

GUIDE TIL PÆDAGOGISK VÆRDIGRUNDLAG

I guiden finder du en gennemgang af nøglebegreberne i det pædagogiske værdigrundlag. Her kan du læse, hvordan CELF vil skabe en skole, der tilbyder elever og kursister det bedst mulige miljø for undervisning og læring.

Version 3 – April 2017

Det pædagogiske
arbejde på CELF

Indhold

Forord	5
Fra Pædagogisk værdigrundlag til PVG-guide og nøglebegreber	5
Hvem kan bruge guiden og hvad indeholder den?	5
Guiden v3 – forår 2017	5
Læsevejledning	6
Guidens struktur	6
Det pædagogiske værdigrundlag på CELF	7
Lærerteamet skal	7
1: Skabe rammer og tryghed om elevernes læring	7
2: Lede og motivere elevernes læringsprocesser	7
3: Skabe tillid og relationer i forhold til eleven og elev/elev imellem	7
Hvordan bliver vi klogere på CELF?	8
Anerkendende tilgang	9
Hvad siger teorien?	9
Hvordan læner CELF sig op ad teorien?	9
Hvad vil vi opnå?	9
Dannelse	10
Hvad siger teorien?	10
Hvordan læner CELF sig op ad teorien?	10
Hvad vil vi opnå?	10
Didaktik	11
Hvad siger teorien?	11
Hvordan læner CELF sig op ad teorien?	11
Hvad vil vi opnå med de didaktiske overvejelser?	12
Differentiering	13
Hvad siger teorien?	13
Undervisningsdifferentiering	13
Hvordan læner CELF sig op ad teorien?	13
Stilladsering, nærmeste udviklingszone, elevtilpasset feedback og flow	13
Fleksibel levering danner basis for fleksibel læring	14
Hvad gør læreren i praksis?	14
Feedback'en	16
Hvad vil vi opnå gennem undervisningsdifferentieringen?	16
Elevernes evaluering af undervisningen	17
Hvad siger teorien?	17

Hvordan læner CELF sig op ad teorien?	17
Hvad vil vi opnå?.....	17
Engagerede og opsøgende lærere.....	18
Hvad siger teorien?.....	18
Hvordan læner CELF sig op ad teorien?	18
Hvad vil vi opnå?.....	18
Feedback.....	19
Hvad siger teorien?.....	19
Hvordan læner CELF sig op ad teorien?	19
Hvad vil vi opnå?.....	19
Klasserums- og undervisningsledelse (situationsbestemt)	20
Hvad siger teorien om principperne for effektiv klasse(rums)ledelse?	20
Hvordan læner CELF sig op ad teorien?	20
Hvad vil vi opnå?.....	21
Lærerrollen – den professionelle lærer.....	22
Hvad siger teorien?.....	22
Hvordan læner CELF sig op ad teorien?	22
Hvad vil vi opnå?.....	23
Læringsprocesser.....	24
Hvad siger teorien?.....	24
Hvordan læner CELF sig op ad teorien?	24
Hvad vil vi opnå?.....	24
Motivation	25
Hvad siger teorien?.....	25
Hvordan læner CELF sig op ad teorierne?	25
Hvad vil vi opnå?.....	26
Pædagogik	27
Hvad siger teorien?.....	27
Hvilke pædagogiske og psykologiske teorier læner vi os op ad?	27
Hvad vil vi opnå med vores pædagogiske tilgang?.....	27
Pædagogisk IT.....	28
Hvad siger teorien?.....	28
Hvordan læner CELF sig op ad teorien?	28
Hvad vil vi opnå ved anvendelsen af pædagogisk IT?	28
Pædagogisk ledelse	29
Hvad siger teorien?.....	29

Hvordan læner CELF sig op ad teorien?	30
Hvad vil vi opnå?.....	30
Studiekompetence	31
Hvad siger teorien?.....	31
Hvordan læner CELF sig op ad teorien?	31
Hvad vil vi opnå?.....	31
Mindmap over diverse tilgange til studiekompetence.....	32
Synlig læring	33
Hvad siger teorien?.....	33
Hvordan læner CELF sig op ad teorien?	33
Hvad vil vi opnå?.....	33
Systematisk observation af undervisningen med efterfølgende reflekterende samtale, monitorering eller supervision	34
Hvad siger teorien?.....	34
Hvordan læner CELF sig op ad teorien?	34
Hvordan foregår systematisk observation og reflekterende samtaler på CELF?	35
Værktøjer til observation af undervisning.....	35
Systematisk undervisningsplanlægning.....	36
Hvad siger teorien?.....	36
Hvordan læner CELF sig op ad teorien?	36
Hvad vil vi opnå?.....	36
Teams bliver til læringsteams.....	37
Hvad siger teorien?.....	37
Hvordan læner vi os op ad teorierne?.....	38
EUD	38
Gymnasierne.....	39
Hvad vil vi opnå gennem læringsteamene?	39
Tillid og relationer.....	40
Hvad siger teorien?.....	40
Hvordan læner CELF sig op ad teorien?	41
Hvad vil vi opnå?.....	41
Tryghed.....	42
Hvad siger teorien?.....	42
Hvad forstår vi ved tryghed for eleverne på CELF?	42
Hvad vil vi opnå?.....	42
Undervisningsministeriets definitioner af begreberne: Viden, færdigheder og kompetencer	43

Viden.....	43
Færdigheder	43
Kompetencer	43
TEORIERNE BAG BEGREBERNE	44
Bilag 1 Anerkendende tilgang (Appreciative Inquiry).....	44
Bilag 2 Dannelse.....	48
Teori om viden og kompetencer	48
Klafkis dannelsesbegreb	52
Kilder.....	54
Bøger	54
Internetkilder.....	56
Tidsskrifter, nyhedsbreve og rapporter.....	56

Forord

I foråret 2015 udarbejdede vi på CELF et **fælles pædagogisk værdigrundlag** for skolens pædagogiske arbejde. Det pædagogiske værdigrundlag gælder således for alle skolens undervisningsområder og indeholder ambitionen om at levere uddannelser af høj kvalitet via et tæt samarbejde mellem lærerne og en stærk pædagogisk ledelse.

Fra Pædagogisk værdigrundlag til PVG-guide og nøglebegreber

CELF's pædagogiske værdigrundlag (herefter: PVG) er bygget op over tre fokusområder, der sætter eleverne i centrum. Områderne er tryk, motivation samt tillid og relationer. PVG beskriver, hvordan disse ideale mål kan nås primært gennem lærernes arbejde med eleverne ud fra en række betydningsbærende pædagogiske idéer og nøglebegreber, der skal danne afsæt for den pædagogiske praksis på CELF.

Guiden er tænkt som en håndbog, hvor CELF's **lærere** kan slå op og læse, hvad vi her på skolen lægger i de enkelte nøglebegreber i PVG, hvilke teorier de er hentet fra samt, hvordan vi bruger begreberne, og hvad vi ønsker at opnå gennem arbejdet med værdierne, når de viser sig og "får liv" i undervisningen. De enkelte opslag kan således også anvendes i den pædagogiske debat.

Hvem kan bruge guiden og hvad indeholder den?

Det pædagogiske værdigrundlag er som nævnt målrettet lærerne på CELF og guiden er derfor skrevet til dem. Guiden indeholder informationer om i alt 21 nøglebegreber, hentet direkte fra PVG, eller er medtaget for at understøtte PVG-nøglebegrebernes anvendelse.

Guiden rummer tillige en **læsevejledning**, og den vedlægges diverse **værktøjer til systematisk observation og evaluering af undervisningen** – alt sammen som en hjælp til arbejdet med det pædagogiske værdigrundlag i praksis. Værktøjerne vil blive lagt på den digitale platform, der allerede nu anvendes på EUD-uddannelserne.

Guiden v3 – forår 2017

Guiden v1 blev til i nært samarbejde mellem skolens ledere og pædagogisk afdeling. Ved udgivelsen i sommeren 2017 blev det besluttet, dels at give alle interessenter mulighed for at stille forslag til ændring af afsnittene i guiden, dels at revidere den ca. en gang årligt – begge dele for at gøre guiden til et dynamisk arbejdsredskab i en foranderlig verden, hvor der hele tiden opstår nye pædagogiske tanker, og hvor vi løbende må forholde os til ny forskning og udvikling. Styregruppen har modtaget de indkomne forslag, diskuteret og indarbejdet dem i v2. Enkelte afsnit var helt nye, og andre var, som i denne v3, revideret. Som noget nyt suppleres guiden med relevante temavideoer, der findes på CELFnet eller CIP.

Rigtig god læselyst.

Styregruppen/v. Lis Errebo, april 2017

Læsevejledning

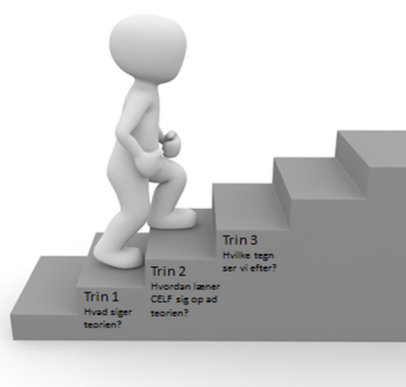
Guiden er en **håndbog**, et **opslagsværk** og en **manual**, hvor du kan finde forklaringer på de mest betydningsbærende og centrale begreber i det pædagogiske værdigrundlag, de såkaldte **nøglebegreber**.

Målgruppen er lærere og ledere, der har henholdsvis direkte og indirekte ansvar for undervisningen af de elever og de kursister, der tager en uddannelse på CELF.

Guiden til det pædagogiske værdigrundlag udgør således manualen til den måde, lærere og ledere forventes at forholde sig til elever og kursister på.

Guidens struktur

Hvert nøglebegreb behandles særskilt og i tre trin:



På trin 1 gør vi kort rede for begrebets teoretiske baggrund

På trin 2 gør vi kort rede for, hvordan vi bruger begrebet på CELF

På trin 3 gør vi kort rede for, hvad vi ønsker at opnå gennem det pædagogiske arbejde med det.

Trin 3 skal ses som inspiration og hjælp til at diskutere og udvikle relevante emner i den pædagogiske praksis og dermed øge kvaliteten i undervisningen.

Fokusområderne i Trin 3 kan med fordel bruges som feedbackpunkter i lærerens selvrefleksion, som emner i den reflekterende samtale med lederen og i læringsteamets arbejde. Selve observationerne skal foregå systematisk og følges op af den omtalte *reflekterende samtale*, som over tid udvikles til *monitorering* og *egentlig supervision*.

