?" At tilgangen vil styrke det professionelle element, er et interessant aspekt, som også ses flere steder, fx at "Fokus kommer tilbage på fagligheden, hvilket er kærkomment for lærerne". Det er ikke kun læreren, der vil øge kvaliteten af arbejdet. Som det fremhæves i det sidste af citaterne i listen oven for, er flere ledere enige om, at den fælles dialog om det, der er kernen i gymnasiet, vil betyde meget. Det fremhæves fx af en leder som et stort plus, "At vi kan være nysgerrige sammen med lærerne på hvad der egentlig sker i undervisningen", et udsagn som flere udtrykker at de er enige i. Den læringscentrerede tilgang opleves som et middel til at styrke "den nysgerrige dialog mellem lærere og ledere".

Lærerne bekræfter mange af de antagelser om lærernes reaktion, som lederne formulerer. En af lærerne beskriver således overgangen til den læringscentrerede tilgang som en "Naturlig udvikling når man reflekterer over sin praksis, at det fungerer at sætte klare mål for undervisningen. Min praksis har gennem de 10-13 år, jeg har undervist, ledt hen imod denne måde at tænke på: At hvert modul er struktureret og klart for eleverne.". Denne professionelle vinkel synes at være helt central. I en gruppe fortæller en lærer, at vi "har haft forløb om synlig læring på vores skole, hvor de var de udenlandske forskere, der kom ind over [...] og det vi lavede dengang, havde mere til formål at måle os", hvilket de sætter i modsætning til "her er det rart at der ikke talt ned til os". En anden bekræfter dette ved at give ret i, at der med "synlig læring" er tale om "nærmest et helt nyt sprog". Denne vinkel på tilgangen er vigtig for mange af lærerne, nemlig at princippet om at arbejde data- og forskningsinformeret skal fungere som et professionaliseringsværktøj, ikke "et effektiviseringsværktøj hvor ledelserne kan presse lærerne til at benytte hinandens undervisningsplaner". Med denne vinkel tegner sig en lettet, ja næsten befriende stemning, hvor fordelene i skiftet fra elevcentrering til læringscentrering ifølge mange af de deltagende lærere er helt åbenlys: "Det er rart at vi bevæger os imod en mere socialteknologisk forståelse af undervisning, frem for det

socialpsykologiske". Samtidig fremhæves det som centralt på tværs af de forskellige lærergrupper, at "eleverne efterspørger det: ofte bliver jeg mødt af elever med spørgsmålet hvad skal jeg bruge dette fag til?". Der er således en gruppe lærere, der mener, at "Gennem målstyringen kan vi blive bedre til at legitimere fagene (og skolen) både med reference til konkrete faglige mål, men også den almene dannelse"

Der tegner sig som illustreret i materialet en bred enighed om, at en læringscentreret tilgang styrker/vil styrke den gymnasiale uddannelse og undervisning, men der er også opmærksomhed på, at det kræver en vis forandring: "Jeg synes det lyder enormt spændende, men vi må ikke glemme vi har jo 'lavet' elever før, så noget har vi gjort rigtigt. Det virker som om at denne forandring kræver et kæmpe målearbejde. Det virker lidt omfattende. Det kunne være fedt med et kit, der ligesom tager hul på det, så man kan komme i gang." Det er ikke enkelt: "vi går jo ind og omdefinerer lærerprofessionen".

Forandringen knyttes jf. afsnittet om det læringscentrerede gymnasium til et skift fra elevcentrering til læringscentrering, hvor en leder oplever det som "Positivt at flytte fokus fra dem selv over på læring, de er rigeligt fokuseret på sig selv". Lærerne er opmærksomme på, at det ikke er et spørgsmål om at forlade noget til fordel for noget andet. Der er tale om "kunstige modsætninger – lærer-elev-centreret, kompetence-læringsmål, man nedgør spørgsmålet om, hvordan har du det? Det ved enhver da er vigtigt for om eleverne lærer noget." En anden supplerer dette perspektiv, idet vedkommende peger på, at det ikke er et enten-eller, altså enten elev eller læring, men "Jeg oplever det ikke som at der opstilles en modsætning, men at læringscentreret ligger ovenpå – sådan hører jeg det.". Der er altså tale om et nyt perspektiv: Det handler om at "ændre den samtale, vi har så det kommer til at handle om læring – strukturen er der, men vi skal skifte fokus. Det tror jeg godt, de vil tage på sig.". Perspektivskiftet illustreres "I forhold til elevtilfredshedsundersøgelsen – der er vi blevet opmærksomme på, at vi skal gentænke konceptet, så det bliver mere lærings-koncentreret og ikke kun den her, hvordan har du det". Denne ændring handler i meget høj grad om, at der skal udvikles svar på spørgsmålet: Hvordan didaktiseres synlig læring - det skal fagdidaktiseres." Og så "Handler det også om, at de – eksterne firmaer - der laver tilfredshedsundersøgelser og andre evalueringer, skal til at gentænke deres undersøgelser".

Den største udfordring beskrives som knyttet til den hverdag og de vaner, der allerede eksisterer på skolerne: "vi har arbejdet med elevernes overordnede kompetenceudvikling – men det bliver meget overordnet og abstrakt, så lærerne krydser bare af, ja det har vi haft – kunne være meget interessant hvis vi kunne komme længere i forhold til den slags med synlig læring og nogle mål for det." Og netop det forhold, at der har været arbejdet med det på en lille skala, fremhæves som en potentiel barriere, idet det fremhæves, at "vi bliver mødt med automat svaret: det gør vi allerede. Og den skal vi over, for det er noget helt andet det her, det er en helt anden måde de skal til at være lærer på og tænke sig selv".

Lærerne mener ikke, at elevgruppen vil skabe problemer ift. den læringscentrerede tilgang. Der er således enighed om, at "De var topmotiverede", "Det er motiverende for eleverne" og "Hvis elever kan se der er et mål, og det mål er inden for rækkevidde, så er min oplevelse at det virker motiverende." Sidste citat peger på målorienteringen som centralt for spørgsmålet om motivation, hvilket gentager sig flere gange dataene. En gruppe taler om, at den foranlediger en "Forventningsafstemning mellem lærer og elev, som kan skabe øget motivation. Hvilken karakter eller niveau søger den enkelte elev, og lærerens tilbagemelding på hvornår er dette forhold opfyldt". For en deltager bliver det pludselig klart, at "Vi har sgu nok misforstået begrebet om motivation. Vi har jo spurgt ind til elevens ve og vel – mere end motivation i forhold til at løse en given opgave". En anden finder interessante perspektiver i en "Kobling af begrebet om motivation til ideen om elevprofessionalisme. Altså at eleverne lærer sig forskellen i at blive interesseret fagligt og ikke kun personligt."

### Et kulturskifte

Som allerede antydnet med formuleringen om perspektivskifte ovenfor, er det ikke alene et spørgsmål om at ændre konkrete handlinger, men et spørgsmål om, hvordan man *ser på* praksis, på eleven og på uddannelses- og undervisningsopgaven. Der bliver blandt lederne talt om, at det handler om at "Skabe en kultur der bygger på synlig læring". Det er en kultur, hvor "Hele undersøgelsestilgangen til faget er vigtig – og godt at dele erfaringer med hinanden om. Hvordan vi får skabt den indstilling?". Svaret på dette er, at det handler om at "få det gjort til en helt nødvendig del af gymnasie-kulturen, at man ikke kan definere sig selv som gymnasie-lærer uden det her omkring professionelt læringsfællesskab". Det at ændre kulturen til at være et professionelt læringsfællesskab, det er ikke noget der bare sker, og der er da også bred enighed om, at "Det her kommer til at tage lang tid, men som start er det vigtigt at begynde at arbejde med narrativet om læringsmålstyring og forsøge at etablere disse. Men der må komme noget fra forlagene eller andre eksterne parter, der arbejder mere systematisk med læringsmål og test, som man kan give til lærerne. At omverdenen begynder at arbejde i de her spor vil gøre det nemmere". Også lærerne er opmærksomme på, at det vil tage tid og en langvarig indsats. En gruppe formulerer det som en "Langvarig investering minimum 2 år." Dette bliver af en gruppe fra mellemliderseminaret italesat især ift. specificeringen af læringsmål, "Der er stadigvæk en vej, før vi får målene med. Strukturen er der, men man mangler at sekventere det." Tilsvarende udtrykkes det ift. dataindsamling: "Vi samler meget lidt data ind. Data er ikke kvantitative og bliver ikke brugt ret meget. Man vil møde en mur blandt underviserne, hvis man forsøger at anvende kvantitative metoder." Dette tidsperspektiv handler om, at "Vi bør starte i det små med at implementerer synlig læring". "Det kommer til at tage lang tid." Og for at holde fokus er det en forudsætning, at "Vi skriver det ind i indsatsområderne", og at "Vi prøver at indskrænke det kun til at være synlig læring."

