

KOGNITION & PÆDAGOGIK

TIDSSKRIFT OM GODE LÆRINGSMILJØER

Kognition & Pædagogik nr. 108, juni 2018

NÅR LÆRERE BLIVER FORANDRINGSSKABERE VIA DIDAKTISK DIALOG

Af Lea Lund & Sarah Robinson

ARTIKEL

Didaktisk opmærksomhed
– kollegial refleksion

KOGNITION & PÆDAGOGIK

28. årgang nr. 108

ISSN 0906-6225 © Dansk Psykologisk Forlag A/S

Omlagsdesign: Louises design/Louise Glargaard Perlmutter

Grafisk tilrettelæggelse: Specialtrykkeriet Arco

Tryk: Specialtrykkeriet Arco

Fagredaktør: Lea Lund

Redaktion: Frans Ø. Andersen, Gerd Christensen, Anne Linder, Hans Månsson,

Lea Lund, Poul Nissen, Andreas Nielsen og Nanna Paarup

Kognition & Pædagogik udkommer fire gange årligt og sætter fokus på kunsten at skabe gode læringsmiljøer. Tidsskriftet præsenterer den nyeste viden inden for emner som læring og kreativitet; hjerne, psyke og eksistens; intelligens og kompetenceudvikling; generel pædagogik og specialpædagogik samt videnskabelige, moralske og æstetiske læreprocesser.

Årgang 2018 er inddelt i interessante temaer, som er forankret i og reflekteret i forhold til læring

- Mål og mening, eksamen og evaluering
- Pædagogik, æstetisk dannelse og demokrati
- Didaktisk opmærksomhed – kollegial refleksion
- Positive Education



FAGFÆLLE- BEDØMT

/ I henhold til ministerielle krav betyder bedømmelsen, at der fra en fagfælle på ph.d.-niveau er foretaget en skriftlig vurdering, som godtgør denne bogs videnskabelige kvalitet
/ In accordance with ministry requirements, the certification means that a ph.d.-level peer has made a written assessment which justifies this book's scientific quality.

Adresse:

Dansk Psykologisk Forlag

Knabrostræde 3, 1 sal

1210 København K

Tel. +45 4546 0050

info@dpf.dk

www.dpf.dk

Abonnementspriser 2018 (4 numre):

Privat abonnement kr. 450,-

Institutionsabonnement 1 eks. kr. 690,-

Institutionsabonnement 4 eks. kr. 1610,-

Studerende kr. 337,50

Løssalg pr. nummer kr. 140,-

(Alle priser er inkl. moms).

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra dette blad eller dele heraf er *kun* tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug ved anmeldelser.

NÅR LÆRERE BLIVER FORANDRINGS- SKABERE VIA DIDAKTISK DIALOG

Af *Lea Lund & Sarah Robinson*

Med denne artikel ønsker vi at gøre opmærksom på, at vi i Danmark bør tage ved lære af den bagside, som test-regimet og accountability-tilgangen kan have på uddannelses-systemet, og i særdeleshed på lærerens effektivering af undervisningen i form af en snæver teach-to-the-test-tilgang, som vi ser det i en del angelsaksiske lande. Set i et handlingsforandrende perspektiv argumenterer vi for, at vi bør prioritere tid til refleksion over undervisningen. I denne artikel præsenterer vi det engelske begreb teacher agency og belyser, hvordan det kan forstås i en uddannelsessammenhæng, ved hjælp af praksiseksempler fra en empirisk skotsk undersøgelse. Denne undersøgelse muliggør ideen om lærere som "agents of change", dvs. som forandringskædere. Vi kommer derefter med forslag til, hvordan agency-begrebet kan tages op i en dansk kontekst, via en dialogbaseret tilgang.

Lærerens rolle i målingens tidsalder

Hen over de sidste 20 år har vestlige uddannelsessystemer været udsat for radikale reformer. I Nordamerika har virkningerne af lovforslaget fra 2002 The American Education Act No Child Left Behind haft de utilsigtede konsekvenser, at lærerne ser sig nødsaget til at fokusere udelukkende på testningen af elevernes færdigheder ud fra foruddefinerede multiple choice-test. Ozga har defineret dette som, at læreren håndterer sin undervisning udelukkende ud fra disse kommande test, og advarer mod et sådant "teach-to-the-test-regime" (Ozga, 2009). Her er der ikke plads til, at lærere fungerer som reflekterende praktikere funderet i almenpædagogiske og almenpædagogiske over-

vejelser. Her må de parere ordre ud fra testens form og intentioner. Den amerikanske curriculum-forsker Nel Noddings udtrykker sin bekymring for denne udvikling og plæderer for, at amerikanerne igen bør tale om "the aims of education" og ikke lade testning af skolastiske kundskaber styre skolen (Noddings, 2004). Stefan Hopmann kalder denne uddannelsessituation for "schooling in the age of accountability" (Hopmann, 2008), og Gert Biesta taler om "god uddannelse i målingens tidsalder" (Biesta, 2011). I Danmark ser vi denne udvikling i regi af fx PISA-undersøgelserne og indførelsen af nationale test med henblik på komparativitet, hvor Lotte Rahbek Schou diskuterer denne udvikling som "interna-

tionalisering som et gode eller et onde?” (Schou, 2006).

I de seneste års ændring til et mere lærings- og testorienteret paradigme står lærerne ofte for skud i den politiske debat. Lærere har som uddannelsessystemets forlængede arm et ansvar for elevernes faglige læring, trivsel og dannelse, samt at unge mennesker er klædt på til en uforudsigelig fremtid. Det er lærerne, fingeren peger på, når uddannelsessystemets succes skal vurderes, men det er sjældent, at rammerne og betingelserne for udfoldelsen af lærerens almindidaktiske arbejde belyses i samme diskussion. I denne artikel vil vi gerne rette blikket mod lærerne og skolen og derved se på den synergieffekt, der opstår ved at fokusere på udviklingen af professionelle læringsfællesskaber. Vi vil gerne gå ud over blot at se på *enten* lærerens undervisning, elevernes udbytte ved test *eller* skolens rammesætning og altså se på både lærerens undervisning *og* de rammer, som skolen sætter, i ét samspil. Vi præsenterer her ideen om at gøre det muligt, at lærere agerer som “agents of change”, som på dansk kan oversættes til “forandringsskabere”, som udtryk for den situation, lærerens arbejde er indlejret i, nemlig at uddannelse er intentionel (heri det forandringsskabende), og heri ligger det, at lærerens rolle og hele skolens er at forandre, at danne børn og unge til livet som myndige og selvstændigt tænkende borgere.