PVG-nøglebegreberne er opstillet i alfabetisk orden, ligesom i en ordbog. Begreberne kan også tilgås *direkte* ved at klikke på det relevante begreb i Det pædagogiske Værdigrundlag på CELFnet under fanen "Service", "Pædagogisk udvikling" og "Det pædagogiske værdigrundlag".

For teoretisk interesserede uddybes de to bærende begreber *Anerkendende tilgang* og *Dannelse* yderligere i Bilag 1 og 2.

Det pædagogiske værdigrundlag på CELF

Formål: Den pædagogiske strategi har til formål at understøtte skolens mission, vision og pædagogiske grundlag, således at elever, der påbegynder uddannelse på CELF, gennemfører den påbegyndte uddannelse.

Derfor skal læreren og lærerteamet udøve **situationsbestemt klasserumsledelse** med en **anerkendende tilgang**. Det gøres ved at:

Læreren fremstår som faglig og dannelsesmæssig rollemodel for eleverne og skal arbejde for at fremme elevernes almene dannelse og fremtidige fagidentitet. Lærernes pædagogiske praksis er kendetegnet ved højt engagement og et kontinuerligt arbejde med at udvikle motiverende undervisning. Læreren skal være opsøgende i forhold til elevernes læring.

Lærerteamet skal

1: Skabe rammer og tryghed om elevernes læring

Gennem systematisk planlægning skabes trygge, overskuelige rammer, som sikrer, at elevernes læringsprocesser fører til de fastsatte mål. Med afsæt i elevernes forudsætninger anviser læreren og lærerteamet den enkelte elev metoder, udfordringer, redskaber og evt. støtteforanstaltninger, som sikrer målopnåelse og giver eleven mulighed for kontinuerligt og synligt at følge sin kompetencetilvækst. Rammer, mål, struktur og adfældsregler for uddannelsen udmeldes altid ved starten af forløbet.

2: Lede og motivere elevernes læringsprocesser

Undervisningen gennemføres gennem anerkendende og tydelig klasserumsledelse samt inddragelse af pædagogisk it med henblik på at skabe effektive læringsprocesser. Undervisningen skal tilrettelægges og gennemføres med henblik på at motivere eleverne til fortsat læring og videre uddannelse og skal skabe fundament for egentlig studiekompetence. Læreren og lærerteamet er i løbende dialog med den enkelte elev om dennes læringsmål. Der arbejdes systematisk med evaluering af målopfyldelsen og gives konstruktiv feedback. Lærerteamet gennemfører desuden hyppige, systematiske evalueringer af egen undervisning og performance, og på baggrund af disse evalueringer udvikles den pædagogiske praksis løbende.

3: Skabe tillid og relationer i forhold til eleven og elev/elev imellem

Læreren og lærerteamet arbejder bevidst på at skabe tillidsfulde relationer eleverne imellem og til deres lærere. Læreren og lærerteamet skaber arbejdsituationer, som ansporer og stimulerer til samarbejde og sikrer, at alle elever inviteres ind i fællesskabet. Eleverne mødes med forventninger om, at de kan bidrage aktivt til løsning af opgaven, og at de har ansvar for at byde ind med de forskellige styrker, de har. Der fokuseres som udgangspunkt på de åbenlyse styrker for derigennem at udvikle elevernes selvværd og lyst til læring.

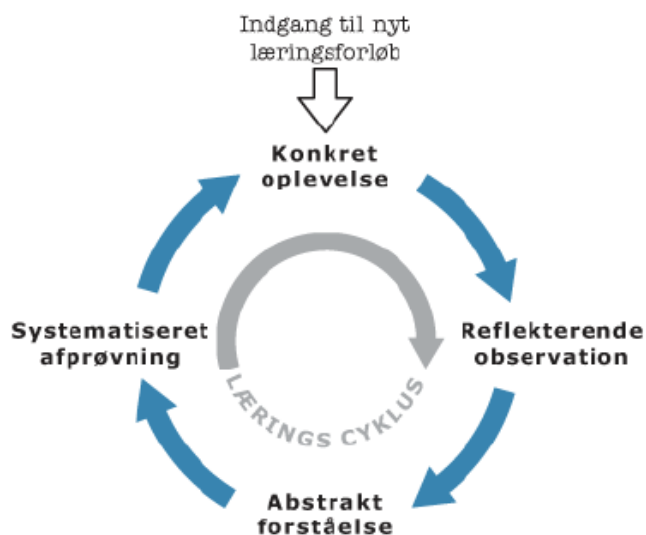
Effekten af arbejdet med pædagogisk og didaktisk værdigrundlag afspejles gennem målinger af:

1. Den enkelte elevs og/eller klasses karakterniveau
2. Elevernes lyst til mere faglighed gennem tilvalgsfag, højere niveauer, elite-forløb m.v.
3. Den enkelte elevs og/eller klasses fremmødefrekvens
4. Den enkelte elevs og/eller klasses trivsel
5. Frafaldsindsatsen over for den enkelte elev og/eller klasse
6. Den enkelte lærers og/eller lærerteams performance, set gennem elev-øjne
7. Den enkelte lærers og/eller lærerteams anvendelse af ny undervisningsteknologi
- A. Teammedlemmernes trivsel og arbejdsglæde.

Fremlagt på SU-møde 18.3.2015

Hvordan bliver vi klogere på CELF?

På CELF har vi overordnet valgt at tage udgangspunkt i modellen **Kolb's læringscirkel** (Kolb 1984), der netop lægger op til den *fortløbende og vedvarende læringsproces og udvikling*, vi ønsker på CELF. **Vi lærer gennem en vedvarende proces, hvor vi hele tiden bliver klogere.** Det gør vi ved at evaluere viden og læring på alle niveauer - strategisk, taktisk og operationelt niveau. Modellen er vist herunder.



Fase:

1. Observér det, vi gør
2. Reflektér over det observerede: Hvad gik godt og mindre godt?
3. Brug den nye viden til at planlægge en ny handling
4. Den nye handling afprøves

Hjulet drejer, og resultaterne af den nye handling skal nu observeres (fase 1 gentages) osv.

Kolb's læringscirkel giver fortløbende anledning til refleksion over den anvendte praksis i det arbejde man udfører. Refleksionen - og dermed evalueringen - bruges efterfølgende som afsæt til at udvikle ny handling - f.eks. ny praksis i undervisningen, i administration, i sagsbehandling mv. – *teorien er relevant for alle arbejdsområder på CELF*. Den *formative evalueringsmetode* er en tilsvarende fremadrettet og konstruktiv metode, der falder fint i tråd med tankegangen i Kolb's model. Metoden matcher også den *anerkendende tilgang*, som vi arbejder ud fra.

For hele tiden at blive klogere på, hvordan vi gør undervisningen og læringen mere effektiv, arbejder vi med pædagogisk dialog på basis af observation og evaluering af undervisningen. *Det gøres regelmæssigt og ud fra fælles kriterier*. Derfor har vi til formålet udviklet diverse skemaer. Dem finder du på CELFnet som bilag til guiden under overskriften "VÆRKTØJER", under området Service, Pædagogisk udvikling og Pædagogisk værdigrundlag.

En af grundstenene i den pædagogiske tilgang til effektiv undervisning og læring er John Hattie's teori om **synlig læring**. Hattie's teorier formidles bl.a. af **James Nottingham** (Nottingham 2015) og understøttes af både hans og **Carol Dweck's** teorier om **udfordrende læring og selvværd**. Deres tanker om udfordrende læring og selvværd læner sig op ad teorien om betydningen af **dynamiske tankesæt** (growth mind-set) hos eleverne - en positiv tilgang til læring, der giver mulighed for at flytte og udvikle eleven gennem læring. Lærerne udfordres aktuelt af mange elever med et **fastlåst tankesæt** (fixed mind-set), som fastholder dem i et negativt selvbillede. Midlet til at påvirke det fastlåste tankesæt er **udvikling af selvstændig tænkning**.

Som i den anerkendende tilgang tager **Nottingham** afsæt i en positiv tilgang til eleverne, men teorien går et skridt videre og lader eleven udvikle sig gennem udfordrende tænkning "wobling", hvor usikkerhed og afprøvning af nye tanker, handlinger og mønstre giver eleven større selvværd, ukuelighed og åbenhed for nye muligheder i skolen - og i tilværelsen som sådan. I denne proces roses og anerkendes elevernes mod til at prøve noget nyt, deres handlinger, tanker og idéer. Det giver mulighed for yderligere læring og fremdrift - at eleven bliver så dygtig som muligt.

Anerkendende tilgang

Hvad siger teorien?

Den anerkendende tilgang er en grundpille i det pædagogiske værdigrundlag på CELF. Teorien er udviklet af **David Cooperrider** (2011). Teorien repræsenterer en undersøgende og udforskende tilgang til forståelsen af det enkelte menneskes - eller den enkelte elevs - individuelle forudsætninger og muligheder, der anerkender og værdsætter disse. Teorien tager afsæt i en positiv tilgang og en oprigtig interesse for det andet menneske. Metoden er en lærings- og organisationsudviklingsmetode, der sætter fokus på det, der opleves som en succes, og på det, der virker. (Læs evt. mere om teorien i Bilag 1)

En anden teoretiker på området er den tyske sociolog og filosof, professor **Axel Honneth** (2006), der beskriver tre former for anerkendelse: *Anerkendelse i privatsfæren* – det at blive mødt med kærlighed og følelsesmæssig opmærksomhed, som resulterer i udvikling og vedligeholdelse af selvtillid. *Anerkendelse i den retslige sfære*, som resulterer i oplevelsen af ligeværd. *Anerkendelse i den solidariske sfære*, som fører til at den enkelte kan føle sig værdifuld i fællesskabet. Iflg. Honneth opstår selvbevidsthed via **anerkendelse**. Ligeledes beskriver han betydningen af anerkendelse for menneskets liv og udvikling og viser, hvorledes manglende anerkendelse slår igennem som en række bevidsthedsforstyrrelser.

Hvordan læner CELF sig op ad teorien?

Læreren skal have en **undersøgende tilgang** til elevens personlige ressourcer og have en **anerkendende og værdsættende tilgang** til elevens ressourcer (viden, erfaringer, motivation, drømme eller mangel på samme). Med denne viden som afsæt kan læreren tilbyde eleven de rette udfordringer og redskaber til at udvikle sig personligt og fagligt under uddannelsen på CELF.