### Udvikling ift. daglig praksis.

På spørgsmålet om, om den læringscentrerede tilgang er langt fra den daglige praksis, som findes på gymnasierne på tidspunktet for seminarerne, er svarene blandede, men i mange sammenhænge er det "Både ja og nej. Ja – for det er en stor proces, og det her markerer kun en start. Nej, ikke langt fra, fordi vi startede for et år siden – med en masse delprojekter, over tre år". En anden påpeger, at "lærerværelserne er meget delte på det her". Denne oplevelse bekræftes på tværs af gymnasierne. En formulerer sig om det på følgende måde, at "Mange har taget det til sig hos os og er i gang - i klasser, studieretninger, men det er en gruppe af lærere, der gør det. Men det er så den proces vi er i gang med nu – fra ledelsens side, at få det bredt mere ud. Indtil videre er det i øer på lærerværelset". En leder beskriver, hvordan det er lykkedes at bryde denne tendens. Dette gjorde ved, at de "Nedsatte en tænketank – 17 lærere, og tre ledere – om hvordan man laver synlig læring på vores skole", og vedkommende fortæller, at "Det er nu blevet en del af den løbende samtale på skolen, på lærerværelset – og så begynder der at ske noget". En anden bekræfter nødvendigheden af et langvarigt og solidt arbejde. Det beskrives sådan, at "Den måde vi har bevæget os i den her retning – baseret på valid datagrundlag, på karakterer, frafald, trivsels-undersøgelser – er at tematisere det, når vi har MUS, samtaler med faggrupper og klasseteams. Det har vendt dagsorden – i starten var der nogle, der var skeptiske, men nu er der ikke mange, der synes, det er dårligt".

Når der er lærere, som ifølge lederne stadig har forbehold over for den læringscentrerede tilgang, skyldes det i høj grad, at "Den autonome lærer er stadig idealet, og vi har prøvet at italesætte nogle af de principper om at videndele på tværs osv., men umiddelbart ligger det meget lang fra vores daglige virke. Vi befinder os i høj grad i en silostruktur." Der er tale om "En forandring fra den privatpraktiserende lærer henimod en professionel læringsekspert". Der er altså stadig et arbejde med at få lærerne til at overskride grænser knyttet til oplevelsen af lærergerningen som et individuelt foretagende. En leder taler om, hvordan "Det er en barriere der trods 10 års arbejde med teams, samt en ny reform, stadig vækker problemer. Det påvirker og sinker udviklingen.". Dette bekræftes af lærerne, hvor flere peger på, at sådanne situationer kan føre til, at man "oplever voldsom utryghed ved samarbejde blandt lærerne. Det er ret mærkeligt. Man bruger utrolig meget tid på at klare sin egen lille praksis og opfinde mange dybe tallerkner, i stedet for at samarbejde. Man har sin stolthed i selv at gøre det.". En anden peger på, at "Det er en kulturting det med den privatpraktiserende lærer, og det tager tid at lave den om."

Det er ikke bare et spørgsmål om vaner og tilvænning, men handler også om frygten for, hvad der er de "egentlige" motiver bag kravet om at åbne dørene til undervisningslokalet: "Vi kommer fra en fagsuveræn forståelse, hvor en dominerende holdning er, at hvis vi finder ud af, hvad der virker bedst, vil lærerne blive holdt op på det (accountability). Og det frygter de." Det gælder også ifølge en leder om at erkende, at "der er nogen der er bedre end andre, og at man kan lære af dem, der er bedre. Der skal skabes tillid til at man kan lære af hinanden og dermed forbedre sine evner". Dette bekræftes af en anden, der nævner, at "Nu bliver det synligt, at der er nogle lærere, der er bedre end andre og derfor meget vigtigt, at være tydelig



omkring, at vi ikke skal bruge det til at bedømme lærerne". Samtidig skal der arbejdes med lærernes blufærdighed overfor hinanden, nævnes det: "Man er ikke vant til at dele hvad der foregår i undervisningen." En enkelt leder fremhæver, at bekymringen for den beskrevne lærerreaktion måske er overvurderet. Vedkommende undres i hvert fald: "Jeg er ikke så bekymret for den med synlighed af forskelle på lærere. Det handler om den enkelte læreres forhold til egen praksis – og så sidder jeg ikke som leder og måler på deres performance". En anden påpeger, at man "I stedet for at opfatte samarbejdet som rummende aspekter af konkurrence må nå til et sted, hvor det opfattes som mulighed for hjælp. "Nogle af fordelene ved det som jeg kan se – du kan tale om handlen, kollegers handlen, du agerer kollektivistisk". De bekymringer, som lederne synes at spore i deres lærergrupper, stemmer helt overens med det billede, der tegner sig i materialet fra lærersminaret, hvor vi hører, at "For nogle lærere vil det sandsynligvis føles som et overgreb. [...] Det bliver en udfordring at få et helt gymnasium med på vognen." og "Vi skal passe på at det ikke bliver et effektiviseringsværktøj hvor ledelserne kan presse lærerne til at benytte hinandens undervisningsplaner. De er jo ikke bare oversættelige. Vi skal værne om vores metodefrihed".

En anden leder fremhæver, hvordan lærerne i undervisningslokalet udsættes for et krydspres, fordi elevkulturen presser imod: "Jeg tror vi kan få lærerne med, men eleverne bliver en udfordring. Der er noget i elevkulturen som formentlig vil skabe modstand. Eleverne vil ikke hænges op på deres læring. Så der skal afstemmes i forholdet mellem dette nye paradigme og eksisterende elevkulturer/mindset".

Det er altså "enormt komplekst", hvilket også hænger sammen med, at "det skal helt ud i de enkelte faggrupper, for at fungere". Det "handler om at understøtte en struktur, der kan det her, faggrupperne er helt centrale – grus-samtaler – og så lægge det ind som en del af forberedelsen til samtalerne, at de skal arbejde med læringsmål.". Faggrupperne synes altså at være et centralt omdrejningspunkt, og som en leder påpeger, er der "stor forskel på, hvordan de har fungeret, nogle har været indkøbscentraler mens andre har fungeret rigtigt godt". En anden siger tilsvarende, at "Jeg ser måske en udfordring i, at de i en faggruppe er meget solidariske med hinanden – det kan komme i konflikt med de synlige resultater af lærernes arbejde, hvordan håndterer den splid der kan opstå?"

Der kommer forskellige bud ift. håndteringen af udfordringerne med faggrupperne. Det foreslås fx, at "Det er vigtigt at vi følger med og kan gå dialog med lærere og faggrupper – også at vi der kan gå ind som ledelse og sige, det her skal i bruge tid på". Tiden omhandler ikke bare tid til arbejdet i faggruppen, men til bredere lærerinddragelse i det hele taget. Dette skyldes, mener lederne, at det er nødvendigt "at tænke det sammen – fra arbejdet i pædagogudvalg til skolens profil etc. For at give lærerne ejerskab.". Dette bekræftes af ledere, som allerede har været i gang med arbejdet. En nævner, at "Vi arbejder meget på hele skolen, at visioner og værdier er fælles. Den overordnede vision er klar – og så begynder toningsarbejdet ude i studieretningen, de skal ikke opfinde skibet og retningen – det er ikke

noget det enkelte faggruppe skal sidde med.”. Dermed ikke sagt, at faggruppen ikke har et arbejde at gøre. Det er alene et spørgsmål om nødvendigheden af, at ”De overordnede visioner for skolen er selvfølgelig fælles, men så inden for studieretninger skal de farves. Her taler vi også om værdier og prioriteringer for det enkelte teams.”

Opsamlende kan de nødvendige forandringer, som de beskrives på langt de fleste gymnasier, sammenfattes på den måde, at ”Synlig læring – vi kan godt finde enkelte lærere, der gør det, men nu er det hele skoler der skal gøre det. Der er et stykke vej fra at vi kan se, det er den vej vi skal, og så til at få det ud i praksis hvor det sker”. I forhold hertil beskrives en nøgleindsats på den måde, at ”hvis det lykkedes med egentligt forsøgsarbejde, så rykker fokus sig”.