Vi tager afsæt i begrebet teacher agency, som det er undersøgt empirisk i det skotske skolesystem, hvor der i 2011 blev udført en gennemgribende uddannelsesreform – Curriculum for Excellence – der betegner lærere som forandringsskabende (Priestley & Humes, 2010). Vi kommer

dernæst med forslag til, hvordan “agency” kan tages op i den danske uddannelsesverden, med afsæt i dansk forskning i læreres læring og didaktiske refleksion (Lund, 2015, 2016a, 2017a, 2017b, 2017c, 2018c). Vi bør se med alvor på de advarselsslamper, der blinker fra dele af de angelsaksiske uddannelsessystemers erfaringer med accountability og deraf følgende usmidige systemer, som har ført til situationer, hvor tiden med meningsfuld undervisning er erstattet af aktiviteter, der opfylder kriterier for den næste test, deraf fænomenet “teach-to-the-test” (Ozga, 2009). I Danmark har vi delvist bevæget os i retning af den angelsaksiske tilgang med mere rammesat, målstyret undervisning, nationale test og fokus på placeringer i internationale undersøgelser (lærerplaner og læringsmål i dagtilbud, lærings- og kompetencemål, målstyret undervisning i grundskole og gymnasium). Dele af det danske politiske system abonnerer på ideen om en evidensbaseret praksis. En ensidig fokusering på det, som Gert Biesta kalder “learnification” (Biesta, 2009, 2013a, 2013b)¹. Vi er der-

¹ Dog skal det nævnes, at ikke alle politiske vinde blæser i denne retning. Vi ser heldigvis, at der også er fokus på at opøve fx professionelle læringsfællesskaber og sikre refleksive praksisser, som fx diskuteres i Lund (2016b). Det sker i Danmark både regionalt og fra ministerielt og styrelsernes hold. Fx har Region Midtjylland støttet et gymnasieskole-projekt med henblik på at opkvalificere lærernes refleksion over deres lærerrolle, hvilket er udmøntet i ROK-projektet 2014 – 2017 (Lund & Boie, 2017a, 2017b; Lund, 2018b), hvilket videreføres med endnu en bevilling til aktionsforskningsprojektet KLEO 2017 – 2019 også i Region Midtjylland, hvor lærere og ledere samarbejder om skoleudvikling i et aktionsforskningsperspektiv (Lund, 2018a). Og ligeledes fra ministerielt og styrelsernes side (fx har man initeret projektet DiDaK, som skal sikre opøvelsen af læreres samarbejde om elevens og

for interesseret i at diskutere, hvordan lærere opnår muligheder for at foretage reflekterede selvstændige handlinger i deres praksis, som der bedst støtter læring for alle elever, givet de kontekster og rammer, de har at agere inden for.

Advarsler og skrækscenarier

Når vi vender blikket væk fra Danmark et øjeblik og kigger på dele af de angelsaksiske uddannelsessystemer, ser vi flere fælles faresignaler. I den angelsaksiske uddannelsesverden har der været en tendens til, at staten i stigende grad blander sig – mere end nogensinde – i, hvordan undervisningen skulle foregå, dvs. at det politiske niveau fokuserer på styring og kontrol af fx eksamensformer, penum, eksplicitering af faglighed, viden og kompetencer, hvilket gør kravene til uddannelsesinstitutioner specifikt målstyrede (Jeffrey & Troman, 2012). Disse tendenser er primært markedsbaserede og har genereret en kultur med fokus på målstyring og kontrol (se litteratur om New Public Management og accountability i Strathern, 2000), hvor konkurrence og sammenligning mellem skoler og elever prioriteres, en kultur, hvor undervisningen indrettes efter specifikt sammenlignelige prøver jf. "teaching-to-the-test" (Ozga, 2009). Alt sammen i en optik, der anser menneskers læring og dannelse som noget, der kan puttes i systemer. Det er en verdensanskuelse, hvor al menneskelig læring, udvikling og væren menes at passe ind i foruddefinerede kategorier og kasser. Dette

ses fx, når skoler præsenteres i offentligt fremstillede tabeller, der sammenligner både institutioner, elever, og lærere, hvor der er fokus på kontrol udefra i form af inspektionsrapporter og nationale prøver, hvilket alt sammen har stærk indflydelse på læreren og klasserummets praksisser. Vi ser samme tendens ramme Danmark (beskrevet og diskuteret i et almindeligt perspektiv af Schou, 2006, 2013, 2016). Det er inden for disse accountability-rammer, læreren skal agere. Disse rammer sammenlignes af Priestley, Biesta og Robinson (2015) med en fugl, der sidder indespærret i et bur hele sit liv. Dvs. at rammerne er fastlagt: mad og vand er stillet frem, buret bliver rengjort, når det er nødvendigt. Mange lærere fornemmer, at friheden er begrænset, og at hverdagen er ensformig og hæmmende ligesom fuglens liv i buret. Glæden ved at flyve forhindres af burets omfang. Men i det sidste årti er der kommet en del reformer i flere store uddannelsessystemer (f.eks. Australien og Skotland), som har til formål at åbne mere op for lærerens mulighed for at flyve. Disse reformer lægger op til, at lærerne kan være mere medbestemmende med hensyn til indhold, metoder og mål. Her støder vi altså på en anden diskurs, som tilsyneladende giver en frihed og plads til professionel autonomi, hvor der er plads til at handle, vise vej og være forandringsskabende (Nieveen & Kuiper, 2012; Priestley, 2011). Det er i den kontekst, at begrebet teacher agency dukker op og er blevet en del af en retorik om, at læreren har frihed til at være både en reflekterende didaktiker og faglig ekspert med et professionelt råderum til at handle i. Med den mest relevante forskning i teacher agency som baggrund

læreres digitale kompetencer ud fra en tilgang, hvor lærerne arbejder aktionsforskningsorienteret og dermed reflekteret over egen praksis – se <http://tdm.au.dk/forskning/forskningsprojekter/didak/>.

fra Priestley, Biesta og Robinson (2015) forklarer vi nedenfor betydningen af begrebet, og hvordan det kan belyses i praksis, igennem eksempler fra den skotske undersøgelse.