Lærerens anerkendende og værdsættende tilgang kræver en **positiv relation** til den enkelte elev, skabt gennem lærerens væsentlige interesse for og indsigt i elevens samlede situation. Formålet er at **afdække elevens læringspotentiale og identificere, finde og anvende de relevante metoder, redskaber og eventuelle støtteforanstaltninger**, og dermed bidrage til at gøre eleven så dygtig som muligt. - Det gælder såvel faglige som personlige kompetencer. Målet er at eleven *under* og *via* sin uddannelse får mulighed for at udvikle sig til et helt menneske og en ansvarsbevidst borger i et demokratisk samfund.

Hvad vil vi opnå?

Den anerkendende tilgang i undervisningen opnås gennem:

- **Undersøgende tilgang:** At læreren viser oprigtig interesse for elevens forudsætninger gennem undersøgende/undrende spørgsmål. Giver feed up, feedback og feed forward til eleven
- **Anerkendende og værdsættende tilgang:** Tonen og ordvalget er anerkendende og værdsættende
- **Positiv relation:** Der er konstruktiv opmærksomhed på den enkelte elev. Der er humor og smil. Den enkelte elev bliver set, hørt og forstået
- **Relevante metoder, redskaber og eventuelle støtteforanstaltninger i forhold til eleven:** Der er foretaget realkompetencevurdering inden for de første 14 dage. Læreren identificerer, finder frem til og anvender de relevante metoder, redskaber og evt. støtteforanstaltninger i forhold til den enkelte elev.

Dannelse

Hvad siger teorien?

Dannelse indgår som et væsentligt element i de kompetencer, eleverne skal udvikle, mens de uddanner sig på CELF.

Eleverne skal modtage og tilegne sig en vis mængde fagligt stof, som det er beskrevet i de respektive undervisningsbekendtgørelser og derefter forholde sig til det. Derpå skal eleverne skabe deres egen forståelse af stoffet og dermed sætte det lærte i spil i forhold til deres egen virkelighed. Gennem kritisk refleksion skal de opnå **meningskompetence**, der kan føre til **handlings- og ansvarskompetence**. Det teoretiske afsæt er en sammenkobling af **Qvortrups** (2004) og **Klafkis** (2001) teorier om dannelse.

Dannelsesbegrebet kan forbindes med tre grundlæggende evner: **selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne**. For at kunne udvikle medbestemmelse og solidaritetsevne må almindelsen have en forpligtende fælles kerne og rumme de såkaldte "epokale nøgleproblemer". Eleverne må kunne forholde sig til fælles menneskeligt vedkommende problemer - og gøre det med respekt for fællesskabet. Selvdannelsen kombineres med det almene, og resultatet kan samlet kaldes "refleksiv værdsættelse". Dannelsesbegrebet forbindes altså tæt med begrebet værdsættelse, idet det enkelte individ skal kunne rumme både sig selv og den forskellighed, som omverdenen præsenterer det for. **Moderne dannelse** er at kunne reflektere over og se ud over sig selv og sin egen dannelse og samtidig tage afstand fra dem, der ikke tillader en sådan tolerance. (Læs evt. mere om teorien i Bilag 2)

Hvordan lærer CELF sig op ad teorien?

Af CELF's overordnede værdigrundlag fremgår det, at vi arbejder ud fra de grundlæggende værdier *Dialog, Respekt og Samarbejde* og tilstræber at gøre det i en anerkendende ånd. Grundlaget kan tolkes som et udtryk for demokratiske grundværdier, der igen hviler på idéen om *fælles ansvar* og en *positiv accept af de mennesker vi omgås* - uanset relationen - den fælles forpligtende kerne. Da der er tale om gensidige påvirkninger i et kulturbærende og kulturskabende miljø, er skolens ansatte forpligtede til at være **dannelsesambassadører** og lærerne til at være faglige, såvel som **dannelsesmæssige rollemodeller**. (Se: *Pædagogisk værdigrundlag for medarbejdere i servicefunktionerne omkring undervisningen på CELF*). Overordnet vælger vi hermed at kombinere en humanistisk og en kritisk tilgang til didaktikken. Vi ser undervisning dels som et kulturelt møde, dels som samfundsmæssigt fællesskab, der har fokus på det forstående og frigørende i dannelsen af eleven til en demokratisk borger i et hyperkomplekst samfund.

Hvad vil vi opnå?

At eleven gennem uddannelsen udvikler evnen til

- kritisk refleksion = meningskompetence
- at handle på baggrund af det lærte = handlingskompetence
- at tage ansvaret for egne handlinger i forhold til andre/samfundet/miljøet = ansvarskompetence
- at se sig selv som et frit og selvstændigt menneske med egen vilje = selvbestemmelse
- at se sig selv som et ligeværdigt menneske med ret til indflydelse = medbestemmelse
- at rumme og forholde sig til mennesker med andre værdier og holdninger = solidaritetsevne
- at elev og lærer udviser gensidig respekt
- at elev og lærer kommunikerer i ligeværdig dialog
- at der er tale om konstruktivt samarbejde mellem lærer og elever og eleverne indbyrdes
- at elever og lærer udviser værdsættende og anerkendende adfærd i forhold til hinanden, til andre på skolen og i omgivelserne - som f.eks. i lære- og praktikpladser.

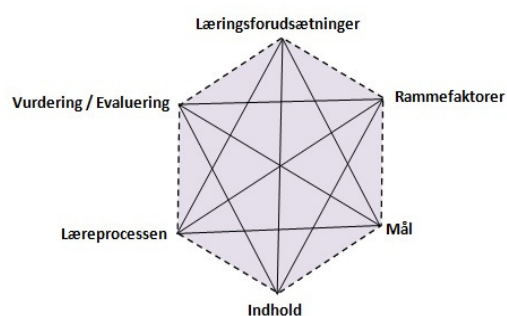
Didaktik

Hvad siger teorien?

De pædagogiske værdier sætter rammerne om undervisningen på CELF og dermed også rammerne for **didaktikken**. **Didaktik** betyder undervisningslære og drejer sig iflg. **Madsen** (2015, s.58) om, hvordan læreren planlægger undervisningens indhold og vælger metode under hensyn til f.eks. læringsmål og elevforudsætninger. Endvidere drejer det sig om de overvejelser og refleksioner, læreren gør sig i forbindelse med planlægning af undervisningen. **Didaktikken** bestemmes i stor udstrækning af, hvilket fag eller hvilke kompetencer læreren underviser i, hvorfor den enkelte lærer må "oversætte" det fælles didaktiske værdigrundlag i forhold til sin egen undervisningsplanlægning og -gennemførelse. (Madsen 2015, s. 58)

Et lærerteam (her læringsteam) skal både planlægge, gennemføre og evaluere undervisningsforløbet.

Vi kan anvende **Hiim og Hippe's** didaktiske relationsmodel til dette formål. *Den didaktiske relationsmodel* handler om relationerne mellem elementerne: læringsforudsætninger, rammefaktorer, mål, indhold, læreprocessen, vurdering/evaluering. I denne model er det ikke muligt at påvirke ét område, uden at det har effekt på de andre fem elementer. (Hiim og Hippe, 2006).



Figur 1: Didaktisk relationsmodel

Iflg. **Meyer** (2008) skal de **didaktiske overvejelser** sikre at opfylde **de 10 kendetegn ved god undervisning**:

- klar struktur
- en betydelig mængde ægte læretid
- læringsfremmende arbejdsklima
- indholdsmæssig klarhed
- meningsdannende kommunikation
- metodemangfoldighed
- individuelle hensyn
- intelligent træning
- transparente præstationsforventninger
- stimulerende læremiljø.

Hvordan lærer CELF sig op ad teorien?

Teoretisk set vælger vi at betragte undervisning som et kulturelt møde mellem elever og lærere i et samfundsmæssigt fællesskab. Vi kombinerer hermed *en humanistisk med en kritisk tilgang til didaktikken*. I praksis ligger udgangspunktet for undervisningens tilrettelæggelse i den lokale undervisningsplan. Ud fra uddannelsens/fagets bekendtgørelse omsættes fagmålene til handlingsmål, dvs. indhold.

Med udgangspunkt i Hiim og Hippe's model udarbejder læringsteamet/læreren et detaljeret undervisningsforløb med tydelige læringsmål. Som inspiration til planlægningen bør Meyers 10 ovenstående kendetegn for god undervisning medtænkes. - Undervisningsforløbet udarbejdes med angivet metode og indhold i den digitale platform CELF Ipraxis (herefter omtalt som CIP), som anvendes som læringsmiddel for eleverne - indtil videre - på EUD. Til ethvert undervisningsforløb skal der udarbejdes en plan for evaluering af undervisningen, og eleverne skal løbende have feedback på deres læringsproces. Grundlaget for dette er det fælles arbejde i læringsteamet. (Se: *Teams bliver til læringsteams*)

Hvad vil vi opnå med de didaktiske overvejelser?

- At der er udarbejdet en lokal undervisningsplan
- At der er udarbejdet et detaljeret undervisningsforløb i CIP (på EUD)
- At der er udarbejdet en plan for systematiseret evaluering af undervisningsforløbet
- At der er udarbejdet en plan for opfølgning af elevernes kompetencer
- At der med udgangspunkt i Kolb's læringscirkel løbende ændres i undervisningspraksis.

Differentiering

Hvad siger teorien?

Differentiering skal ses som et pædagogisk princip der har til formål at imødekomme elevernes diversitet, dvs. forskellighed og heterogenitet, dvs. uensartede sammensætning, på en sådan måde, at alle elever udfordres optimalt i alle fag. Det er et grundlæggende princip som lærerne skal planlægge deres undervisning ud fra – et princip der har konsekvenser for de didaktiske valg lærerne træffer, når de tilrettelægger undervisningen. (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011)

Differentiering betyder, at læreren tager udgangspunkt i elevernes forskellighed og i deres forskellige forudsætninger i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen. Læreren forklarer fagligt stof, giver feedback, støtter og motiverer eleverne på forskellige måder, der passer til elevernes forudsætninger. For at sikre, at eleverne udvikler deres kompetencer bedst muligt, skal lærerne løbende videreudvikle deres praksis for differentiering. Differentiering omfatter undervisningsdifferentiering, niveaudeling og talentspor.