### Fælles sprog

Som nævnt skal der ifølge lederne en række grundlæggende ændringer til for at lykkes med den læringscentrerede tilgang. Det kan være svært at handle direkte i forhold til disse, fordi der som nævnt er tale om ændringer, som afhænger af langvarige indsatser, som langsomt vil ændre indgroede vaner og selve kulturen. I lærergrupperne nævnes en række forudsætninger, som skal være til stede for, at dette lykkes, som man derfor med fordel kan fokusere på i konkrete udviklingsarbejder. En central forudsætning, som fremhæves af flere, er et fælles sprog. Dette gælder både på et helt overordnet niveau, hvor det fremhæves som vigtigt, at der er enighed om, ”hvad det er man mener med læringscentreret”. En anden beskriver det sådan, at den helt centrale ”samarbejdsflade er at udvikle et professionelt sprog for læring, at det er mere effektivt for eleverne, at man har den same terminologi, sparer eleverne for frustrationer over, at det samme hedder forskellige ting i fagene, kunne være enormt effektivt”. Det fælles læringsprog beskrives som den helt centrale forudsætning, men samtidig som en meget stor udfordring. På spørgsmålet om, hvad der er den største udfordring i forhold til at understøtte og arbejde læringscentreret på skolerne, lyder svaret prompte: at ”Udvikle et bedre læringsprog”. ”Der er behov for at ”Udvikle et fælles didaktisk sprog, som kan bruges i samtale mellem lærere og mellem lærere og ledere fx i forbindelse med feedback på underviser-observation”, og der skal fokuseres på læreres ”forståelse af og fælles definition af ”tegn på læring””.

### Ledelse

Hvis ovenstående skal nås, og hvis den langvarige indsats skal forblive fokuseret og dermed medføre værdi, handler det om ”at holde fast, en insisterende ledelse”: ”Hvis vi taler lederrolle – så handler det om, at vi insisterer. Vores rolle er at blive ved.” Ledelsen helt centrale opgave eller ansvar er ikke bare et tema i ledelsesgruppen, men også et gentagende tema i lærergrupperne. Vi hører en anden gruppe tale om, at ”Ledelse spiller en rolle her. De teams og faggrupper hvor det ikke går godt – der går ledelsen ind, må tage hånd om, hvad skal der til for at grupperne fungerer”.

Samtidig fremhæves det af mange som helt centralt, at der opbygges såkaldt "relationel tillid. Det er en udfordring". Det handler om at "opbygge et professionelt tillidsforhold til vores lærere. Der er et stykke vej endnu, men vi er i gang." Et vigtigt udgangspunkt for dette er ifølge lederne selv, "at vi har taget initiativ til det fra ledelsen, så det ikke er den enkelte lærer, der skal ud og bakse med det på lærerværelset – vi skal ikke tage gidsler". Dermed siger lederne ikke, at arbejdet skal foregå henover hovedet på lærerne, tværtimod er det vigtigt for den relationelle tillid, at de inddrages i beslutningerne. En leder fortæller, at "Vi har stor succes med at inddrage læreren i mange af beslutningerne. Altså at de kommer tættere på beslutningsprocesserne". Samtidig fremhæves det som vigtigt at få det talt frem som et naturligt aspekt af det at være gymnasielærer i dag: "Meget vigtigt at vi får defineret og prioriteret nogle mål, for når vi ser på, hvad en lærer skal i dag, så er der jo ikke noget, der peger på teamsamarbejde som en del af kerneydelsen. Der skal vi være tydelige – og omdefinere kerneydelsen". Også læringscentreringen skal tales frem som en naturlig del af gerningen: "Hvad er den største styrke i det her – nemt budskab at sælge. Lærerne vil gerne læring, det er et drug for enhver lærer." Det samme gælder for de den supervision, som ifølge litteraturen er en central del af den læringscentrerede tilgang. En leder fortæller, hvordan de også har vendt det til en positiv historie: "Vi bruger undervisningsbesøg som giver os mulighed for at anerkende lærerne for det der virker. Fra næste år har vi supervision, hvor lærerne skal besøge hinanden i undervisningen. Over tid bliver dette jo naturligt.". Og det er netop det, det handler om, "Man skal etablere en kultur, walking around – og så en gang i mellem laver man den helt store – og så kan jeg jo i frikvarteret sige, det var spændende det, du havde gang". Lederne er dog opmærksomme på, at en sådan kultur ikke opstår helt af sig selv og uden nogen indsats. En siger således også, at "Det er godt at binde det op på en struktur [...] tror ikke på at det kommer af sig selv". Det kræver en fokuseret indsats, hvor "vi prioriterer vores tid på supervision – så vi har også en udfordring i vores tid". Den største bekymring hos ledelsen går på risikoen for at skabe skel mellem ledelse og lærere: "Vi skal virkelig passe på med ikke at skabe de skel mellem ledelse og lærere, hvilket kræver fælles værdier og deltagelse og dialog på lige fod." Således efterspørger flere også kompetenceudvikling på dette punkt. Der er behov for "Teknikker til at føre dialoger, samtale-teknik og feedback på den understøttende måde – så det ikke bliver opfattet som kontrol." På en enkelt skole er et sådant tiltag allerede gjort: "Vi har taget kontakt til en erhvervspsykolog, som har givet os samtaleværktøjer. Det hjælper os til at tage de udviklende samtaler med lærerne."

Som det fremgår, er lederne nervøse for, hvordan de nye tiltag vil påvirke deres lærere. En udfordring går på det, at "den privat praktiserende lærer, han eller hun findes stadig." Når der tales om den privatpraktiserende lærer, handler det ifølge ledelse dog ikke så meget om et princip hos lærerne, men snarere om skrøbelighed: "Et lærerkollegium der er så utroligt forskelligt, den skrøbelige lærer, dem, der er på forkant, dem, der pakker sig om sit fag – det vil opleves meget forskelligt." En anden lederudtalelse bekræfter dette: "der er også lærere

der er mere skrøbelige. De kan være superdygtige lærere men er meget bange for det her samarbejde – de har altid arbejdet alene, der skal vi også holde hånden under dem”. I sådanne tilfælde vil det være ”en udfordring for ledelsen at komme ind i lærerens undervisningsrum på en god måde.” Det foreslås, at den noget ubehagelige situation kan løses, hvis ”Lærerne kan se en gevinst i det, at det løfter sig og giver en gevinst fagligt og trivsel – ellers er de ikke med”. Det handler altså om, at ”Man skal se, hvad man får ud af det som lærer”.

For at undgå at skabe det skel, som flere repræsentanter fra ledelserne frygter, og for at understøtte opbygningen af den læringscentrerede kultur, som ifølge flere er en forudsætning, fremhæves det som centralt, at ”Vi skal også selv demonstrere det som ledelse. Vi har også den her proces med pæd-udvalg, vi havde nogen udefra og havde en proces omkring det, mere input fra forskere – og bringe det ind i processen – det er sådan her vi skal arbejde, så det bliver illustreret, hvordan det er man kan arbejde”. Ledelserne skal fungere som forandringsagenter, der skal medvirke til at afsøge udviklingsmulighederne og det kompetencebehov, der skal til for at drive forandringen. Forudsætningen er altså, at ledelserne skal have et godt indblik – de skal have fingeren på pulsen i hvad der foregår i organisationen. Ledelserne skal med andre ord være gearet og uddannet til at kunne komme med kvalificerede bidrag. Dette indebærer, at der stilles høje krav til lederne: ”Det er en meget stor forudsætning for ledelser på skoler, at man interesserer sig for undervisningen. Det er hele fundamentet.”. Samtidig er de bevidste om, at: ”Vi må være et forbillede for lærerne. Hvis vi skal facilitere udvikling, må det starte hos os. Det er os der skal efteruddannes, hvis dette skal give mening. Alle ledere skal have lavet en analyse af deres styrker og svagheder og deres efteruddannelse. For der er sikkert mange ledelser, der er groet ind i nogle bestemte forståelser, men hvor virkeligheden har ændret sig.”. For mange er dette perspektiv øjenåbnende. Hos en af lederne kommer det til udtryk gennem det, der udtrykkes som en ”åbenbaring” omkring det, at ”Vi har ansat personlige eksterne coaches til vores pædagogiske koordinators, og andre er med i supervisionsgrupper. Men ledelsen som sådan gør det ikke. Det burde vi måske.”. En anden mulighed, som lærerne selv foreslår, er at gøre supervisionen til kollegial supervision knyttet til et aspekt af teamarbejdet, som vi vender tilbage til nedenfor. En gruppe foreslår ligefrem, at ”Det skal være et produktkrav (mål) ved teamsamarbejdet”. Der er dog også – i enighed med lederne – opmærksomhed på, at det ikke bare sker af sig selv, men kræver facilitering. En gruppe formulerer det sådan, at ”Det med at åbne klasserummene for hinanden, er ikke noget man bare gør. Derfor jeg meget tilhænger af at benytte facilitatorer. Men det skal gøres nænsomt. Men det kan medvirke til at blive inspireret af hinanden og styrke teamsamarbejdet. Det med at åbne klasseværelset op, handler ikke kun om det fysiske men også reflektorisk, at man videndeler og tør begå fejl”.