Teacher agency som begreb

Der forefindes en stor mængde litteratur om agency-begrebet (bl.a. Archer, 1988; Giddens, 1984), og denne terminologi indgår ofte i de nyere uddannelsesreformer (Watson, 2014), hvor lærere betegnes som forandringsskabende, og hvor agency beskrives som noget, lærerne får gennem de nye reformers tiltag, der har til hensigt at åbne op for lærerens autonomi. Adjektiver såsom "empowerment" kendetegner et nyt syn på lærerens professionalisme, hvor lærerens dømmekraft bliver sat i centrum i modsætning til tidligere strategier.

Men spørgsmålet er: Hvad er teacher agency, hvordan viser det sig i praksis, og hvordan kan agency støttes eller hæmmes, hvis det skal føre til forandringsskabere? I en dybdegående kvalitativ undersøgelse, som udsprang af den seneste omfattende nationale skotske skolereform, undersøgte Priestley, Biesta og Robinson (2015), en række skoler i Skotland i et forsøg på at definere, hvad der skulle til, for at lærere kunne være forandringsskabende. I denne etnografiske forskning foretaget over 15 måneder blev det undersøgt, hvordan teacher agency kommer til syne, hvad det betyder for lærerne, deres undervisning og for relationen til elever, kollegaer og ledelse. For at kunne undersøge det i praksis tog forskerne Priestley, Biesta og Robinson (ibid.) udgangspunkt i en model, som indeholder tre dimensioner (inspireret af Emirbayer & Mische,

1998) bestående af *fremtids dimension*, *nutids dimension* og *fortids dimension*. Intentionen for aktørens handlinger og overvejelser er placeret i en ønsket *fremtid*. Disse intentioner rummer aktørens erfaringer og værdier, som de bærer med sig, og som er en del af, hvem de er, dvs. at de er indlejret i deres *fortid*. Selv om målet for fremtiden er afhængig af fortiden, er handlinger bundet i *nutiden* – i forhold til hvad, hvor, hvem og hvordan. Dvs. at for at handle mod en fremtidig intention kommer både fortid og nutid i spil, hvor nutiden, som består af bl.a. kultur og relationer, udgør den kontekst, lærerne handler i.

Eksempler på, når lærere kan agere som forandringsskaber

Den skotske undersøgelse (Priestley et al., 2015) viste, at når agency forstås i forhold til lærergerningen, handler det ikke kun om selve undervisningen i klassen sammen med et antal elever, men også hele skolens kultur og opbygning. Det handler om relationer, dialog samt kommunikation mellem lærer og kollega og ikke mindst deres ledelse. Undersøgelsen viste også, at kulturen fra skole til skole ikke kun var unik, men også afgørende for lærernes professionelle trivsel. Kulturen er skabt i en helhed af skolens mange deltagende mennesker samt skolens resurser og fysiske muligheder, hvilket igen afspejler den måde, hvorpå lærere, elever og ledelse agerer på den pågældende skole.

Resultatet viste tre forskellige typer af skolekulturer, der var med til at fremme eller hindre lærernes mål i hverdagen. Konklusionen var, at lærerne kan opnå agency i nogle situationer, hvor skolekulturer tillader det og støtter det. Den

ene lærergruppe havde både en stærk faglig pædagogisk selvforståelse og et klart mål for ændringer og forandring. Disse lærere var på en skole med en ledelse og under rammer, der ikke gjorde det muligt at udføre denne forandringsproces. Den *anden lærergruppe* virkede mere hæmmet af forskellige årsager og var utryk over for at udføre undervisningen på anden facon, de var afventende og fulgte de stramt opsatte rammer fra ledelse og politisk hold, til trods for at de oplevede, at undervisningens ikke lykkedes under disse rammer. Den *tredje lærergruppe* udviste, ligesom den første gruppe, en stærk faglig pædagogisk selvforståelse og havde egne klare mål for ændringer og forandring, men i modsætning til den første gruppe havde de forandringsvillige og lydhøre kollegaer og ledelse (skolens kultur), som udviste tillid til at eksperimentere og sprænge rammerne med henblik på at opnå en bedre undervisning.

Selv om den *første lærergruppe* bestod af lærere med velovervejede værdier og erfaringer i forhold til pædagogik og didaktik, var de ikke i stand til at opnå deres intentioner for fremtiden, eftersom skolens kultur ikke støttede eller tillod, at de handlede ud fra disse intentioner. Denne gruppe blev hæmmet af en intern kultur (både ledelsen og til tider kollegaer), som ikke udviste tillid over for at eksperimentere eller at samarbejde hverken tværfagligt eller i kombinationer, som ikke lå inden for de rammer, der var pålagt. Selv om deres erfaringer, overvejelser og ekspertise var velfunderede, kunne de ikke opnå det, de ønskede, og det blev udtrykt i frustrationer og en utilfredshed med hverdagen. Konklusion var, at de var

ude af stand til at kunne opnå agency og være forandringsskabende.

Den *anden lærergruppe* var i modsætning til den første lærergruppe usikker både fagligt, pædagogisk og erfaringsmæssigt. De tvivlede på deres egne evner og henviste til bekendtgørelser og de fastlagte rammer som begrundelse for deres undervisningspraksis. Ligesom deres ledelse også var styret af regulativer udefra. Dette illustreres af en lærer, som underviser i 5. klasse i it, men som oplever, at al undervisningstiden går med at teste elevernes umiddelbare it-kunnen – for at sikre en sammenlignelighed over tid – frem for at lære dem faget.