Undervisningsdifferentiering

Undervisningsdifferentiering betyder, at alle elever skal nå samme læringsmål, men at de får mulighed for at nå målet på forskellige måder og i forskelligt tempo¹. Ved at tilrettelægge undervisningen på forskellige måder kan der tages hensyn til elevernes faglige niveau, læringsstile og/eller sociale forudsætninger. Med dette udgangspunkt skal læreren udvikle og afprøve metoder til at forklare det faglige stof på forskellige måder og give eleverne feedback på forskellige måder. (Hiim og HIPPES Didaktiske relationsmodel (2007))

Klafki (2001) taler om to former for differentiering:

- *Elevdifferentiering* (ydre differentiering), hvor eleverne opdeles i forskellige hold/klasser som er organisatorisk adskilte – ved niveaudeling
- *Undervisningsdifferentiering* (indre differentiering), hvor eleverne undervises sammen, men med forskellige undervisningstilbud.

Iflg. Hattie (2015) differentierer læreren for at sikre at læringen er meningsfuld og effektivt indrettet på, at alle elever når lektionens/lektionernes mål. På CELF skal **undervisningsdifferentiering** ske ved at differentiere i forhold metoder og midler, så det fælles, centralt fastsatte læringsmål nås af alle elever.

Hvordan læner CELF sig op ad teorien?

Begrebet **differentiering** er ikke direkte omtalt i det pædagogiske værdigrundlag, men differentiering er den absolut nødvendige metode til at nå de skitserede uddannelsesmål.

På CELF tager vi primært afsæt i **undervisningsdifferentiering**. Elevernes diversitet, forskellige læringsforudsætninger og læringstempo stiller krav om differentieret undervisning, hvilket kan imødekommes på flere måder, f.eks. ved at organisere undervisningen, så elevernes forudsætninger, motivation og læringstempo tilgodeses gennem stilladsering og varieret feedback eller gennem fleksibel levering. Begge metoder søger at udnytte elevens potentiale ved at skabe fremdrift i elevens læring, dvs. progression, via elevens "nærmeste udviklingszone" (kaldet Nuz).

Stilladsering, nærmeste udviklingszone, elevtilpasset feedback og flow

Den russiske psykolog **Lev S. Vygotsky** (1896-1934) er ophavsmand til teorierne om "Den nærmeste udviklingszone" (Nuz) og begrebet "Stilladsering". Vygotsky undersøgte udviklingen af og sammenhængen mellem tænkning og sprog. Vygotsky opfandt begrebet "Zonen for den nærmeste udvikling" (Nuz), som er det område, hvor barnet (her: eleven) sammen med en voksen (her: læreren) kan klare opgaver, som det

¹ Sir Ken Robinson: Vi tror fejlagtigt, at alle kan lære det samme på samme tid og på samme tidspunkt i deres liv.

(her: eleven) endnu ikke kan klare på egen hånd. Begrebet har fortsat stor pædagogisk betydning, da det påpeger takten i læringen. (Vygotsky, L.S., 1971)

Begrebet "scaffolding", eller "stilladsering" er direkte inspireret af Vygotskys arbejde med Nuz. **Jens Dolin** definerer stilladsering som "den proces hvor læreren gennem identificering af elevens Nuz understøtter eleven netop så meget, det er nødvendigt, og dermed lader eleven overtage og styre læreprocessen i den takt, eleven magter det". (Damberg, Dolin m.fl. 2013, s.189)

Iflg. **Hattie** er det med "stilladsering" ligesom med stilladser ved byggerier. Kunsten er at vide, hvornår der er brug for dem, og hvornår det er tid til at fjerne dem. Formålet med stilladsering er at give støtte, viden, strategier, modeller, spørgsmål, instruktion, omstrukturering og andre former for feedback, når intentionen er, at eleven skal nå frem til at "eje" den pågældende viden. (Hattie, 2015, s. 203)

På CELF tilstræber vi, at eleven kommer i en **læringsmæssig flow-tilstand**, så der opstår balance mellem elevens evner og behov i forhold til undervisningsniveauet og de læringsmæssige udfordringer, der skal være så tilpas store, at eleven udfordres, men dog kan tackle disse. Det er målet, at eleven gennemfører sin uddannelse og bliver så dygtig, som han/hun kan. (Se: Flow-modellen under *Tillid og relationer*).

Fleksibel levering danner basis for fleksibel læring

Ved fleksibel levering forstås, at undervisningen bygges op på en digital platform (CIP) med tilhørende digital instruktion som eleverne kan tilgå uafhængigt af tid og sted. Eleverne kan her arbejde og lære i eget tempo, dvs. med mulighed for at gå hurtigt videre, når en opgave er løst og godkendt, gense instruktionen eller øve sig på lignende opgaver - helt i overensstemmelse med deres Nuz. Ved sygdom eller andet forfald har eleven mulighed for at indhente det forsømte, og kammeraterne i klassen og læreren skal dermed ikke bruge tid på gentagelser.

Læreren planlægger undervisningen og lægger materiale med feed up – dvs. klar angivelse af kravene i den lokale uddannelsesplan (Lup) og læringsmål, instruktioner og opgaver på CIP'en. Hermed kan læreren i selve undervisningssituationen koncentrere sig om rollen som instruerende/trænende, coachende, og relations-skabende lærer med fokus på at facilitere læreprocessen hos den enkelte elev. Læreren kan således også differentiere og målrette sin feedback til den enkelte elevs opgavebesvarelse og give specifik feed forward til den enkelte elev, så han/hun har mulighed for at gøre fremskridt i den rigtige retning og blive så dygtig som muligt.

CIP'en kan i øvrigt være med til at løse udfordringen med behovet for samlæsning af mange små hold med forskellige faglige mål. - Ved samlæsning forstås vi på CELF, at elever med forskellige mål undervises i samme rum, coachet og instrueret af en eller flere lærere, der kender målene for de forskellige elevgrupper. Samlæsningen stiller krav til læreren om kendskab til alle de anvendte Lup'er og læringsmål, som eleverne arbejder med.

Hvad gør læreren i praksis?

Ved planlægning af undervisningen tager læreren afsæt i et synligt og forståeligt mål, der er både klart og kendt af eleven. Målet fremgår af bekendtgørelsens krav til uddannelsen, som i den enkelte afdeling bliver omsat til målpinde ud fra den såkaldte Lup. Da alle elever på samme uddannelse skal nå de samme mål for at kunne gennemføre uddannelsen i faget, men gør det på baggrund af forskellige læringsforudsætninger, må læreren differentiere undervisningen. Det kan som nævnt ske gennem stilladsering og varieret feedback – enten som mere traditionel undervisning eller via en digital platform, som vi på CELF har valgt skal være CIP. (Se: *Pædagogisk IT*)

Ved begge undervisningsmetoder sker differentieringen med afsæt i en fælles opgave, som alle elever skal kunne løse. Differentieringen består derfor i, dels *at formulere opgaven på forskellige måder*, som giver mulighed for at alle elever kan løse den, dels *at yde støtte til elevernes opgaveløsning i tilpasset omfang*.

Stilladseringen består her af en kombination af f.eks. gradueret læreropmærksomhed kombineret med graduerede opgaveformuleringer, der udfordrer eleverne på forskelligt abstraktionsniveau: dvs. én type opgaveformulering, der kan løses af alle elever (med meget stilladsering) – én, der kan løses af nogle elever (middel stilladsering) – og én, der kan løses af få elever (mindre stilladsering).

De elever, der har brug for at vælge den mest stilladserede opgave for at udvikle sig fagligt kan meget vel have brug for den grad af elevkontakt, som Svejgaard (2011/2013) omtaler i forbindelse med den "grønne opgave". – Det er de meget usikre elever. De kan måske lidt og tør eller gider ikke rigtigt. Disse elever har brug for at være i klassen tæt på læreren. De har behov for:

- Tydelige instruktioner (læreren optræder som mesteren, der lærer fra sig)
- Klar struktur og stilladsering
- Hyppige tjek
- At læreren er meget tilstede hos eleverne
- Hyppig feedback
- Lærers vurdering
- At læreren oftest kun stiller lineære spørgsmål
- Altid entydige svar på deres spørgsmål.

De elever, der har mindre behov for stilladsering, kan meget vel have brug for den grad af læreropmærksomhed, der omtales som "den gule opgave". Det er de noget usikre elever. De kan en del, vil måske og tør måske. De skal overbevises om, at de godt kan klare opgaven. Eleverne kan evt. arbejde lige uden for klasseværelset, så læreren kan kontaktes ad hoc. De har brug for:

- Grundlæggende klar struktur for arbejdet med opgaverne
- Løsere stilladsering (end ved den grønne opgave)
- Feedback og korrektioner, så eleverne ikke laver for meget forgæves arbejde
- Læreren træner eleverne i opgaveløsning (som en værkfører ville gøre det)
- Begyndende træning i selv at tage beslutninger – læreren stiller strategiske og cirkulære spørgsmål
- Kommunikation afsluttes altid med entydige svar – eleverne må ikke efterlades i usikkerhed.

De elever, som kan selv og vil selv, men som måske i nogle situationer kan være en smule usikre skal udfordres via den mindst stilladserede opgave. Disse elever kan meget vel have brug for en mindre grad af læreropmærksomhed, som omtalt ved "den røde opgave". Elevernes faglige forudsætninger betyder, at denne elevgruppe skal udfordres fagligt, og at de i øvrigt arbejder med en høj grad af selvstændighed. – Eleverne kan f.eks. arbejde på skolens bibliotek, læringscenter el. lign., så læreren kan facilitere deres arbejdsproces, når der er brug for det. Disse elever har gavn af:

- Opgaver uden forudgående stilladsering (læreren optræder som konsulent/vejleder/facilitator)
- At læreren kan konsulteres om nødvendigt, men gruppen arbejder mest selvstændigt
- At læreren stiller strategiske, cirkulære og reflekterende spørgsmål
- At læreren støtter elevernes arbejdsproces eller udfordrer dem ved at uddelegere ansvaret for opgaven til eleverne og stille "fagligt udfordrende spørgsmål"
- At læreren sjældent giver entydige svar.

For de helt specielt dygtige elever – dem, der kan deltage i et talentspor, vil det være oplagt, dels at læreren opmuntrer dem til at vælge de mest udfordrende (dvs. de mindst stilladserede) opgaveformuleringer, der kombineres med flere opgaver.

I CIP udarbejdes instruktioner både i forhold til kernestof og supplerende stof, så alle typer elever konstant kan udfordres med opgaver og refleksion over disse, og hermed bliver så dygtige som muligt.

Feedback'en

Feedbacksituationen giver læreren en tilsvarende unik mulighed for differentiering og for at handle situationsbestemt og tilpasset den enkelte elev. Læreren skal her bruge sit indgående kendskab til elevens forudsætninger for læring, den aktuelle situation samt den professionelle relation som basis for at tilpasse feedbacken til eleven her og nu - og hermed opmuntre, støtte eller "presse" eleven efter behov, så han/hun kan blive så dygtig som muligt og komme i en læringsmæssig flowtilstand. (Se: Feedback)

Hvad vil vi opnå gennem undervisningsdifferentieringen?