## Teams

Et andet element, som stadig kræver fokusering for at fungerer hensigtsmæssigt, er arbejdet i teams. I ledergrupperne peges på, at ”det er meget forskelligt hvordan teams’ene arbejder.

Nogle teams er drevet af ildsjæle der er fleksible og driver det frem, besøger hinandens undervisning mv. Andre teams er noget mere rigide." De gode teams drives altså af ildsjæle, hvilket igen peger på, at selve kulturen omkring den læringscentrerede tilgang mangler. Og der, hvor det ikke fungerer, er det "meget praktiske opgaver der løses. Reflekterende dialoger og supervision, der er vi ikke endnu.". På nogle punkter synes der at være langt igen. Som det også siges i det ovenstående, gælder det ifølge flere, at "selv gode teams har næppe tilbagemeldinger på hinandens undervisning". At der er et stykke vej igen, bekræftes af materialet fra lærergrupperne. Her hører vi, at der tales mest om "Trivsel, karakterer og fravær", og at "Der bliver generelt ikke diskuteret særligt meget læring i teams. Det er mest sagsbehandling mv." Lærerne mener, at "Det er en kæmpe ledelsesopgave at facilitere strukturerne for at kunne mødes. Ellers bliver det ost og rødvin."

En vigtig forudsætning for at etablere en egentlig teamkultur er ifølge en gruppe af ledere, "at man får defineret hvad teamsamarbejdet består af. Teamet som organisatorisk enhed, som også skal bruges som udviklingsenhed, og skal ikke bruges til logistikopgaver og koordineringsopgaver." Der må for teamarbejdet laves "nogle meget detaljerede beskrivelser, synlige mål – og så er der jo nogle andre samarbejder, hvor lærere sætter sig sammen om projekter". Teamarbejdet skal altså holdes klart adskilt fra andet udviklingsarbejde. Det skal gøres en del af den daglige drift". Det handler om at få dette implementeret som en naturlig del af gruppens arbejde, når de mødes. Således fremhæver en leder, som teamarbejdet er lykkedes for, at "Vi forsøgte at lave de her teams og udstikke forventninger til dem og i en periode deltog i dem. Det var jo en reel kontrol, at vi sad og deltog – men de var faktisk taknemmelige for det, fordi de oplevede teammødet som tidsspilde, og når ledelsen deltog, blev det mere seriøst". En anden har overvejet noget lignende, hvor det dog ikke var lederne, der deltog for at facilitere arbejdet, men hvor ideen i stedet var "at bringe eleverne med til teammødet for netop at fokusere på elevernes læring fremfor andre opgaver". Behovet for en facilitator til at holde teamarbejdet i gang, handler bl.a. om, peges der på, at det "At tage sig tid til samarbejde, prioriteres ikke i den herskende kultur.". Der skal således være en foranstaltning til stede, der gør, at man ikke prioriterer det fra i de konkrete sammenhænge. Noget tilsvarende gælder ift. målet om at omdanne teams'ne til såkaldte professionelle læringsfællesskaber: "Hvis man sætter det i struktur – at de observerer hinanden og taler om det, så kommer det af sig selv, den reflekterende dialog. For de er professionelle".

En af lederne mener, at "Et team fungerer bedst, når der er en brændende platform. Deres motivation ligger i at "slukke" branden." Dette forhold perspektiverer den pågældende ledergruppe til en observation under et inspirationsbesøg på New Zealand: "Noget af det skoleudvikling vi så i New Zealand – hvis skolen havde et problem så var det alle lærere, der deltog. Var der dårlige resultater i matematik, så var det alle lærere, hvad kan de lære af hinanden. Vi kan jo også sætte sammen på tværs af grupper – se hvordan de gør tingene i andre grupper". Det handler om, at man skal se det som et fælles projekt, en fælles mission, at få undervisningen til at fungere. Det er ikke et forum, hvor en gruppe af lærere mødes og har

mulighed for at sparre om problemer, de hver især oplever, og som de kan få gode input til at løse. Nej, "det er jo virkelig nøglen, kan man få en faggruppe til at tage ansvar for et fags udvikling."

Der italesættes i ledergruppe et stort behov for "udvikling af teamledelse": "Der mangler vi også nogle kompetencer, der skal de have efteruddannelse, mellemliderne". Problemet synes dog i høj grad at bunde i det, som allerede blev påpeget indledningsvist i afsnittet, nemlig at det ikke er klart, hvad teamsamarbejdet består af. "Vi kalder dem som skal lede lærerne for teamledere, og vi har sendt dem af sted på lederkurser. Men det kører ikke som det skal. Der er problemer i mødet mellem ledelse og lærere". Det ser ud til, at mellemliderne er placeret i et krydspres, hvor de har svært ved at agere og udfylde deres rolle. Dermed ikke sagt, at der ikke er en tro på positionen. En leder formulerer sig på den måde, at "Den nye stillingskategori faglige og pædagogiske koordinatore, er vel egentlig god til at være brohoved mellem ledelse og lærer. Den er ikke så ledelsesfarlig, og kan virke faciliterende eller legitim sparringspartner for denne ønskede udvikling". Men der er brug for at specificere de opgaver, der knytter sig til teamlederfunktionen, og at arbejde på at tydeliggøre teamlederrollens plads i forholdet til lærer og ledelse.

### Læringsmål

Et andet område, hvor både ledere og lærere giver udtryk for, at der er behov for en indsats, er ift. specificeringen af læringsmål. I en gruppe opnås der enighed om, at: "Vi skal være mere skarpe på målene. De skal være mere snævre, hvor vi førhen har været noget bredere." Tilsvarende taler en gruppe om, at "vi skal blive bedre til at formulere mål, altså hvad er et mål – hvordan gør vi det, og målet er realiseret når...? Det er virkelig noget af det sværere, at opstille mål". Forholdet mellem brede og snævre mål knyttes af en lærergruppe an til læreplanen, hvis mål, peger de på, ikke er anvendelige i praksis, hvorfor operationalisering er en forudsætning. De beskriver således specificeringen af læringsmål som en "positiv nødvendighed, idet læreplanen tit har ret diffuse mål. Spændende at skulle sætte nogle klare mål i starten af et modul, og så have nogle succeskriterier."

I tilknytning til behovet for målsætning ligger der især i ledergruppen en bekymring for, at noget går tabt, og at lærerne vil reagere. En leder udtaler sig om operationaliseringen af læringsmål på den måde, at det "lugter af sort skole, Singapore, fjerner måske motivation og udfordrer noget af det her kulturbærende i de danske gymnasier, så vi skal have mål, der sikrer os at vi får almindelsen med. Det skal passe til en dansk kontekst". En anden udtalelse handler om, at "nogle fag er senmoderne og derfor svært at konkretisere målene på den her positivistiske måde. Det går ikke i de humanistiske fag, har set det i Singapore, hvor de prøvede at gøre sådan noget som kildekritik op på den her måde – det var meget langt fra det, som vores elever kan." En tredje mener, at det er fagafhængigt, om målsætningen er mulig: "Målene er fagligt afhængige og det er ikke alle fagene, vi kan gøre op på den her