Nogle gange kan den tid, vi har til rådighed, påvirke os, fordi der er nogle ting, du bare skal nå at gøre færdigt. Men det tager al vores tid. Næste semester har vi fået de her nye tests, vi skal lave med 5.-klasserne [Primary Sevens i Skotland], som skal laves på computeren, og der er omkring fem af de her tests, og de tager 20 minutter hver. Så det vil tage næsten størstedelen af al min ICT-undervisningstid næste semester. Og så er det, jeg tænker "nå, men jeg når faktisk ikke at lære dem noget egentligt ICT, så". Det er en ren benchmark, så vi kan se, at hvilken score de her elever fra 3. klasse lå på. Men i 5. klasse, de er blevet bedre, så du kan se en forbedring. Og så igen, alt dette skal registreres af os, det er jeg sikker på, men så skal jeg kontrollere alt endnu en gang for at sikre, at det er okay, fordi derefter skal det hjem til forældrene, og det bliver sendt til gymnasiet (vores oversættelse, Priestley et al., 2015, s. 117).

Læreren i eksemplet oplever således en afmagt over kun at kunne bruge undervisningstiden på at teste og ikke have tid til at lære eleverne faget. På denne skole befandt lærerne sig i en kultur, hvor især ledelsen, men også kollegaer ikke turde at tage kritisk konstruktiv stilling til formålet med undervisningen. Læreren giver her udtryk for at udføre meningsløs undervisning. Gruppen var ikke i stand til at formulere mål endelige udføre mål for fremtiden, blot tilkendegive, at de rammer, der var sat, var meningsløse i et læringsperspektiv. Undersøgelsen konkluderede derfor, at lærerne i denne gruppe var frustrerede over ikke at kunne reagere proaktivt på den meningsløse undervisningssituation, og konklusionen var, at også lærerne i denne gruppe ikke kunne opnå agency eller være i stand til at være forandringskabende.

Den tredje lærergruppe, ligesom den første beskrevet her, udviste stor ekspertise, faglig og didaktisk refleksion. Men de var, i modsætning til den første lærergruppe, i stand til at opnå deres ønsker, da skolens kultur, både ledere og kollegaer, støttede dem igennem dialoger og relationer og viste dem tillid til at eksperimentere og agere uden for rammerne. I følgende citat fortæller en historielærer fra 7. klasse om oplevelsen af den positive relation mellem lærerne:

Vi kan alle have empati for hinanden. Vi kan alle være usikre, og jeg tror ikke, at der er nogen egoer. Der er ikke nogen, der mener, at de er vigtigere end nogen andre eller mere travle end nogen anden. Alle er opmærksomme på alle andres arbejdspress, og jeg oplever, at vi forsøger at

have positive relationer (vores oversættelse, Priestley et al., 2015, s. 100).

En anden lærer fra samme skole, som underviser i samfundsfag, fortæller om kulturen på skolen, at de har et positivt og kritisk konstruktivt arbejdsfællesskab:

Vi deler, hvad vi laver i undervisningen og vores gode oplevelser om god praksis [læreren brugte termen: "good practice"] og ting på tværs. Så vi kan alle sammen komme og gøre opmærksom på forskellige punkter og sige til hinanden: "Hvordan kan vi takle dette, og hvilke ideer har du? Og hvordan skal vi tage dette med videre? Og hvordan gør I det i jeres afdeling?" Og vi forsøger at udvikle en fælles kodeks for færdigheder. Kernefærdigheder, som vi alle kan fremme på tværs af hele skolen (vores oversættelse, Priestley et al., 2015, s. 101).

Her er der bevis for, at det er tilladt og muligt at diskutere, dele ideer og ændre på praksis. Disse lærere kunne forholde sig til et mål i fremtiden (den gode praksis), men også være opmærksom på egne erfaringer og også få støtte i nutiden, dvs. de tre elementer af betydning for at opnå agency (at være forandringskabende). Lærerne beskriver en hverdag, hvor de har muligheder for at udføre forandringer i praksis, også selv om det ikke lykkedes for dem. I interviews med ledelsen på denne skole var det tydeligt, at ledelsen var afklaret omkring vigtigheden af læringsfællesskaber for både elever og lærere. Og det er forskellen fra de to andre lærergrupper illustreret ovenfor. For eksempel har ledelsen over tid iværksat frivillige og

systematiske besøg i hinandens klasser, dvs. observationer af kollegaers undervisning. Det foregik først på ledelsesniveau og derefter inden for fagene, hvor der over tid blev udviklet en kultur, hvor det var tilladt at dele, reflektere og udfordre hinanden. Observationerne spredte sig til kollegaer på tværs af fagene som her beskrevet af den pædagogiske leder på skolen.

For tre år siden begyndte vi på frivillig basis at koble lærerne i makkerpar, som skulle besøge hinandens klasser og se, hvordan de underviser. Alle har en makker, der ikke er i deres fakultet [i Skotland er der faglige opdelinger, og skolen har matchede makkerpar med lærere fra fag, lidt som vi kender det, at man har fagdidaktiske grupper på lærerkollegiet]. Og de besøger hinanden i løbet af året så mange gange som muligt. Og de taler også om andet ud over observationerne i forhold til andre samarbejdsflader (vores oversættelse, Priestley et al., 2015, s. 101-102).

Den samme leder udtalte, at tillid er et nøglebegreb i intentionen om at skabe en skole, hvor rummelighed og faglighed er i centrum. Han har været i undervisningssektoren i over tredive år, og i det følgende citat udtrykker han sin respekt for lærerne.

Jeg er ikke den kløgtigste person på skolen, og jeg er ikke den mest innovative. Jeg er ikke den person, der har fået de bedste ideer. Hvorfor skulle jeg, bare fordi nogen kun har undervist i fem år, sige: "Nej, det kommer vi ikke til at gøre på den måde, fordi jeg har

gjort det længe, og det kommer ikke til at fungere." Man opmuntrer folk til at udvikle sig professionelt ved at give dem ansvar. Hvis de laver noget værre rod, og det ikke virker, så er det også okay. Så siger man: "Du forsøgte, det fungerede ikke, vi prøver noget andet næste gang". (...) ... i sidste ende kan det [være det] bedste, at du faktisk overhovedet forsøger at afprøve dine ideer. Fordi hvis ikke du prøver, vil du aldrig vide, om det virkede. Så igen handler det om at have tillid til de mennesker, der skal udføre undervisningen. Det har en stor indflydelse på, hvordan personalet føler sig tilpas på skolen (vores oversættelse, Priestley et al., 2015, s. 81).