For alle uddannelser skal der være udarbejdet undervisningsplaner der indeholder følgende overvejelser:

Planlægningsfasen

- Et klart og synligt mål for undervisningen, som er synligt for og kendes af eleven
- At det på forhånd er fastlagt hvad eleverne skal kunne og vide ved afslutningen af et undervisningsforløb
- Bevidsthed om, hvor eleverne formodes at befinde sig i forhold til de nedbrudte mål
- Bevidsthed og beslutning om, hvilke undervisningsaktiviteter der vil fremme elevernes læring.

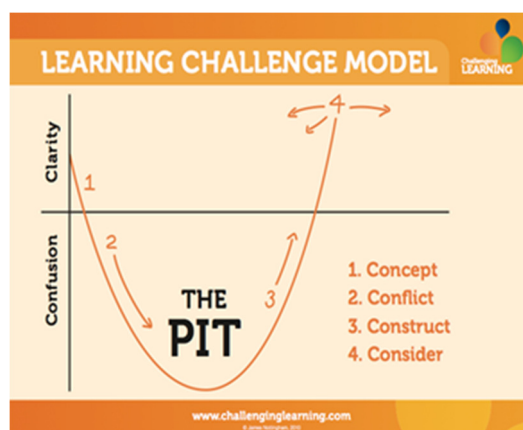
Gennemførelsesfasen

- At der skabes passende læringsudfordringer til alle eleverne
- At der er fokus på om elevernes læring viser behov for op- eller nedjustering af udfordringerne
- At eleverne deltager aktivt i undervisningen
- At alle elever modtager feedback, der matcher deres læringsbehov.

Evalueringsfasen

- At evalueringen foregår i forhold til læringsmålene – både ved formativ og summativ evaluering
- At elevernes læringsudbytte er tilstrækkeligt og stort
- At elevernes progression er løbende og vedvarende
- At undervisningsaktiviteterne understøtter eleverne i at nå deres uddannelsesmål.

(Se: Elevernes evaluering af undervisningen)



UDFORDRENDE LÆRING IFLG. NOTTINGHAM - PÅ DANSK BRUGES BETEGNELSEN "DEN SORTE GRYP", NÅR ELEVERNE BLIVER USIKRE OG VAKLER (WOBLER)

Elevernes evaluering af undervisningen

Hvad siger teorien?

Iflg. **Hattie** er det vigtigt, at læreren på sin rejse mod målet – at udvikle sig til ekspertlærer og skaber af synlig læring hos eleverne - lader eleverne evaluere undervisningen. Formålet med **evalueringen** er at registrere egne fremskridt i den pædagogiske praksis.

I **Hiim og HIPPes** didaktiske relationsmodel er **Vurdering og evaluering** et af de seks hovedbegreber, der danner grundlag for god undervisning (Se: *Didaktik*).

Med afsæt i **Robinsons** ledelsesnarrativer om pædagogisk ledelse kan elevernes evalueringer af undervisningen ligesom observation af og dialog om undervisningen udgøre et væsentligt grundlag i den pædagogiske ledelse af lærerne. Evalueringerne indeholder data og vigtig viden om elevernes oplevelse af kvalitet og tryk i undervisningen, og danner hermed lærerens og lederens fælles afsæt for en dialog om klare mål og forventninger til lærerne, sikring af høj kvalitet i undervisningen og prioritering af indsatser.

Hvordan læner CELF sig op ad teorien?

På CELF ønsker vi at skabe en helt naturlig evalueringskultur, som understøtter en *kontinuerlig udvikling af den pædagogiske praksis på skolen*. Som nævnt i PVG er det lærerteamets opgave at lede og motivere elevernes læringsproces. Det sker ved at:

"Læreren og lærerteamet er i løbende dialog med den enkelte elev om dennes læringsmål. Der arbejdes systematisk med evaluering af målopfyldelsen og gives konstruktiv feedback. Lærerteamet gennemfører desuden hyppige, systematiske evalueringer af egen undervisning og performance, og på baggrund af disse evalueringer udvikles den pædagogiske praksis løbende."

På EUD, f.eks., foretager vi evalueringer kort efter uddannelsesstart, undervejs i forløbet og ved uddannelsens afslutning med udgangspunkt i følgende værktøjer, som findes på CELFnet, under Service, Pædagogisk udvikling og Pædagogisk værdigrundlag:

- Elevernes evaluering af introforløbet – efter de to første uger af uddannelsen på CELF
- Elevernes evaluering af undervisningen
- Elevernes slutevaluering af EUD-uddannelserne

Evalueringen sker enten ved hjælp af skemaer, der hentes på skolens hjemmeside, eller som skemaer, der lægges direkte ind i de undervisningsforløb, der lægges op på CIP-platformen, som det aktuelt sker på EUD.

På CIP'en udgør elevernes evaluering den naturlige afslutning på et undervisningsforløb, og besvarelsen af spørgsmålene giver typisk eleven adgang til næste undervisningsforløb. Evalueringen bliver hermed en naturlig del af elevens arbejdsgang og arbejdsproces. - Læreren og teamet er forpligtet til at forholde sig til elevernes evaluering som afsæt for kvalificering af den videre pædagogiske praksis.

Med elevernes evaluering af undervisningen beder vi om feedback. Det gør vi med det klare formål at kunne tilrettelægge og afvikle undervisningen, så elevernes *videre læring* bliver så god som mulig (feed forward i forhold til udvikling af vores undervisningspraksis). - Derfor tager vi på CELF primært afsæt i den formative evalueringsform med fokus på udviklingen frem for i den summative/bedømmende form.

Hvad vil vi opnå?

Gennem elevernes evaluering af undervisningen vil vi opfylde tre af de syv punkter i PVG 7+A, nemlig at undersøge:

- Den enkelte elevs og/eller klassers trivsel
- Den enkelte læreres og/eller lærerteams performance, set gennem elev-øjne
- Den enkelte læreres og/eller lærerteams anvendelse af ny undervisningsteknologi.

Engagerede og opsøgende lærere

Hvad siger teorien?

Den norske teoretiker **Erling Lars Dale** (1999) siger, at udover at kunne gennemføre undervisning og planlægge samme undervisning, så skal **den engagerede lærer** (dvs. den professionelle lærer) også kunne argumentere og begrunde gennemførelse og planlægning af undervisningsrelevante aktiviteter rent teoretisk. Læreren skal således kunne kommunikere, konstruere og udvikle pædagogisk og didaktisk teori ud fra sine erfaringer med planlægning og gennemførelse af undervisning.

John Dewey siger iflg. Madsen (2015, s.101-103), at vi må gå fra "metodefrihed til metodeansvar" og tage ansvaret for at vælge de metoder til det bedst mulige indhold, der med størst sandsynlighed gør størst mulig forskel for den enkelte elevs muligheder for at lære og udvikle sig og blive så dygtig som han/hun kan. **Den metodeansvarlige lærer** vælger indhold og metoder, der inddrager alle i det sociale fællesskab og metoder, der appellerer til elevens "anlæg for at konstruere, producere og skabe..."

I **bekendtgørelsens** §17 stk.2 står bl.a. at læreren er **aktivt opsøgende** i forhold til elevernes læring. Iflg. Professor **Per Fibæk Laursen** fra DTU sender den **autentiske lærer** et helhjertet budskab til sine elever om, at der er noget værdifuldt at lære. En lærer, der kun interesserer sig for det faglige indhold og ikke for, om eleverne lærer det, er en dårlig lærer. Den autentiske lærer respekterer eleverne som frie og selvstændige mennesker. - Det kræver at **lærerne er opsøgende**. (Laursen 2004)

Hattie (2015, s.57) siger:

"Passioneret engagerede lærere er de lærere, som simpelthen bare elsker det. De søger konstant efter mere effektive metoder til at nå deres børn og til at mestre deres fags indhold og metoder. De føler det som en personlig mission...". **Day** siger (samme sted):

"At være passioneret med hensyn til undervisning er ikke blot at udtrykke entusiasme, men også at føre den ud i livet på en samvittighedsfuld, værdistyrket, intelligent måde. Alle effektive lærere har en passion for deres fag, en passion for deres elever og en passioneret overbevisning om, hvem de er, og hvordan de kan gøre en forskel i deres elevers liv, både mens undervisningen foregår og i dagene, ugerne, månederne og årene derefter."

Hvordan lærer CELF sig op ad teorien?

Den **engagerede lærer** fokuserer på at give eleverne forståelse og indsigt. Det drejer sig ikke om at nå at gennemføre den planlagte undervisning, men om at eleverne når sine læringsmål. Der er således ikke frit valg med hensyn til metode, og det er ikke automatisk "the same procedure as last year". Det er lærerens ansvar at vælge metode ud fra de tilstedeværende elevernes forudsætninger. **Lærerne opsøger** derfor viden om elevernes læring, tager ansvar for denne, agerer og reagerer på elevernes signaler, følger op på om uddannelsesplanen følges af eleven og iværksætter evt. støtteaktiviteter.

Hvad vil vi opnå?

Den engagerede og opsøgende lærer

- er proaktiv, starter undervisningen til tiden og engagerer eleverne fra starten
- sætter eleverne i centrum og respekterer eleverne som de er
- motiverer eleverne gennem dialog - ved at tale til deres hjerte og lyst til læring/indre motivation
- stiller høje forventninger ved at tale om, at alle kan bidrage og kan mere, end de selv tror
- argumenterer for valg af metode over for eleverne
- sikrer sig, at eleverne får indsigt og forstår stoffet, f.eks. via spørgsmål, feedback eller opgaver
- er vedholdende og følger op
- kan og vil udfordre eleverne, så eleverne bliver så dygtige som de kan.

Feedback

Hvad siger teorien?

Iflg. **Hattie** (2015) er feedback et af de mest gennemgående træk ved virkningsfuld undervisning og læring.

Feedback har til formål at reducere kløften mellem det sted, hvor eleven "er", og det sted, hvor det "er meningen, at han eller hun skal være" – dvs. mellem de tidligere eller nuværende præstationer og kriterierne for målopfyldelse. For at gøre feedbacken effektiv må lærerne have en god forståelse af, hvor eleverne er, og hvor det er meningen, de skal være – og jo mere de gør dette tydeligt for eleverne, jo bedre kan eleverne hjælpe sig selv fra det punkt, hvor de befinder sig, til målopfyldelsen og således nyde frugterne af feedback. "Evidensen for feedbacks effektivitet er dokumenteret i *Visible Learning*, hvor den opgøres til dobbelt så stor som gennemsnitseffekten af alle andre effekter af undervisning." (Hattie 2015, s.184)

Hattie har udviklet en model for feedback, der bidrager til at forklare, hvordan lærer og elever kan få fuldt udbytte af feedback i klasserummet. Modellen ses på næste side.