måde". Konklusionen på den svære målsætning er ifølge lederne ikke, at man skal lade være med at målsætte, men at der er et stykke udviklingsarbejde, som er en væsentlig forudsætning for at komme videre med det læringscentrerede arbejde. En af lederne fortæller, hvordan vedkommende "har haft evalueringssmøder med nogle dansklærere – havde haft en skepsis overfor målene, netop om at nogle af de her ting ville falde ud, men efter at have arbejdet med det, mente de ikke, at der grund til skepsis". Denne bekymring er også til stede i seminarernes lærergrupper, hvor den formuleres som et spørgsmål: "Hvordan får vi en tiltrængt operationalisering af de mål vi har og det vi laver – og samtidig koblet til almen dannelse?" Supplerende tales der i en gruppe om, at "Noget af det er meget lyrisk og noget af det er benhårde tal – og det er noget af en opgave at finde ud af, hvordan de spiller sammen". Der er altså behov for at undersøge, om man kan operationalisere noget af det, som er svært at målsætte – fx almindelse – og så er der behov for at arbejde med sammenhængen mellem de ret konkrete mål og de mindre konkrete mål. I forhold til førstnævnte bliver en gruppe i afslutningen af en session enige om, at: "Det rigtigt spændende er, hvis vi også kunne arbejde med nogle mål i almen dannelse. Vi kan nærmest ikke tale om almen dannelse – vi har siddet her i fire timer og er stadig ikke nået frem til noget". Det forhold, at begreber som fx almindelse aldrig vil kunne blive udtømmende beskrevet med læringsmål, får altså ikke lærerne til at problematisere selve læringsmålbeskrivelsen, snarere tværtimod: "Selvom vi måske ikke kan opnå konsensus om læringsmål, bliver vi nødt til at forsøge, ellers skrider det for os. Vi bliver nødt til at prøve.". Ikke med det mål at opnå fuldstændig konsensus, "Konsensus behøver ikke være et parameter", men for at åbne for dialog. Hermed bliver det muligt på en og samme gang at bevare den "professionelle frihed, og så skabe de trædesten eleverne skal benytte for at komme videre".

Det påpeges desuden, at alt naturligvis ikke er løst med operationaliserede læringsmål. Her nævner en gruppe specifikt eleverne, hvis adfærd ifølge gruppen er så indgroet, at den ikke uden videre står til at ændre. De siger det sådan, at: "Noget andet – for eleverne, meget af deres adfærd er vanebaseret – ikke sikker på at tydelige læringsmål kan ændre adfærden, dybere ting, som handler om personlighed, menneskene." Og netop spørgsmålet om elevkompetencer er et fremtrædende punkt i de indsamlede data.

Samtidig påpeges det, at der kan ligge i en udfordring i, "hvordan man får fortolket kravene i forhold til alle andre skoler, eller andre fagkollegaer. For hvornår et mål er omsat, og hvilke succeskriterier den enkelte lærer benytter, er jo op til fortolkning. Og det kan ende med stor uenighed ved eksamensbordet", hvilket understøttes af en anden lærer, som forklarer: "Jeg har arbejdet lidt med det i historiesammenhænge, og det der står i vores læreplan, er ikke det eleverne bliver bedømt på til eksamen.". Problemet forstærkes, forklarer en lærer, "i forbindelse med eksamen i AT hvor det kan gå galt, for der sidder man jo med forskellige fagtraditioner, så bliver det svært og synligt". Indledningsvist i rapporten introducerede vi begrebet 'tegn på læring' som et udtryk for de konkrete elevhandlinger, der anvendes som udtryk for en bestemt læring, og under afsnittet "Fælles sprog" efterspurgte lederne et fælles

sprog ift. denne, hvilket gentager sig her, hvor der tales om 'succeskriterier'. Der synes altså ikke bare at være behov for udvikling ift. operationalisering af læringsmål, men også ift. at sammenholde disse med 'tegn på læring' eller succeskriterier: "Divergensen i hvad et læringsmål og hvordan fagpersoner forstår og fortolker dette, kalder på diskussion i faggruppen og mellem lærere"

### Elevkompetencer

Som allerede nævnt flere gange i rapporten, lægger den læringscentrerede tilgang op til et skift i måden, eleven anskues på, idet udgangspunktet ikke tages i elevens selvoplevede, psykologiske motivation, men i konkrete opgaver og i spørgsmålet om at motivere eleven til at løse disse. En lærergruppe er optaget af, hvordan der allerede i dette skift tegner sig et begreb om den professionelle elev. De beskriver, jf. rapportens indledende beskrivelse af forskellen mellem det elevcentrerede og det læringscentrerede gymnasium, overgangen til det 'nye gymnasium' som en bevægelse "Fra værested til lærested", "Et lærested, hvor man tager en 'professionel' elevkappe på sig og er 'professionelt' nysgerrig i sammenhængen."

Imidlertid er der både i lærer- og i ledergruppen enighed om, at "Vi skal også kigge på den professionelle elev. Klasser fungerer meget forskelligt – og synligheden, resultaterne komme på baggrund af meget forskellige kontekster." Dette handler om, formulerer en gruppe, at hvis det skal lykkes, "så skal det give mening også for eleverne". Flere oplever, at eleverne er meget produktorienterede, og at det er en udfordring at få dem til at orientere sig mod læringsmål, hvis det ikke er koblet på et tal i form af en karakter: "Hvis vi kigger på vores bedste klasser og deres læringsopfattelser, den er jo enormt produktorienteret. Det er også en udfordring at sige til de gode elever, at læringsmål er andet end at få et tolvital". Når læringen skal gøres synlig, skal meldingen til eleverne være, at det ikke bare handler om, at "jeg skal ikke se, men I skal se det. For mig er det det, det handler om – så de kan se, hvordan deres læring udvikler sig". En anden gruppe formulerer skiftet på den måde, at der må være tale om at "Skabe læringskultur fremfor "performance kultur"", men udtrykker samtidig lidt frustration ift. dette med en lidt opgivende formulering: "Men hvordan gør vi det?"

### De 'rigtige' data

Helt centralt er det ifølge udsagnene på de tre seminarer også, at der arbejdes med alle tilgængelige data. Flere mener, at der allerede er data, som kan anvendes. Således nævner en leder fx at: "jeg har eksamensresultater – det er jo hårde data, vi kan faktisk se, at dine resultater sidste år, været gode, kan være en måde at starte på". Men flere er enige om, at der er behov for udvikling på dette punkt, dvs. for at kvalificere den måde, der arbejdes med data på: "Vi har prøvet at arbejde med at lærerne selv skulle inddrage mere data – de har meget, som de godt kunne tænke sig var anderledes i undersøgelserne, men glade for at have nogle



kvalificerede data at tale ud fra". Dette udviklingsarbejde er nødvendigt, fordi der ellers, peger en gruppe på, er en risiko for, at det er de tilgængelige data, der kommer til at definere behovet, og ikke omvendt behovet, der danner udgangspunkt for specificeringen af relevante data: "det er endt med at være de data, der gælder – karakterer etc. Det, jeg gerne vil være kompetent til, er at komme hele vejen rundt". Og netop det med at komme hele vejen rundt er et centralt tema i udsagnene fra seminarerne. I lærergruppen italesættes der et behov for en samlet indgang til en række forskellige data, der giver mulighed for at basere valg på en helhedsvurdering med data: "fra lectio, lønsystem og en af de ting vi kunne gøre, en elevbase, alle oplysninger – ikke kun fravær og karakter, også trivselsmåling. Hvis vi skal lede på baggrund af data, så skal vi jo også have nogle data – udfordringen er, at data er så spredt, staten i New Zealand har lavet et samlet system".

Et af udviklingspunkterne retter sig ifølge en gruppe mod at systematisere og få overblik over de allerede eksisterende data: "Der er ikke overblik over, hvilke læringsdata vi har og hvilke vi kan bruge", udtaler én gruppe, mens en anden siger: "Det er en kæmpe udfordring – kvalificering af data". En ting er imidlertid at få overblik over, hvad der allerede er af data. En anden udfordring handler om, at disse data ikke er tilstrækkelige. En gruppe taler om, at det må kvalificeres, hvad det er for data, der kan anvendes: "Vi skal kvalificere, hvad det er for data, vi går efter – de hardcore data som er nemme at finde, men måske også nogle andre kvalitative data.". En af udfordringerne ved de eksisterende data er ifølge respondenterne, at de er forældede: "Jeg synes det er frustrerende med de tal. Jeg synes det er svært at bruge dem til ret meget. Også fordi de er så forsinkede.". Det nytter ikke noget, at de nuværende "data er tre år gamle". Et andet problem handler om, at de nuværende data er langt fra den konkrete praksis og fra den enkelte elev: "Jeg synes det er svært, hvordan vi kommer tæt på den enkelte elev. Vi så i New Zealand hvordan de havde data på den enkelte, men det synes jeg er svært at få fat i for den enkeltes progression og læring". Dette behov gentages flere gange i materialet, fx hører vi, at: "Vi bliver også nødt til at have et udgangspunkt for eleverne – så data kan være forskellige".