Den undersøgelse viste, at teacher agency ikke alene er afhængig af den enkelte undervisers erfaring og holdninger, men at teacher agency kun kan opnås, hvis der er en skolekultur, hvor der er en fælles forståelse af, hvad der kræves for at støtte læring, hos dels lærerne og dels eleverne, både mellem lærerne og mellem lærere og leder.

Undersøgelsen viste således tre forskellige grupperinger af skolekulturer, hvor lærergruppen kunne opnå eller ikke opnå agency og være forandringskabele. Dette viser os, at når agency-begrebet sættes i forhold til lærergerningen, handler det i lige så høj grad om den rammesætning, læreren arbejder under, dvs. hele skolens kultur og opbygning. Det handler om relationer, dialog, kommunikation mellem lærer og kollega og ikke mindst deres ledelse. Vi så, at kulturen på skolen afspejler den måde, hvorpå lærere og ledelse agerer på den pågældende skole. Den politiske dagsordens komparative testfokus har særligt øje for

netop det modsatte, nemlig at al menneskelig læring, udvikling og væren menes at passe ind i foruddefinerede kategorier og kasser, som beskrevet indledningsvist i artiklen – og denne optik finder vi problematisk.

Dyre lærepenge, hvis Danmark fortsætter ind i test-paradigmet

Vi, i Danmark, må tage ved lære af den bagside, som test-regimet og accountability-formen kan have på uddannelsessystemet i form af test-to-the-test, som vi ser det i en del angelsaksiske lande. Set i et handlingsforandrende perspektiv må vi prioritere tiden til refleksion over undervisningen, som vi så det ved den tredje gruppe lærere i det skotske studie. I citaterne fra de to lærergrupper, hvor de er presset af rammer og rigide systemer, udelukkes de fra at deltage i en didaktisk dialog endside tage kritisk stilling og handle derpå, til trods for at de pointerer didaktiske udfordringer i den aktuelle situation. Vi bør også tage ved lære af det nye politiske tiltag i Skotland, der netop har forsøgt at give undervisningen tilbage til lærerne, som et tydeligt tegn på, at den rigide form er direkte destruktiv. Vi så i det skotske studie, at det *er* muligt for skolernes ledelse at åbne op for at sikre en større tillid til lærerne, en større mulighed og invitation til dialog med og mellem lærerne om at bedrive god undervisning. Men hvordan kan agency støttes op nås?

Hvordan støttes læreren i at opnå agency?

Her går vi tilbage til de tre dimensioner i agency-begrebet: fortid, nutid og fremtid. *I fortids dimension* – her ser vi på undervisererfaring – som handler om refleksioner

over den didaktiske praksis samt værdier og forståelse af undervisningsopgaven. *I nutids dimension* – tager vi stilling til skolens kultur skabt af ledere samt relationer til både ledere og andre kollegaer samt rammesætning og ressourcer – her er tillid og plads til refleksion nøgleord. Sammenspil imellem fortidserfaringerne og nutidsmiljøet er afgørende for, om den enkelte lærer kan indfri intentionen, dvs. mål for *fremtiden*, og dermed kan opnå teacher agency og være forandrings-skabende. Rammerne for at opnå agency er derfor udtrykt ved, at tid og kontekst spiller sammen med den givende kultur omkring det relationelle, og her bliver sproget en afgørende ressource. Biesta, Priestley, og Robinson (2017) peger på lærerens pædagogiske sprogbrug som en vigtig ressource for, at læreren kan opnå agency. At være forandrings-skabere handler således om at give lærerne et didaktisk sprog og råderum.

Her kan vi med fordel abonnere på Erling Lars Dales ide om at opkvalificere til en fuld professionel skole. En sådan skole tilstræber at sikre en synergi mellem lærerens kompetenceudviklingsniveauer (Dale, 1999). Der er tale om, at mestringen af undervisningen må kræve refleksion, dvs. samtale og tænkning i begreber over praksis og formålet med praksis. Dale beskriver tre kompetenceniveauer indhold og sammenspil som elementerne i indfrielsen af en optimal lærings-situation for aktørerne i en uddannelsesinstitution, her bestående af alt personale på en skole. Her vægtes målet om “didaktisk rationalitet”, som kort sagt udgør en uddannelsesinstitution i udvikling, hvor aktørerne både formår og samtidig gives tid til at argumentere for didaktiske valg

og fravalg. De didaktiske kompetencer inddeles i følgende niveauer: det praktiske kompetenceniveau *K1: At gennemføre undervisning*, et niveau, hvor læreren er præget af handlingstvang. *K2: At konstruere og planlægge undervisningsprogrammer*, et spørgsmål om læreplanens mulighed for at blive realiseret, et niveau for didaktikerne uden for klasserummet. *K3: At kommunikere teori og selv udvikle didaktisk teori*, herunder at udføre kritiske dialoger og analyser af læreplanens mål, indhold og metode og dens konsistens og forankring i virkeligheden og mulighed for at blive realiseret.

Særligt K3-niveauets effektivering rummer sprogbruget som en vigtig ressource ligesom vi så det beskrevet af Biesta, Priestley og Robinson (Biesta et al., 2017). Her peger også Lea Lund (Lund, 2015, 2016a, 2017a, 2017b, 2017c, 2018a, 2018b, 2018c) og sammen med Sarah Robinson (Lund & Robinson, 2017) på udvikling af et fælles sprog som en afgørende faktor for professionel udvikling. En sådan sproglig opmærksomhed bør skabes i et kollegialt fællesskab – et professionelt læringsfællesskab (PLC) (Albrechtsen, 2015; Dufour & Marzano, 2015; Qvortrup, 2016), og netop tid afsat til refleksive dialoger og udvikling af et fælles didaktisk sprog samt en deprivatisering af den privat praktiserende lærer er i højsædet i litteraturen om PLC (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006).