Hattie & Timperley (2013) introducerer tre effektive former for feedback, der indeholder de tre trin: **feed up**, **feedback** og **feed forward**, hvorigennem læring gives sprog og elevens læring gøres synlig.

Hvordan lærer CELF sig op ad teorien?

De tre former for **feedback** kan gives på henholdsvis opgave-, proces- og selvreguleringsniveau, og i praksis bidrager de til dels at reducere afstanden mellem der, hvor eleven befinder sig, og det sted, hvor eleven skal hen, når han eller hun opfylder de faglige mål. Samtidig støtter feedbacken elevens udvikling fra novice til kompetent og selvregulerende. Ved at arbejde systematisk med **feed up – feedback – feed forward** bliver lærerne tilbudt værdifuld viden om, hvad eleven har været igennem og hvilken læring, der er opnået. Læreren får samtidig tilbudt viden om, hvordan hans/hendes praksis skal udvikles for at støtte elevens læringsproces og udvikling bedst muligt.

Hvad vil vi opnå?

På CELF arbejder vi med synlig læring, og til det formål gør vi brug af de tre feedbacktrin i forhold til eleverne. Lærerne er bevidste om og stræber efter at give feedback i relation til de tre vigtige feedback-niveauer: opgave, proces og selvregulering:

- **Feed up** afklarer spørgsmålene:
Hvor er jeg på vej hen? Hvad er mine mål? (opgaveniveau)
Læreren synliggør og kommunikerer til eleverne, hvad målene med lektionen er – heraf vigtigheden af kendte og synlige læringsmål og kriterier for målopfyldelse
- **Feedback** afklarer spørgsmålene:
Hvordan klarer jeg mig? Hvilke fremskridt gør jeg i retning af mine mål? (procesniveau)
Læreren kommunikerer med eleverne om, hvor langt de er nået i forhold til det aktuelle mål
- **Feed forward** afklarer spørgsmålene:
Hvor skal jeg hen herfra? Hvilke aktiviteter må nu iværksættes for at jeg kan gøre større fremskridt i den rigtige retning? (selvreguleringsniveau)
Læreren hjælper eleverne til at reflektere over, hvad de kan og ikke kan, og hvad det næste skridt derfor er (ref. elevens nærmeste udviklingszone). Eleverne skal hjælpes til at reflektere og finde egne svar på spørgsmålene.

Klasserums- og undervisningsledelse (situationsbestemt)

Hvad siger teorien om principperne for effektiv klasse(rums)ledelse?

Meyer (2008) og **Hattie** (2015) understreger en række faktorer som afgørende for at læreren lykkes med undervisningen. Læreren må påtage sig lederskab, vise rammer og retning og tilpasse sin lederstil til den aktuelle situation i undervisningen. Læreren må således kommunikere og stå for:

- klar struktur og mening med undervisningens indhold
- tydelige præstationsforventninger og individuelle hensyn
- systematisk (formativ) evaluering (både af lærere og elever)
- lærertroværdighed og gensidig respekt
- stimulerende miljø og vægt på ægte læretid
- metodemangfoldighed.

FIMME-modellen, som kendes fra gymnasiet, fokuserer tilsvarende på lærerens systematiske, klare og synlige valg af: Formål, Indhold, Metode, Materiale og Evaluering.

Den dygtige lærer er **kulturskaber** og skal som **klasse- og undervisningsleder** mestre fire områder: relationskompetence, ledelseskompetence, faglig kompetence og professionaliseringskompetence. (**Madsen**, 2015)

Ledelseskompetence er evnen og viljen til at lede undervisningen og skabe rum for læring og udvikling. Professionaliseringskompetencen knytter sig tæt til denne. Læreren skal både kunne, ville og gøre...og løbende professionalisere sit eget arbejde som lærer, som vi også ser det hos Dale og Rasmussen. (Se også: *Lærerrollen - den professionelle lærer*). Professionaliseringskompetencen stiller krav om, at læreren reflekterer over praksis og arbejder med den både selvstændigt og kollegialt og samtidig bidrager til udvikling i og af skolen.

Begrebet **undervisningsledelse** omfatter både den traditionelle forståelse af klasseledelse, nemlig adfærdsledelse og relationsledelse, det vil sige at styre, hvad der foregår i klassen med fokus på adfærd, uro, disciplin med videre, og den didaktiske ledelse, det vil sige lærerens arbejde med at understøtte og lede elevernes læringsarbejde. (Madsen 2015, s.103-104).

Hvordan læner CELF sig op ad teorien?

Teorierne beskæftiger sig med såvel klasserums- og klasseledelse som undervisningsledelse. Vi ser begreberne under ét og ser først og fremmest **klasseledelse** som ledelse af kommunikationen i undervisningen og ledelse af det arbejde, eleverne skal udføre. I en klassesammenhæng er det f.eks. at håndtere dialogen og at involvere eleverne som aktive deltagere, hvor de bidrager med deres viden, erfaringer og overvejelser. I en værkstedssituation kan det være måden, læreren viser og forklarer noget på og dernæst hjælper eleven til at forstå fremgangsmåden for at løse en given opgave.

Undervisningsledelse er med til at tydeliggøre, at læreren og læringstemaet skal arbejde med de pædagogisk-didaktiske spørgsmål: Hvad skal undervisningen føre til? – hvorfor og hvordan? Undervisningen skal være kommunikation med det primære og klare formål at eleverne lærer det, der er sat mål for i de pågældende uddannelser og fag, og dernæst at uddannelsen kan føre til enten arbejde eller til videre uddannelse. (Se også: *Engagerede og opsøgende lærere*).

I det mere *virtuelle klasserum*, som kendetegner digital undervisning og fleksibel levering, har læreren de samme opgaver som i det traditionelle klasserum, blot fordelt på flere "rum" - evt. både internt og eksternt i forhold til skolen - hvor læreren også skal lede elevadfærd, relationer og læringsarbejdet. "Klasserummet"

bliver i princippet uendeligt eller abstrakt og dette scenarie stiller krav om, at læreren skal lede ved at nå rundt til alle elever enten fysisk eller digitalt. Læreren skal således også kunne bedrive fjernledelse.

Hvad vil vi opnå?

- At læreren/læringsteamet foretager aktive pædagogisk-didaktiske valg
- At læreren stiller sig i spidsen for eleverne som en synlig leder med overblik og ansvar for læringen
- At læreren er i løbende dialog med eleven om læringsmålene: feed up, feedback og feed forward
- At læreren foretager hyppige, systematiske evalueringer af egen undervisning og performance
- At læreren/læringsteamet foretager systematisk evaluering af elevens fremdrift?

Lærerrollen – den professionelle lærer

Hvad siger teorien?

Claus Madsen (2015) refererer den norske professor i pædagogik **Erling Lars Dales** teori om den moderne, professionelle erhvervsskolelærer, som skal være en professionel didaktiker, der skal kunne præstere professionelt på tre didaktiske kompetenceniveauer K1, K2 og K3:

- K1: Gennemføre undervisning og undervisningsrelevante aktiviteter
- K2: Planlægge undervisningsrelevante aktiviteter og konstruere undervisningsprogrammer
- K3: Begrunde gennemførelse og planlægning af undervisningsrelevante aktiviteter teoretisk - kunne kommunikere i, om og på grundlag af samt konstruere og udvikle pædagogisk-didaktisk teori.

Iflg. Madsen (2015, s.10) ser **Jens Rasmussen** (dansk professor i pædagogik) de tre niveauer som gensidigt betingende dimensioner, en handlings-, en viljes- og en vidensdimension, der tilsammen karakteriserer **den professionelle lærer**. På baggrund af den aktuelle målgruppe og i rammen af sit professionelle læringsteam træffer læreren kvalificerede metodevalg med henblik på at gøre den enkelte elev så dygtig så muligt.

Den professionelle lærers kompetencer kan beskrives i de fire kategorier: Relationskompetence, ledelses-, faglig - og professionaliseringskompetence (evnen til at reflektere over egen praksis). (Se også: *Engagerede og opsøgende lærere*)

Hvordan lærer CELF sig op ad teorien?

Lærerrollen er under forandring - *ikke mindst på grund af muligheden for at anvende digital undervisning* og dermed også for tilrettelæggelse af undervisning, der leveres via en digital platform, hvilket samtidig åbner for *fleksibel levering*. Denne nye mulighed stiller øgede krav til læreren, der iflg. **Dales** K2 skal kunne planlægge undervisningsrelevante aktiviteter og overveje hvilke læremidler og variationer, der vil være mest hensigtsmæssige til formålet og til de specifikke elever, og derefter endelig konstruere et relevant undervisningsforløb, der f.eks. lægges op i CIP.

Det store forberedelsesarbejde ligger således forud for undervisningen. - Og det valgte materiale skal iflg. **Hattie** indeholde en klar beskrivelse af målet for undervisningen, instruktioner, oplæg, opgaver og opgaveformuleringer, der både stilladserer undervisningen for den usikre elev, engagerer den mindre motiverede, udfordrer de dygtige elever og tilbyder de allerdygtigste ekstra udfordringer. (Se: *Pædagogisk IT*)

Henset til **Dales** K1 skal den digitale lærer mestre at gennemføre undervisning og undervisningens aktiviteter, der foregår samtidig i forskellige fysiske og virtuelle rum, hvor han/hun skal kommunikere både gennem fysisk tilstedeværelse og digitalt med elever, der eksempelvis befinder sig forskellige steder i eller uden for skolen, samt facilitere elever, der arbejder i individuelt tempo, og evt. også på forskellige niveauer (Se: *Differentiering*) samt med forskellige fag. Undervisningsformen giver nemlig også mulighed for samlæsning af fag. K1-kompetencen kræver, at læreren har god indsigt i de spekter af faglige områder, hans/hendes elever arbejder med – evt. i områder, som ikke er lærerens spidskompetence.