Ét fremtrædende ønske er altså data på den enkelte elev og denne elevs udvikling. Et andet fremtrædende ønske retter sig mod, at dataene skal kunne relateres til konkrete praksisser eller konkrete fokuseringer. Det formuleres på den måde, at "De data jeg godt kunne tænke mig var nogle af de her usynlige data, hvor kompetente bliver vores elever af at have gennemgået vores uddannelse". Dette gælder generelt ift. de nødvendige operationaliseringer, vi har tematiseret igennem rapporten: "Vi skal ned i det lavpraktiske. Hvordan laver du som lærer de gode læringsmål fx, hvordan får vi dem integreret i nogle helt konkrete forløb, hvordan arbejder man med small measures? Det er både det meget konkrete niveau, hvad kan en lærer give eleven lige nu og så det langsigtede, hvor vi skal se hvordan vi kan ændre noget på sigt, fx vha. af tal." Ideen om "small measures", altså data rettet mod konkrete praksisser her og nu, berøres i mange grupper, hvor der er enighed om, at det er et sted, hvor der endnu ikke er sat ind, men med stor fordel kunne fokuseres. En gruppe formulerer sig om deres

hidtidige evalueringer på den måde, at "der er ikke så meget small measures over det. Vores svar er derfor ganske givet ubrugelige og spekulative, fordi vi ikke har målt det rigtigt."

Der er opmærksomhed på, at arbejdet med udvikling af gode og relevante data ikke er så ligetil. Det tales om, at "Det, der er svært, er hvad skal det være for nogle data. Hvordan kan vi gøre det uden at overbelaste lærerne og samtidig få de rigtige og brugbare data?" ligesom en anden gruppe kredser om det forhold, at "Indsamling af data, kan sagtens se det, men hvordan får vi de rigtige data og hvordan bearbejde og tolke dem – efteruddannelse på det punkt?" Da det er så centralt for den læringscentrerede tilgang, hvor det vil skulle bruges som udgangspunkt for at træffe valg om indsatser, er det vigtigt at arbejdet gøres ordentligt: "Jeg kan være ret bekymret om de her amatør-spørgeskemaer som vi møder. Man kan jo få det frem man vil, når det ikke er lavet ordentligt." Således er der bred enighed om, at det er en væsentlig forudsætning for den videre udvikling af den læringscentrerede tilgang "at få adgang til data, der skal postes nogle ressourcer i det, så vi har et ordentligt grundlag at tale ud fra".

Adgangen til data er den ene side af den dataoptagethed, som viser sig i materialet. Den anden side knytter sig til brugen af data, hvor en leder formulerer en risiko knyttet til arbejdet, hvis det ikke bliver klart, "hvad er det vi vil med de data. Vi diskuterer meget teaching to the test overfor helhed og fagligt samspil – for hvis vi fokuserer for meget...". Ifølge lederne er de ikke gode nok til at "Tolke data – hvad kan vi konkludere ud fra dem?" og der fremtræder et stort behov for at "Lære at tolke og bruge data – og finde de rigtige data i forhold til strategi og udvikling, herunder som analyse af behov" og for at "Kvalificere brugen af læringsdata og at generere data og bruge dem forsvarligt (juridisk, statistisk, validt)". Flere er opmærksomme på, at dette svar ikke kan gives endeligt én gang for alle, og flere italesætter også behovet som et analytisk behov: "Jeg kunne godt bruge at der var flere af os der igennem diskussioner blev klarere på, hvad tallene er. Altså analysere dem og skabe klarhed over hvilke tal vi kan få, hvilke vi bør generere." Dataene skal nemlig ikke bare generere svar. De skal også meget gerne bruges som "anledning til dialog om læring". Dette handler delvist om at "etablere en stemning af, hvad kan det her bruges til, nysgerrighed - skabe et åbent dialogforum omkring de her data", og det handler delvist om at udvikle kompetence til at åbne for samtaler på baggrund af data. En af ledergrupperne føler sig "Ikke klædt på til at samtale på baggrund af data, hvad bruger vi dem til?"

I tillæg til den datadiskussion, som vi har præsenteret i indeværende afsnit, skal det nævnes, at anvendelsesproblemet, som det præsenteres i materialet, ikke alene knytter an til læringsdata, som genereres på skolerne og i undervisningen, men at lederne generelt oplever et udviklingspotentialet ift. at bruge viden og agere i spændingsfeltet mellem data, praksis og viden om god undervisning. Det ville være kærkomment at "Blive klædt godt på ift. litteraturen – hvad er det for aktiviteter der giver læring?"

## Feedback

Endnu et udviklingspunkt, som fremstår meget centralt især i lærergruppen, er arbejdet med feedback. Langt de fleste lærere forklarer, at de arbejder med feedback, men tilkendegiver samtidig, at "det er ikke formaliseret". En anden siger, at "det er ikke som sådan formaliseret. Det sker løbende. Jeg gør det bare. Jeg fornemmer det bare." Det er ofte fornemmelsen, feedbacken baserer sig på: "Det gøres på fornemmeren", og som en lærer selv reflekterer: "at synes at noget fungerer godt, er ikke det samme som at *vide* det." Imidlertid opleves det "at skulle lave et spørgeskema og informere sig selv midt i en undervisningstime, som en umulig tanke for mig. Der bliver jeg nødt til at tage temperaturen løbende."

Der synes således at være behov for udvikling ift. arbejdet med feedback. En lærer taler selv om, at "man bør være mere bevidst om de forskellige feedback-niveauer. Det er ikke noget jeg tidligere har tænkt over", og en anden erklærer sig "meget enig i oplægget, at meget af det arbejde, vi lægger, ikke bliver ordentligt optaget hos eleverne. Måske fordi vi arbejder usystematisk med det. Dette kan effektiviseres. Vi bliver nødt til at gøre det sammen med vores kollegaer. Altså planlægge undervisningen, udføre undervisningen og efterbearbejde undervisningen sammen med nogle andre, så vi kan opdage hvad der sker."

## Tid

Ikke overraskende er tid et tema, som også træder frem i materialet. Tidsproblemet relaterer sig både til lederne, hvor "det er da svært at finde huller, hvis man skal mødes med mere end to lærere. Vi bruger meget tid på at organisere, på at finde tid til fordybelse – så det er da også et ressource-spørgsmål. En organisatorisk udfordring". Tid som ressource er ifølge lederne ikke alene et problem ift. dem selv. De er også opmærksomme på, at det er det ift. lærerne, idet "Lærerne har brug for ro til at arbejde med dette og de medinddrages i processen", ligesom den læringscentrerede tilgang fordrer "Øget samarbejde og videndeling", hvilket også er tidsskrævende. Dette bekræftes af en lærergruppe, der formulerer sig på den måde, at "Det at skabe målstyret læring, kræver meget mere planlægningstid. Vi har altid haft en intention med vores undervisning, men tænkt didaktik løst. Hvis den enkelte lektion skal målstyres og didaktiseres, kommer det til at tage enormt lang tid".

Et par af ledergrupperne åbner op for, at denne tid kan hentes gennem planlægning og prioritering. Således foreslår en gruppe, at vi "Tror det er et spørgsmål om [...] effektivisering", mens en anden påpeger, at det er vigtigt at få det "ind i årsplanlægningen – kan man få det ind fra årets start, få skemalagt tid til faggrupperne, team-tid – tror faktisk det kan betyde noget.". Behovet for prioritering og langsigtet planlægning er også et tema hos lærerne. På spørgsmål om muligheden for at arbejde fokuseret med den læringscentrerede tilgang, hører vi, at det er: "meget tid, vi mangler – vi har mange elever – bliver nødt til at være meget effektive, strukturerede". Den langsigtede planlægning handler for lærerne ikke bare

om at vide, hvad de skal hvornår, men også om en tydelighed i markeringen af prioriteringer: "Vi har rigtig mange opgaver, og vores ledelse er utydelig i forhold til, hvad de vil med det. Man skal nok på ledelsesniveau tænke igennem hvad man vil med det. Hvad er værdien i det for os som skole og sammenhængen med det vi i øvrigt går og laver?" Dette er der bred enighed om i lærergruppen. En gruppe formulerer det således, at " God ledelse skal fejle forhindringer af vejen for lærere". Prioriteringen er også et emne hos lærerne i relation til den tid, de bruger sammen med eleverne. Her taler en gruppe fx om, at det for dem virker "Tidsbesparende – at læringen er visualiseret, effektivisering af undervisning, ikke bruge tid på noget de allerede kan". Og en anden gruppe taler om, at det i virkeligheden handler om "Progression – udfoldet"

Tid nævnes også i relation til implementering af tilgangen, hvor der er stor opmærksomhed på, at det ikke må være endnu en 'døgnflue': "Det er helt sikkert det lange seje træk – vi skal tænke på opfølgning". Dette betyder, at der er behov for at tænke fremadrettet, og at der er behov for at "Definere og opstille effektive mål – kvalitative som kvantitative. Så målene understøtter strategien og der hvor man gerne vil hen". En lærer formulerer sig på den måde, at " Vi er langt fra forskningen. Og fra mandag-fredag er der så mange opgaver, at det er svært at finde tid til at hæve sig over dagligdagen, og tænke viden og forskning ind i opgaverne.". Der er altså behov for prioritering.