Når lærerne udtrykker sig sprogligt om deres overvejelser og praksis, afspejler de ofte deres aktuelle praksis, deres planlægning og implicit deres overordnede formål, dvs. de tre kompetenceniveauer beskrevet i form af Dales K1, K2,

K3, hvorfor samtaler om lærerens praksis må forholde sig til alle tre niveauer. Man må sammen – lærer/lærer og lærer/leder – kunne reflektere over og kritisere, hvad der foregår på alle niveauer, dvs. både rammemæssigt og planlægningsmæssigt og i praksis i klasserummene, dvs. K1 og K2 (som vi så var umuligt for lærerne i det skotske studie at rykke ved på to af skolerne). Samtalen må fra tid til anden kunne forbindes til det større formål med skole og uddannelse og dermed forbinde til didaktisk teori på K3 (som vi så det var muligt at gøre med en tillid mellem lærer/lærere og lærer/ledere på den tredje skole i det skotske studie).

Fokus på udvikling af læreres didaktiske vokabular

Hvis ledere og lærere forstår, hvordan de ræsonnerer over undervisningen, så kan de med denne indsigt gøre det, der foregår i undervisningen og i klasserumme, mere forståeligt og synligt for alle, og dermed gøre det muligt at ændre praksis til det bedre samt tilpasse praksis til forandringer. Det er banalt sagt svært at tale sammen om en fælles praksisforståelse, hvis ikke der etableres denne didaktiske opmærksomhed med fokus på det pædagogiske sprogbrug. For at sikre en udvikling, hvor lærere kan opnå agency i en fuldprofessionel skole, må man bygge på dialog og fælles refleksion og derved lytte til lærernes vokabular² og deres ofte implicite holdninger til god undervisning. Her trækker vi på pointerne fra forsk-

² Biesta, Priestley og Robinson benytter termen *teachers' talk* (2017). Lund benytter termen didaktisk vokabular (2017b).

ningsfeltet omkring lærertænkning, kort beskrevet nedenfor.

Læreres implicite teorier har betydning for praksis

Vi ved fra studier i lærertækningsforskningen samt læreres professionelle udvikling, at læreres indstilling til undervisningen er påvirket af egne tidligere erfaringer som elev, senere som studerende og senere igen af de erfaringer, han/hun har gjort sig som ansvarlig for undervisningen. Læreren trækker på erfaringsbundne, kropslige, ofte tavse udtalte, referencerammer, også kaldet *personlige implicite teorier* og *subjektive teorier* (Kagan & Tippins, 1991; Løfsnæs, 2002; Lund, 2015, 2017c). Dvs. et personligt holdnings- eller værdisystem som udtryk for den måde, lærere skaber mening i deres undervisning. Det er derfor væsentligt at have forståelse for, hvordan den enkelte lærer skaber mening i hverdagen. Læreres pædagogiske ræsonnementer er således en stærk indikator for, hvordan de tænker om at udfolde god undervisning. Studier viser, at lærerens refleksion over erfaringer, handlinger og holdninger kan medvirke til forandringer i lærerens ofte implicite holdninger til undervisning og dermed i handlinger igen (Day, 1993, 2015; Fenstermacher, 1994; Kelchtermans, 1993; Kompf & O'Connell Rust, 2013; Lund, 2015; Richardson, 1996; Zeichner, 1994; Zeichner & Liston, 1996). Særligt i et ledelsesperspektiv – og set med Dales perspektiv på en fuldprofessionel skole, der arbejder på at skabe synergi mellem de tre kompetenceniveauer – er det afgørende at huske at adressere lærernes ræsonnementer. Hvis disse forudfattede forståelser om undervisning og læring ikke sættes i spil,

kan vi risikere, at læreren underviser på et ureflekteret grundlag. Derfor kan vi støtte processen frem mod teacher agency ved at inddrage lærerens måde at ræsonnere over læring og pædagogik, fx via argumentatoriske refleksionsaktiviteter (de Araujo, 2017; Lund, 2016a, 2017a, 2017b, 2018c; Lund & Robinson, 2017; Nardi, Biza, & Zachariades, 2012). Her ved kan man skabe gennemgribende forandringer i lærerens overbevisninger om undervisning og dermed også påvirke støtte en forandring i lærerens praksis. Vi så dette ved den tredje lærergruppe i det skotske studie, hvor der var en åben dialog og tillidsfuldhed mellem de ansatte, og der var indlagt systematiske observationsbesøg og dialoger mellem lærer og lærere og ledere.

At fremme lærernes mulighed for at være forandringsskaber via sproglig didaktisk opmærksomhed

Lærerkollegiet kan sammen med ledelsen fremme lærernes mulighed for at være forandringsskabende via en systematisk sproglig didaktisk opmærksomhed, som tager afsæt i praksiseksempler. Vi henviser her til at lave en *didaktisk belægsanalyse* i fællesskab med kollegaer. Tilgangen er beskrevet på dansk af Lea Lund i flere og mere detaljerede sammenhænge (Lund, 2015, 2017a, 2017b, 2018c) og bygger på processen om udviklingen af *praktiske ræsonnementer* frem mod det at kunne udforme et *praktisk argument* beskrevet af Gary Fenstermacher og andre (Fenstermacher & Richardson, 1993; Morine-Dershimer, 1987; Nardi et al., 2012; Vásquez-Levy, 1993).

Formålet med at lave en didaktisk belægsanalyse er at bringe lærerens umid-

delbare praktiske ræsonnement i tale – dvs. at bringe de implicitte og ofte skjulte overbevisninger frem i en sprogliggørelse – med henblik på at gøre lærernes overvejelser og handlinger tydeligt reflekterede. At foretage en didaktisk belægsanalyse er en procedure, hvor lærere/leder eller lærer/lærer fælles bearbejder lærerens umiddelbare praktiske ræsonnement. I denne proces udformer man et praktisk argument, som er en struktureret dialogisk refleksion over de implicitte teorier, som lærere bærer rundt på – beskrevet ovenfor under lærertækningsforskning. Den strukturerede dialog handler om lærerens overvejelser over og oplevelser af praksis. Her er vi altså dels på K1-, K2- og K3-niveauerne i samtalen. Under dialogen undersøger man sammen argumentets gyldighed ud fra både empiriske, moralske og logiske grunde. Som en dansklærer på HF har udtrykt ved afprøvningen af en didaktisk belægsanalyse, er processen udviklende. Læreren beskriver, at hun herved fik mulighed for at handle på baggrund af egne refleksioner og overvejelser, og processen har givet hende en større klarhed omkring egen undervisning:

... når jeg har siddet og skrevet det her [refleksioner over min undervisning med henblik på granskning i dialogen efterfølgende]. Det var dog utroligt, så meget det handler om mig selv. Man kan godt lige pludselig se nogle ting. Ja, nogle mønstre, og i det øjeblik, man kan se dem, så begynder man måske at kunne arbejde lidt med dem. Måske noget, der har været på vej undervejs (...) det øjeblik, man lige pludselig ser, at tingene har en vis farve, så tænker man, jamen det er jo der, jeg skal arbejde. Så

på den måde kommer der en bevægelse i en ny retning ... [ligesom ved] lakmus-papir! (Lund, 2015, s. 200).