Lærerrollen ændres samtidig fra at have fokus på den kollektive tavleundervisning til at være individuel og målrettet den enkelte elev, der behøver hjælp/feedback og feed forward i forskellig grad, i forskellige variationer og på forskellige tidspunkter. K1 handler således i høj grad om **Rasmussens** krav til den professionelle lærer om at mestre relationskompetence, ledelses-, faglig - og professionaliseringskompetence. (Se: *Differentiering*)

Set i **Becks** perspektiv (2013, s. 412 og 632) går læreren i den digitale undervisning fra at være "skulptør" og "repræsentant" som i den formidlende klassiske tavle- eller klasseundervisning til at være "**instruktør**" og "**træner**", når eleven arbejder i det digitale træningsrum/værksted med individuel læring eller læring i smågrupper med opgaven at forstå brugen af det nye stof. Som træner har læreren brug for den coachende ledelseskompetence i forhold til den enkelte elev, det vil sige evnen til at finde eleven, der hvor eleven er, og inspirere eleven til at udnytte sin nærmeste udviklingszone (Vygotsky). På sigt er målet er at eleven kan anvende den nye viden i nye projekter og opnå transfer, hvor læreren fungerer som "**konsulent**" og har en faglig dialog i rollen som "**deltager**" med den pågældende elev. Først her træder læreren væk fra eleven, som nu skal klare sig uden stilladsering.

Læreren må være bevidst om sin lederrolle, som skaber af et rum for læring og udvikling. Læreren skal i sit daglige virke undervise efter kendte og beskrevne undervisningsplaner, og i rammen af læringsteamet foregår der en kontinuerlig drøftelse af elevgruppens udvikling, de valgte midler og metoders virkning, behovet for nytænkning mv. = K3-kompetencen. Processerne drøftes og forankres i læringsteamet, der dels understøtter processen med udvikling af ny teori, dels sikrer en gensidig forpligtigelse blandt medlemmerne til at tilrette den pædagogisk-didaktiske praksis.

I undervisningsplanlægningen er der fokus på tidlig relationsdannelse mellem lærer/elever og mellem eleverne indbyrdes med henblik på at skabe et trygt læringsrum, hvor læreren både er *rollemodel* og *kulturskaber*.

I al undervisning og vejledning går læreren foran med en anerkendende tilgang til elever og kolleger, og udviser en adfærd og omgangsform, der er karakteriseret ved dialog, respekt og samarbejde. *Læreren optræder som både dannelsesmæssig og faglig rollemodel for eleverne.*

Hvad vil vi opnå?

- At læreren benytter sig af muligheden for fleksibel undervisning og levering
- At læreren udfordrer eleverne fagligt gennem differentiering, udfordrende mål og opgaver, så alle elever kan opnå ny læring og ingen elever keder sig
- At læreren anvender varierede og relevante didaktiske og pædagogiske metoder i forhold til udvikling af elevens nærmeste udviklingszone (Nuz)
- At læreren anvender en undersøgende spørgeteknik med cirkulære og refleksionsskabende spørgsmål, så eleven selv kan finde vej til svarene
- At læreren skaber et godt læringsmiljø med tryghed, gensidig anerkendelse, gensidig respekt og med afsæt i dialog og samarbejde.

Læringsprocesser

Hvad siger teorien?

Ifølge Illeris (2015) foregår læreprocesser i et spændingsfelt mellem det kognitive, det psykodynamiske (personlige og sociale) og det samfundsmæssige aspekt. Sammenholdt med Hiim og Hippe's model er det læringsfaktorer og rammeforudsætninger. Piaget taler om fire læringsprocesser (Illeris 2015, s.47):

- *Kumulativ læring*: Afgrænset gentagelsesorienteret viden eller adfærd som kan anvendes ved at efterligne lignende læringssituationer (simpel læring)
- *Assimilation*: Ny viden passes ind i etablerede forståelseskemaer og begribes umiddelbart (tilføjende læring)
- *Akkommodation*: De etablerede skemaer rekonstrueres eller tilpasses, og den lærende må benytte evnen til at ændre sine kognitive strukturer, for at kunne opfatte "det nye" (overskridende læring)
- *Transformativ*: Det er læring, der bevirker en ændring i individets adfærd, i det handlingsforløb det vælger i fremtiden, i dets holdninger og personlighed – og er ofte smertefuld (signifikant læring).

Lave og Wenger (Nielsen og Kvale, 2004) taler om **situeret læring** som indeholder både et kognitivt og et socialt aspekt og fortæller at læring er knyttet til deltagelse i sociale fællesskaber – de siger også, at læring ikke kun finder sted i en skolemæssig kontekst men kan foregå alle steder. Det er en proces der går fra legitim perifer deltagelse til fuld deltagelse i sociale fællesskaber. Ud fra dette er det vigtigt at pointere at undervisning og didaktik er én ting, men elevernes læring er en helt anden, hvorfor der ikke altid er proportionalitet mellem undervisning og læring.

Vygotsky (Beck 2014, s.319) taler om den enkelte elevs **nærmeste udviklingszone** (Nuz), som næste trin i elevens faglige progression. – Det kræver lærerens opmærksomhed, engagement og opsøgende adfærd i forhold til den enkelte elevs læreproces at aktivere dette læringspotentiale.

Kolb's læringscirkel er helt central i konstant læring og udvikling, individuelt såvel som organisatorisk.

Hvordan lærer CELF sig op ad teorien?

På CELF skal eleverne opleve tydelige rammer, forstå læringsmål, se sig selv i skolens system... og se et lys for enden af tunnelen og hermed bane vejen til videreuddannelse. For at eleverne kan opnå **læring** skal de inviteres ind i det sociale fællesskab i klassen. Læringsteamets samlede observationer af elevernes sociale relationer er derfor et vigtigt udgangspunkt for elevernes læring. (Se: *Systematisk observation med efterfølgende reflekterende samtale, monitorering eller supervision*).

For at bane vejen til den enkelte elevs "Nuz" skal vi iflg. Vygotsky skabe situationer, hvor eleverne kan **mestre og forstå** de opgaver, vi stiller, og se meningen med dem. Lærerne skal ud fra tydelige mål (feed up) give eleverne feedback på målopnåelse og i dialog med eleverne vælge læringsstrategier for den videre læringsproces (feed forward). (Se også: *Feedback*)

Hvad vil vi opnå?

- Eleverne opstiller i samarbejde med lærerne tegn på god trivsel og gode læringsbetingelser
- Elevernes læring og trivsel evalueres efter aftalte terminer. (Se: *Systematisk undervisnings-evaluering*)
- Den enkelte elev skal give udtryk for at der stilles passende krav
- Den enkelte elev skal opleve feed up, feedback og feed forward.

Motivation

Hvad siger teorien?

Motivation er iflg. Den Store Danske "den bevægende årsag". Motivation er i psykologien et samlebegreb for forklaringer på, hvad der bevirker menneskers psykiske og kropslige aktivitet.

Ifølge **Illeris** skal læringsmiljø "skabes" - og *motivationen skal findes* der, hvor eleverne er. - Den enkelte elev støttes bedst ved at støtte det fælles læringsmiljø. Den stigende individualisering truer fællesskaberne i uddannelsessystemet. Det går især ud over de svageste. Uddannelsespolitikken individualiserede test og incitamenter motiverer ikke nødvendigvis den enkelte til at uddanne sig. **Motivation** skal ikke skabes udefra. Den skal findes i relation til læringsindholdet, i elevernes livssituation, identitetsdannelse og problemverden. (Sørensen et al. 2013, s.52)

Der findes to tilgange til motivation. Den ene ser motivation som en interesse/et potentiale hos individet, noget, der har betydning for den enkelte, og som kan udfoldes, så der opstår en bredere forståelse - **indre motivation**. Den anden ser motivation som noget, der skal skabes - at læreren skal motivere eleverne til at lære et bestemt stof. Det er her stoffet, det drejer sig om, og uanset om eleverne kan forstå og identificere sig med, hvad det skal bruges til, så skal de lære det, og det er så lærerens opgave at motivere dem til det - **ydre motivation**.

De to tilgange flyder iflg. Illeris sammen. Det faglige indhold er vigtigt, men det handler om at finde en vinkel på dette, som eleverne kan relatere til deres egen virkelighed. (Sørensen et al. 2013, s.59)

Iflg. den danske forsker **Dorte Ågård** må læreren forstå, at eleven kan være præget af forskellige motivationsformer; og hvordan man påvirker dem, er derfor en vigtig læreropgave. Jo mindre indrestyring (indre motivation) desto mere behov er der for lærerstøtte. "Motivation er ikke noget, elever har eller ikke har. Det er noget, lærerne kan påvirke og forme." (Ågård, 2014, s. 31). Hun fremhæver *succesoplevelser* med det stof, der skal læres, som helt afgørende for **motivationen**. Succesoplevelser er vigtige, fordi hjertet i motivation er den selvfølelse, man har som elev. Motivationen er et resultat de erfaringer, man har som elev.

Iflg. **Carol Dweck** er motivationen afhængig af elevens mind-set (selvteori), der kan være et "fixed" (fastlåst) eller et "growth mind-set" (udviklingsorienteret/dynamisk). Hvis eleven har et mind-set, en indre stemme, der siger, at han/hun ikke kan komme videre med læringen, ligger den væsentligste læreropgave i at finde stof og metoder, der umiddelbart fænger elevens interesse, f.eks. gennem "god anderledeshed" (Ziehe, 2004, 2009) og dermed konstruere dette "missing link", så eleven oplever succes med sin læreproces og kan se målet forude...de er der bare ikke *endnu*.

Einar Skaalvik (2013), ser tilsvarende **mestring** som en vigtig kilde til **motivation**. Han siger:

"Hvis eleverne skal få følelsen af at mestre, må de stilles opgaver, de er i stand til at løse. Det er dog ikke tilstrækkeligt med rutineopgaver. De får først en mestningsoplevelse, når de må anstrenge sig for at klare en opgave."

Det er centralt for elevernes motivation, at de har en forventning om, at de kan eller kan komme til at mestre den opgave, de står overfor i faget. Både kompetence og mestring er således knyttet til at kunne noget bestemt i eller på tværs af fag i en bestemt situation (transfer).

Hvordan lærer CELF sig op ad teorierne?

Vi lærer os op ad Illeris, Ågård, Dweck's og Skaalviks teorier om motivation og mestring kombineret med Hattie's teori om ekspertlæreren. Vi tror på at elevernes motivation kan aktiveres af højt engagerede lærere

(Se også afsnittene om: *Differentiering, Engagerede og opsøgende lærere og flow* under begrebet *Tillid og relationer*).

Hvad vil vi opnå?