### Fremtidige fokuseringer

Vi afsluttede afsnittet om tid med en påpegning af, at flere ledere giver udtryk for en nødvendighed af at arbejde fokuseret med udviklingen af den læringscentrerede tilgang i en længere periode. De er ikke blege for at pege på, at det er en "kæmpe udfordring – at få nok viden om det her og på den rigtige måde, som lærerne anerkender". Vi hører, at det er vigtigt at nå til et sted, hvor det ikke er et 'projekt', men faktisk en del af den daglige praksis, noget man gør og en måde man tænker på tværs af alle uddannelseselementer og undervisningsaktiviteter. Der er behov for " Pædagogisk våbenhvile", taler en lærergruppe om, med en klar melding om, at "Nu er det det her, vi satser på", hvis det er det, man vil". Dette gentages i mange sammenhænge, fx også blandt lærerne på et mellemliderseminar, hvor vi hører, den helt afgørende forudsætning er, "at ledelsen markerer meget tydeligt, at det er det her, de gerne vil.", hvilket netop handler om det tidligere påpegede, at "Der er stor spændvidde blandt underviserne i forhold til, hvor vi er mht. synlig læring og målstyret undervisning", og hvis mellemliderne skal komme igennem med det, skal det være klart meldt ud, at ledelsen "sætter retning". Herfra skal det dog fokuseres i teams'ne, mener mellemlidergruppen, hvilket begrundes bl.a. på den måde, at "Det er vigtigt at kende sin lærergruppe. Man skal møde lærerne der, hvor de synes, det er fedt. Der skal være et ledelseslag, som har interesse i det pædagogiske. Ledelsen skal vise interesse for praksis. Det bygger på tillid". Dette behov relaterer sig til de allerede påpegede aspekter knyttet til spørgsmålet om kultur og spørgsmålet om elevkompetencer. En sådan fokusering opstår

naturligvis ikke fra første færd, og det er som nævnt derfor et spørgsmål om at arbejde fokuseret over en længere periode. Et første skridt kunne dog være at få mere viden om arbejdet i danske kontekster, idet der ofte reageres på det forhold, at alle eksempler er fra udlandet. En af ledelsesgrupperne formulerer det således at: "Meget af det der siges – i New Zealand, når de fremlægger det – stiller lærerne ikke spørgsmålstejn ved det her? nej, kan ikke betvivle forskningen, lyder svaret – men det gør vores lærere. Det kommer også til at blive lidt religion, synlig læring og fra alle mulige lande – så derfor er det vigtigt med cases, der er groet i egen have". Dette bekræftes i lærergrupperne, som også refererer til New Zealand, bl.a. med en formulering om, at "Vi har også haft de her new zealandske synlig læring ude med præfabrikerede powerpoints, alle de her glade børn og ved hvor de er på læringskurven – men sådan er virkeligheden jo ikke". Og mellemlidergruppen taler også for værdien af "Små pilotprojekter": "Det skal komme nede fra. Folk melder positivt tilbage, når de bliver hørt". Netop dette med, at lærergruppen skal høres, er der stor opmærksomhed omkring i mellemlidergruppen, hvis erfaring fortæller dem, at: "Underviserne skal kunne se meningen med det. Underviserne skal gives ejerskab - eller de skal kunne tage ejerskab."

Udover cases fra gymnasiet foreslås i materialet den mulighed, at der kunne etableres et tættere samarbejde med grundskolen. Dette opleves som relevant af den grund, at grundskolen – som vi nævnte det i afsnittene "Det læringscentrerede gymnasium" og "Den læringscentrerede skole" – allerede har arbejdet læringscentreret i en årrække, og af den grund, at data fra grundskolen vil være relevante som grundlag for arbejdet i gymnasiet. En ledergruppe siger det sådan, at vi bør styrke: "Samarbejdet med grundskolen – synlig læring i forhold til overgangen. Her kunne også være et potentiale".

### Netværket

I deltagernes tematiseringer af fremtidige fokuseringer berører flere årsagen til og mulighederne i det netværk, som er dannet som et led i projektet. Der er – i særlig høj grad blandt lærerne – bred enighed om, at det "Kunne være interessant at gøre på landsplan – fedt hvis der var en eller anden facilitering af samarbejdet mellem gymnasier". Og en anden lærergruppe supplerer: "Samarbejde mellem gymnasier er helt centralt fra starten". Samtidig foreslås det i relation til det oven for påpegede behov for at udvikle cases 'fra egen have' og i relation til det forhold, at der er flere indsatsområder, som de oplever styrket, at man fordeler sig ift. dette og dermed samlet set opnår erfaring ift. mange aspekter. En ledergruppe formulerer det sådan, at det "Ville være fantastisk hvis hver skole tog ansvar – mellem møderne – for at afprøve noget og komme tilbage med erfaringer", idet der suppleres med det perspektiv, at "Så vil jeg godt foreslå, at det er et makkerpar – så man er to om det, sker noget mere – to skoler ad gangen". Dette støtter en anden gruppe op om, idet det vil forpligte alle på at gøre noget i en travl hverdag, som ellers hurtigt bliver fyldt op af hverdagslige gøremål, samtidig med, at man gennem deling på tværs af skoler sammen vil udvikle et bredere grundlag, end man vil kunne som enkeltskole. Der er altså tale om, at "Grupper der arbejder med forskellige ting – forpligter sig på at dele, arbejde og undersøgelser, data – og formidler

og præsenterer det for hinanden. Der ligger nok nogle arbejdstimer i det her". Der er bred enighed om værdien i et sådan samarbejde: "Jeg synes vi skal bruge netværket til at holde oplæg for hinanden, det kunne være uhyre gavnligt."

Det foreslås samtidig, at netværket bruges som ramme for den teoretiske opdatering, som de oplever som en forudsætning ifm. den læringscentrerede tilgang: "Jeg tror helt klart vi kan bruge et netværk i forhold til at blive opdateret på det teoretiske spor". "Måske kunne man lave en studiekreds". Denne studiekreds kunne facilitere teorilæsningen, men samtidig omsætningen af teori til praksis: "jeg tror vi skal bruge netværket til at fortælle hinanden om den praktiske dimension af det faglige, hvordan bruger vi fx Viviane Robinson og sådan."

Således er der bred enighed om, at "det er opmuntrende at vi arbejder sammen". "Det er de samme ting vi fokuserer på. Det er noget af det vi kan bruge netværket til på skoleniveau." "Forløbet, som vi deltager i nu, retter sig jo mod alle niveauer. Derfor bliver der sået en række frø fra de forskellige lag, hvilket gør tingene nemmere."

### Anbefalinger

På grundlag af de tre seminarer og de mange gruppediskussioner m.v. er den umiddelbare konklusion, at der er en meget stor interesse for at arbejde videre med læringscentreret skoleudvikling, pædagogisk praksis og kompetenceudvikling.