Ligesom HF-læreren ovenfor oplever pædagogiske ledere også, at en kollegial refleksionsproces er frugtbar for deres lære-re. Som en pædagogisk leder på et dansk STX-gymnasium udtrykker omkring arbejdet med didaktisk belægsanalyse, er processen befordrende for at udvikle et professionelt læringsfællesskab:

Det var særlig udbytterigt for lærerkollegiet at blive bevidst om egen praksis og få redskaber til, hvordan man som lærer kan bringe tavs viden i spil [under et lærerkollegieoplæg på en pædagogisk dag, hvor de arbejdede med didaktisk belægsanalyse]. Det er vigtigt, ikke kun i forbindelse med lærergerningen og bestræbelserne på at blive en god lærer, men også i relation til kollegial sparring, hvilket er helt i tråd med, at vi i stigende grad bevæger os væk fra den "privatpraktiserende lærer" og i højere grad indgår i læringsfællesskaber (Lund, 2017, s. 13).

Ved at sætte fokus på den åbne, analyserende, dialogiske tilgang kan man udvikle en lærerstab og pædagogisk ledelse med henblik på en fuldprofessionel skole, hvor didaktisk rationalitet er i højsædet. En skole, hvor man inddrager både ledere og lærere, og hvor der hele vejen oppefra og ned i systemet, og dvs. også fra ledelsens side, er tillid til lærerne som professionelle forandringsskabere. Det er en skole, hvor lærerne opfordres til at undersøge, eksperimentere og reflektere,

og hvor der støttes op og samtidig forlanges en dialog omkring deres overvejelser i et kritisk dialogbaseret kollegialt rum. Ligesom vi så, at det kunne lade sig gøre for den tredje lærergruppe i det skotske studie om eksistensen af agency.

Lærerudvikling, hvor lærere kan støttes i at blive forandringsskabere

Denne artikel er et opråb, i forhold til at vi i den danske uddannelsesverden bør lære af de utilsigtede effekter af test-regime og "learnification"-paradigme og situationer, der er styret af accountability-rammer, som vi ser det i flere angelsaksiske lande. Artiklen har samtidig ønsket at fremlægge det engelske begreb "teacher agency" – der betegner lærere som handlende og forandringsskabende – i en dansk kontekst dels for at råbe vagt i gevær ved en beskrivelse af det, der sker, når der ikke er rum for forandring. Og dels for at vise, at der er en anden vej at gå, nemlig den, hvor der er fokus på at skabe en fuldprofessionel skole som beskrevet af Dale i form af fokus på synergien mellem de tre kompetenceniveauer, således at der i ledelsen gives plads og rum for lærerne til at eksperimentere og diskutere deres undervisning, men samtidig kræve en kritisk konstruktiv dialog om den netop eksperimenterende praksis. Her har det skotske studie vist, at det er muligt. Vi har her plæderet for vigtigheden af den sproglige fælles opmærksomhed, et område, som også pointeres af feltet inden for professionelle læringsfællesskaber. Set i et handlingsforandrende perspektiv – som rækker ud over blot denne ene undervisningstime, undervisningsuge eller undervisningsår – må vi prioritere tiden til refleksion over undervisningen. Vi har

derfor eksemplificeret dette ved at beskrive de muligheder, lærere kan gives for at udvikle en sproglig didaktisk opmærksomhed. Ved arbejdet med en didaktisk belægsanalyse af lærerens egen praksis kan lærerstaben samt ledelsen sikres udviklingen af et professionelt læringsfællesskab, hvor skolen udvikles ved hjælp af en blomstrende didaktisk sproglig opmærksomhed.

REFERENCER

- Albrechtsen, T.R.S. (2015). *Professionelle læringsfællesskaber – teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Frederikshavn: Dafolo.
- Archer, M. (1988). *Culture and Agency: The Place of Culture in Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Biesta, G. (2013a). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49.
- Biesta, G. (2013b). Receiving the gift of teaching: From "learning from" to "being taught by". *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 449–461.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of*

- Curriculum Studies*, 49(1), 38–54. <http://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>
- Dale, E.L. (1999). *Pædagogik og professionalitet*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Day, C. (1993). The importance of learning biography in supporting teacher development: An empirical study. I C. Day, J. Calderhead, & P. Denicolo (red.), *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development* (s. 221–232). London: Routledge.
- Day, C (2015). Chapter 17: The new lives of teachers. I *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community*. Published online: 09 Mar 2015; 357–377. Permanent link to this document: [http://dx.doi.org/10.1108/S1479-3687\(2013\)0000019020](http://dx.doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)0000019020)
- de Araujo, Z. (2017). Connections between secondary mathematics teachers' beliefs and their selection of tasks for English language learners. *Curriculum Inquiry*, 47(4), 363–389. <http://doi.org/10.1080/03626784.2017.1368351>
- Dufour, R., & Marzano, R.J. (2015). *Ledere af læring. Hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer eleveres læring*. Frederikshavn: Dafolo.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *The American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023.
- Fenstermacher, G.D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. I L. Darling-Hammond (red.), *Review of Research in Education* (s. 3–51). D.C, Washington: American Educational Research Association.
- Fenstermacher, G.D., & Richardson, V. (1993). The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 101–114.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society; Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity.
- Hopmann, S.T. (2008). No child, no school, no state left behind: Schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417–456. <http://doi.org/10.1080/00220270801989818>
- Jeffrey, B., & Troman, G. (2012). The construction of performative identities. I G. Jeffrey, B. Troman (red.), *Performativity in UK Education: Ethnographic Cases of its Effects, Agency and Reconstructions*. Painswick: E&E Publishing.
- Kagan, D.M., & Tippins, D.J. (1991). How teachers' classroom cases express their pedagogical beliefs. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 281–291.
- Kelchtermans, G. (1993). Teachers and their career story: A biographical perspective on professional development. I D. Day, J. Calderhead, & P. Denicolo (red.), *Research on teacher thinking: Understanding professional development* (s. 198–220). London: Routledge.
- Kompef, M. & O'Connell, F.R. (2015). Chapter 1: The international study association on teachers and teaching (ISATT): Seeing tracks and making more. I *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community*. Published online: 09 Mar 2015; 3–38. Permanent link to this document:

- [http://dx.doi.org/10.1108/S1479-3687\(2013\)0000019004](http://dx.doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)0000019004)
- Løfsnæs, E. (2002). *Gyldighed og "takt" i samfunnskunnskapsundervisningen. Læreres tenkning og undervisningsplanlægning i sam-funnskunnskap på fædeltskolens mellomtrin*. Trendheim: NTNU.
- Lund, L. (2015). *Lærerens verden - al-mendidaktiske refleksjoner over klas-serumserfaringer*. Ph.d.-afhandling, Aarhus: Aarhus Universitet.
- Lund, L. (2016a). How teachers reflect on their pedagogy: Learning from teachers' pedagogical vocabulary. *International Society for Teacher Education (JISTE-Journal)*, 20(2), 22–35.
- Lund, L. (2016b). Metodefetichismen på retur i dansk pædagogik? Dyrk om-tanken - didaktisk refleksion kan aldrig blive et hurtigt fix. *Kognition Og Pædagogik*, 101(26), 88–94.
- Lund, L. (2017a). anbefaling til den pæ-dagogiske ledelse: Der er potentiale i kollegial didaktisk refleksion. *Vok-senuddannelse Med VUC I Centrum*, 113(3), 7.
- Lund, L. (2017b). *Didaktisk refleksion - når lærere sætter ord på egen praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Lund, L. (2017c). Hvad ved vi om læ-rerens måder at tænke undervisningen på? I P.F. Laursen, & H.J. Kristen-sen (red.), *Didaktik Håndbogen* (s. 341–358). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lund, L. (2018a). When school-based, in-service teacher training sharpens pedagogical awareness. *Improving Schools*, online-1-15. <http://doi.org/10.1177/1365480218772638>
- Lund, L. (2018b). *Tegn på lærerudvik-ling – Rapport 1. En evaluering af KLEO-projektets første runde juni 2018*. Aarhus: CUDIM, AU.
- Lund, L. (2018c). Lærerens didaktiske vokabular – at skabe sammenhæng mellem undervisningens intention og udførelse. I A. Qvortrup (red.), *Formålsdrevet undervisning* (in press). Frederikshavn: Dafolo.
- Lund, L., & Boie, M.a.k. (2017a). *Bag-grundsrapport september 2017: Re-lationskompetence og Klasseledelse i gymnasiet - et aktionsforskningsprojekt*. Aarhus: CUDIM, AU.
- Lund, L., & Boie, M.a.k. (2017b). *Er-faringsopsamlingsrapport september 2017: Relationskompetence og Klasse-ledelse i gymnasiet*. Aarhus: CUDIM, AU.
- Lund, L., & Robinson, S. (2017). *Tea-chers' vocabulary developing educa-tional awareness*. Præsenteret ved: ECER/EERA, 22.-25. august 2017. København.
- Morine-Dersheimer, G. (1987). Practical examples of the practical argument: A case in point. *Educational Theory*, 37(4), 395–407.
- Nardi, E., Biza, I., & Zachariades, T. (2012). "Warrant" revisited: Inte-grating mathematics teachers' peda-gogical and epistemological consi-derations into Toulmin's model for argumentation. *Educational Studies in Mathematics*, 79(2), 157–173. <http://doi.org/10.1007/s10649-011-9345-y>
- Nieveen, N., & Kuiper, W. (2012). Ba-lancing curriculum freedom and re-gulation in the Netherlands. *Europe-an Education Research Journal*, 11(3), 357–368.

- Noddings, N. (2004). The aims of education. I D.J. Flinders, & S. Thornton (red.), *The Curriculum studies reader* (2. udgave, s. 331–344). Oxford: RoutledgeFalmer.
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24, 149–162.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency - An Ecological Approach*. London/New York: Bloomsbury Academic.
- Priestley, M., & Humes, W. (2010). The development of Scotland's Curriculum for Excellence; amnesia and déjà-vu. *Oxford Review of Education*, 36(3), 345–361.
- Priestly, M. (2011). Whatever happened to Curriculum Theory? Critical Realism and Curriculum Change. *Culture and Society*, 19(2), 221–238.
- Qvortrup, L. (2016). *Det ved vi om professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. I J. Siluka, T.J. Buttery, & E. Guyton (red.), *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators* (2. udgave, vol. 2, s. 102–119). New York: Macmillan Library.
- Schou, L.R. (2006). Det danske skolesyns internationalisering – et onde eller et gode? *KvaN*, 74(26).
- Schou, L.R. (2013). Dannelsesbegrebet: et tidssvarende begreb? I M. Pahuus (red.), *Dannelse i en læringstid*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Schou, L.R. (2016). Den nye folkeskolelov i spændingsfeltet mellem to dannelsestraditioner. *KvaN*, 36(104), 46–55.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258. <http://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Strathern, M. (2000). *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*. London: Routledge.
- Vásquez-Levy, D. (1993). The use of practical arguments in clarifying and changing practical reasoning and classroom practices: two cases. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 125–143.
- Watson, C. (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, 40(1), 18–29.
- Zeichner, K.M. (1994). Research on teachers thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. I I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage (red.), *Teachers' Mind and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: The Falmer Press.
- Zeichner, K.M., & Liston, D.P. (1996). *Reflective Teaching: An introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.