Anbefalingerne ligger inden for følgende temaer:

1. Der skal arbejdes med at generere relevante data, både fra UVM og fra den enkelte skole, så det klart fremgår, at data er et værktøj for lærerne og ikke et kontrolinstrument
2. Skolerne og ledelserne skal være opmærksomme på, at der er tale om et kulturskifte, og de skal styrke kompetencerne til at lede et fagligt-didaktisk kulturskifte
3. Det er vigtigt, at arbejdet med læringscentreret skoleudvikling føres ned i den daglige pædagogiske praksis og ikke bare fremstår som et "princip" eller en idé, dvs. som den nyeste pædagogiske modestrømning
4. Der skal arbejdes med at udvikle et fælles pædagogisk sprog på skolerne, dels fordi gymnasielærere i overensstemmelse med traditionen er stærke på det faglige område, men mindre kompetente på det pædagogiske og didaktiske område, dels fordi en af forudsætningerne for at overvinde grænsen til den "privatpraktiserende lærer" er, at der skabes et sådant fælles sprog i lærerfællesskabet
5. Læringscentreret skoleledelse skal kvalificeres, jf. blandt andet anbefalingerne hos Viviane Robinson til elevcentreret skoleledelse. Dette handler både om at skabe rammerne for en læringscentreret praksis, sætte klare mål, skabe rammer for teamsamarbejde og kunne arbejde konkret med udvikling af undervisningskvalitet

6. Der skal arbejdes med at kvalificere arbejdet i lærerteams, fx sådan som det anbefales i litteraturen om "professionelle læringsfællesskaber"
7. Lærernes kompetencer til at arbejde med læringsmål, til at omsætte læringsmål til konkrete succeskriterier og til at operationalisere læringsmål til de enkelte forløb og timer skal styrkes
8. Meget tyder på, at en afgørende forudsætning for at forbedre læringsresultaterne er, at der arbejdes med at styrke elevkompetencer. Dels skal eleverne være bedre til at arbejde med synlig læring, dvs. formulere og operationalisere læringsmål, dels skal der arbejdes med at styrke elevkulturen
9. Som allerede nævnt forestår der et stort arbejde med at fremskaffe relevante data både på nationalt niveau, men også for at styrke kompetencerne til at frembringe data på den enkelte skole og i den enkelte lærer og det enkelte lærerteams arbejde med eleverne
10. Forudsætningen for at gøre data produktive er, at lærere og ledere er i stand til at fortolke dem på en relevant måde. Derfor skal kompetencerne til at fortolke og bruge data styrkes
11. Der skal arbejdes på at styrke evaluerings- og feedbackkultur og -kompetencer hos den enkelte lærer og i skolens lærerfællesskab
12. Der skal arbejdes med at afsætte tid til, men også med at arbejde intelligent i forhold til læringscentreret pædagogisk praksis. På den ene side er det vigtigt at forstå, at nye opgaver kræver tid, på den anden side er det også vigtigt at forstå, at arbejdsprocesser, fx i lærerteams, kan effektiviseres
13. Samarbejdet på tværs af skoler skal styrkes, blandt andet for at kunne arbejde mere effektivt med "best practice" og for at undgå at gode eksempler skal hentes i de fjerne udlande
14. Det forekommer hensigtsmæssigt at styrke det netværksbaserede samarbejde, sådan som det allerede er påbegyndt i "netværk for læringscentreret skoleudvikling"
15. Denne nye praksis forudsætter, at
  - forskningsbaseret viden er tilgængelig i en form, som er nemt tilgængelig for praktikere, og som kan omsættes til praksis
  - der frembringes og udvikles data om og redskaber til at gøre elevernes læring synlig for lærere og ledere
  - der gennemføres en omfattende kompetenceudvikling.
16. På den enkelte skole forudsætter denne nye praksis, at
  - der må udvikles et fælles pædagogisk professionelt sprog
  - at der må skabes betingelser for lærernes teamarbejde, så de forskellige team fungerer som professionelle læringsfællesskaber
  - at der må arbejdes systematisk med undervisningssupervision

## Litteraturliste

- Albrechtsen, T. (2013). Professionelle læringsfællesskaber. Frederikshavn: Dafolo
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning - A new paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6), 13-25.
- Beck, S. (2009) Elevforudsætninger og lærestrategier i empirisk belysning. I Beck, S. (red.). Tænkeredskaber: Gymnasieelevers metakognitive lærestrategier. Gymnasiepædagogik nr. 69: s. 25-50. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet
- Biesta, G. (2012). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35-49.
- Bjerg, H. & Staunæs, D. (2014). Læringscentreret skoleledelse - tænketeknologier til forskningsinformeret skoleledelse, Frederikshavn: Dafolo
- Bjørger, I. (1991). *Ansvar for egen læring*. Trondheim: Tapir.
- DuFour, R. & Marzano, R. J. (2011). Leaders of Learning: How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement. US: Solution Tree Press
- Dumont, H.; Istance, D. & Benavides, F. (2013). The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice. OECD: <http://www.educ.ethz.ch/pro/litll/oecdbuch.pdf>
- Fibæk Laursen, P. (2007). Den autentiske lærer. København: Gyldendal Uddannelse
- Fullan, M. Hill, P. & Crévola, C. (2006). Breakthrough. Thousand Oaks, CA: Corwin
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2013). Synlig læring – for lærere. Frederikshavn: Dafolo
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). Visible Learning and the Science of How We Learn. London: Routledge
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Illeris, K.; Simonsen, B.; Katznelson, N.; Nielsen, J. C. & Sørensen, N. U. (2009). Ungdomsliv. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur
- Keiding, T. & Qvortrup, A. (2014). Systemteori og didaktik. København: Hans Reitzels Forlag
- Krogh, E.; Qvortrup, A. & Christensen, T. S. (2015). Almendidaktik og fagdidaktik. København: Forlaget Frydenlund
- Levin, B. (2010): *How to Change 5000 Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1982a). Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer, H. (2005). Hvad er god undervisning?, København: Gyldendal.
- Mitchell, I., & Mitchell, J. (2008). The Project for Enhancing Effective Learning (PEEL): 22 Years of Praxis ... In A. P. Samaras, A. R. Freese, C. Kosnik, & C. Beck (Eds.), *Learning Communities In Practice*. n.p.: Springer.
- Pless, M.; Katznelson, N.; Hjort-Madsen, P. & Nielsen, A. M. W. (2015). Unges motivation i udskolingen. Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Qvortrup, A. & Keiding, T. (2013). Undervisningens vidensdomæner: erfaring, didaktik og uddannelsesvidenskab. I : Dansk universitetspædagogisk Tidsskrift. 9(17): s. 6-19.



- Qvortrup, A. & Keiding, T. (2015). The Mistake to Mistake Learning Theory and Didactics. In Christensen, G.; Hansbøl, M.; Qvortrup, A. & Wiberg, M. (red.) On the Definition of Learning. Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Qvortrup, Lars (2015): "Baggrund for og diskussioner af Visible Learning med særligt henblik på lærings- og vidensbegrebet". In: Paideia nr. 9
- Qvortrup, L., Nordahl, T., Skov Hansen, L. og Hansen, O. (2015a): Resultater fra kortlægningsundersøgelse i Fredericia kommune 2014. FULM-serien, Aalborg Universitetsforlag.
- Qvortrup, L., Nordahl, T., Skov Hansen, L. og Hansen, O. (2015b): Resultater fra kortlægningsundersøgelse i Brønderslev kommune 2014. FULM-serien, Aalborg Universitetsforlag.
- Robinson, V. (2011): Student-Centered Leadership, San Francisco: Jossey Bass
- Rømer, T.A. (2005). At lære noget i en verden uden gelænder. En kritisk diskussion af nyere læringsteori, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Rømer, T.A. (2011). "Dansk pædagogik i fald og bund", in L. Tanggaard, T.A. Rømer & S. Brinkmann (red.), Uren pædagogik. Aarhus: Klim, s. 130-159.
- Shulman, L.S. (1986). "Those who understand: knowledge growth in teaching", Educational Researcher, 15(2), 4-14.
- Simonsen, B.; Illeris, K.; Ulriksen, L. & Katznelson, N. (2002). Ungdom, Identitet og Uddannelse. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur
- Ulriksen, L.; Murning, S. & Ebbensgaard, Aa. B. (2009). Når gymnasiet er en fremmed verden. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur
- Wiedemann, F. & Zeuner, L. (2012). Pædagogik og motivation. Gymnasiepædagogik nr. 88. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet
- Zeuner, L.; Wiedemann, F.; Scheuer, S. (2013) Unges holdninger til pædagogik, viden og uddannelse. Gymnasiepædagogik nr. 92. Odense: Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet
- Ziehe, T. (1996). Ny Ungdom og usædvanlige læreprocesser. Kulturel frisættelse og subjektivitet. København: Politisk Revy
- Ziehe, T. (2001). Modernitets- og ressourcelperspektivet læring i et hypermoderne samfund. Mentalitetsforandring, læringskultur og fremmedfølelse. Aalborg Universitet: Sociologisk Laboratorium.