Indikatorerne for at eleverne er motiverede bliver synlige når eleverne:

- møder op til undervisningen og så vidt muligt til tiden
- deltager aktivt i undervisningen og andre tilknyttede aktiviteter
- løser og afleverer opgaver til tiden
- spørger ind til undervisningen og det faglige indhold
- villigt afprøver teorier og metoder, som de præsenteres for i undervisningen
- eksperimenterer med at overføre viden fra et område til et andet (transfer).

Pædagogik

Hvad siger teorien?

Pædagogik er læren om opdragelse, undervisning, uddannelse og dannelse. Pædagogikken er således med til at sætte rammerne for skolens læringsmiljø, aktiviteterne i klasseværelser (konkrete eller virtuelle) og værksteder og dermed for skolens didaktiske praksis. (Madsen 2015, s.58).

Hvilke pædagogiske og psykologiske teorier læner vi os op ad?

På CELF arbejder vi ud fra udvalgte elementer af følgende pædagogiske teorier og teoretikere:

- Synlig læring (Hattie)
- Klasserumsledelse og situeret klasseledelse (Hattie, Dale, Meyer, Madsen, Rasmussen)
- Læreren som rollemodel – den professionelle lærer (Madsen, Dale, Rasmussen, Hattie, Beck)
- Den anerkendende tilgang (Cooperrider og Honneth)
- Lærerne arbejder aktivt med at finde og aktivere elevernes motivation (Illeris, Ågård, Dweck, Skaalvik)
- Eleven i centrum med fokus på gode relationer, motivation, trivsel og tryghed (Hattie, Knudsen Meyer, Robinson)
- Undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse, så den enkelte elevs behov for undervisning imødekommes og eleven får mulighed for at blive så dygtig, som han eller hun kan blive (Meyer, Hattie, Csikszentmihaly, Bryk & Schneider, Robinson)
- Udfordrende læring og udvikling af selvværd (Dweck og Nottingham)
- Vedvarende udvikling og læring. (Cooperrider, Kolb, Csikszentmihaly, Hattie, Robinson)

I øvrigt arbejder vi alle ud fra de overordnede værdier: Dialog, respekt og samarbejde.

Hvad vil vi opnå med vores pædagogiske tilgang?

Det enkelte læringsteam:

- Læreren og læringsteamet aftaler klare mål for det fælles arbejde, for den enkelte lærer og for eleverne med angivelse af en **klar pædagogisk linje med klare pædagogiske mål**
- Der afholdes møder i læringsteamene, hvor der følges op på aftaler og mål.

Den enkelte lærer:

- foretager systematisk undervisningsplanlægning
- opstiller klare mål for undervisningen, som også er synlige for eleverne
- inddrager eleverne aktivt i undervisningen
- skaber gode relationer til eleverne
- skaber god stemning i klassen og lægger grunden til en anerkendende kultur med dialog, respekt og samarbejde
- tilpasser løbende sin undervisning til elevernes behov, så de kan nå de opstillede faglige mål og blive så dygtige som de kan
- inviterer til systematisk kollegial observation og supervision af sin undervisning
- anvender systematiske kollegiale evalueringer af læringsklimaet i undervisningen
- foretager systematiske evalueringer af sin undervisning med eleverne
- deltager i de systematiske møder i læringsteamet.

Pædagogisk IT

Hvad siger teorien?

Pædagogisk IT kan være med til at fremme elevernes læring og ruste dem til deres fremtidige virke i et digitalt samfund.

Martin (2006) har forsket i begrebet pædagogisk IT, og én af hans pointer er, at uddannelsessystemerne må rammesætte:

- Erhvervelsen af en basal **digital kompetence og ICT literacy** = den grundlæggende færdighed, der muliggør den enkeltes learning by doing (**Dewey** 1904), alene eller sammen med andre
- Oparbejdelsen af et repertoire af **digital uses** = den grundlæggende indsigt og handlekompetence, der muliggør at den enkelte kan reflektere og lægge, samt forandre sine handlestrategier i den digitaliserede omverden
- Opøvelse af evnen til **digital transformation** = grundlaget for at den enkelte kan forandre præmissen og skabe nye betingelser = skabe noget nyt (innovation) i den digitaliserede omverden.

Hansen (2007) udtrykker med henvisning til **Luhmann og Schorr**, dette i forhold til læringsmidler generelt: "... målet (er) ... at eleven udvikler en *læringskompetence*, hvor læremidlet beforder elevens kompetencer, rutiner og strategier til at *lære at lære* i nye fremtidige, ukendte situationer.

Børn og unges hastigt voksende formelle og uformelle tilstedeværelse i web 2.0-omgivelser, peger således på at skolens IKT literacy-begreb fremover bør omfatte almen dannelse i form af:

- Multimodale kompetencer, der retter sig mod at kunne navigere og handle i de konstant foranderlige og forskelligartede webbaserede og globale digitale medier
- Sociale og metakommunikative kompetencer, der retter sig mod at agere som medborger i et gennemdigitaliseret og globaliseret samfund.

Hvordan lærer CELF sig op ad teorien?

Direktionen har i sit månedlige nyhedsbrev i uge 43 2016, skrevet:

"CIP skal anvendes på alle EUD uddannelser. Derfor skal der laves planer for fuld implementering af CIP på alle erhvervsuddannelser på CELF."

Det omtalte teoretiske grundlag understøtter CELF's pædagogiske værdigrundlag, hvor IT skal ses som et værktøj til at skabe effektive læringsprocesser, mulighed for fleksibel levering, fleksibel læring og samlæsning. (Se: *Differentiering og Lærerrollen - den professionelle lærer*). Desuden er det et generelt mål, at den enkelte lærers og læringsteams anvendelse af **ny teknologi** fremmes. Området udgør et selvstændigt målepunkt (nr. 7) i PVG, der skal bidrage til at indikere effekten af dette.

Hvad vil vi opnå ved anvendelsen af pædagogisk IT?

- *Digital kompetence* – at digitale værktøjer anvendes i undervisningen f.eks. Fronter, CIP, Webboøger, Active Board, Office pakken, O365, Youtube m.m.
- *Digital Uses* – at værktøjernes anvendelighed vurderes, så brugerne reflekterer og vælger det mest hensigtsmæssige
- *Digital Transformation* – at elevernes evne til selv at skabe/tilægge sig ny viden inden for den digitale verden udvikles
- At CELF udbyder uddannelser af høj kvalitet med afsæt i fleksibel levering og fleksibel læring
- At styrke lærernes IT-kompetencer med relevans for undervisningen.

Pædagogisk ledelse

Pædagogisk ledelse handler overordnet om det ledelsesarbejde, der retter sig mod at sikre kvaliteten og udviklingen af skolens kerneopgave, som består i at gøre eleverne så dygtige som muligt.

Hvad siger teorien?

Viviane Robinson tilstræber ligesom **John Hattie** gennem sin forskning at finde ud af, hvilke ledelsesindsatser der har den største positive effekt på elevernes læring med afsæt i evidensbaseret viden.

Iflg. Robinson er det en central opgave for skolelederen at skabe rammer, der muliggør at eleverne lærer det, som samfundet anser for vigtigt. Hun stiller spørgsmålet:

"Fordrer skoleledelsens beslutninger og handlinger undervisningen på en måde, så de gavner elevernes læring, eller er de så langt væk fra virkeligheden i klasseværelset, at ledelsen reelt tilfører læringen meget lidt værdi?".

Robinson fokuserer derfor på at besvare spørgsmålet:

"Hvilke former for skoleledelse har sandsynligvis den største effekt på elevernes læring og trivsel?".
(Robinson, 2015, s. 10)

Gennem sin forskning identificerer hun fem former for **skoleledelse** – de fem dimensioner i et ledelsesnarrativ om **elevcentreret ledelse**. Det drejer sig om følgende fem dimensioner (hvor 1 har størst effekt):

1. Ledelse af lærernes læring og udvikling
2. Fastsættelse af klare mål og forventninger
3. Sikring af høj kvalitet i undervisningen gennem pædagogisk udvikling og supervision af undervisningen
4. Prioritering af indsatser
5. Sikring af et velordnet og trygt miljø og rammer for skolens aktiviteter.

Den pædagogiske leder starter a) med at fastsætte klare mål og forventninger, b) prioriterer indsatser ud fra strategiske overvejelser, c) fokuseres på lærernes undervisning for at sikre høj kvalitet, d) fokuserer på kompetenceudvikling og e) samler det hele i arbejdet med at skabe en tryk og klar ramme om aktiviteterne.

Ledelse er ifølge Robinson ikke forbeholdt de formelle ledere, men alle i organisationen, der gennem ekspertise, gode idéer og personlighed påvirker relationerne til eleverne og tager indflydelse gennem distribueret ledelse (medledelse/selvledelse).

Tilsvarende rummer hendes udlægning af begrebet **pædagogisk ledelse** elementer af *forandringsledelse* med fokus på at skabe engagement og motivation hos de professionelle, lærerne.

Arbejdet med de fem dimensioner af **elevcentreret ledelse** kræver at lederne har tre kompetencer på et minimumsniveau. - Målsætningen er dog, at udvikle og skaffe ekspertise på de tre kompetencefelter, så de er tydeligt tilstede i den samlede ledelse på skolen (Robinson, 2015, s.34).

De pædagogiske ledere skal mestre de tre kompetencer: *Anvendelse af relevant viden* (opdateret, evidensbaseret viden fra observation af undervisning, teamsamarbejde og fra dialog mellem pædagogisk ledelse og den enkelte lærer/teamet), *Løsning af komplekse problemer* samt *Opbygning af tillid i relationer*. (Se også: *Systematisk observation*)

Hvordan læner CELF sig op ad teorien?

På CELF er det pædagogiske arbejde organiseret således at **strategisk pædagogisk ledelse** udgøres af to direktører samt pædagogisk afdeling og foregår i tæt samarbejde med uddannelsesafdelingerne. Rektorer, uddannelseschefer og uddannelsesledere er ansvarlige for den **operationelle pædagogiske ledelse**.

Pædagogiske ledere skal arbejde med pædagogisk ledelse gennem observation af undervisning og læringsteamsamarbejde samt arbejde systematisk med feed up, feedback og feed forward.

Hvad vil vi opnå?

Dialog om pædagogiske emner mellem

- pædagogiske ledere og de enkelte lærere og læringsteam i afdelingen
- pædagogiske ledere på tværs af organisationen
- pædagogiske ledere og pædagogisk afdeling.

De pædagogiske ledere skal have fokus på kompetenceudvikling i afdelingerne

Før:

- Læringsmål og relevante pædagogiske emner for kompetenceudviklingen drøftes med lærerne - forventningsafstemning inkl. lærings- og transferplan foretages og udfyldes før påbegyndelse af kompetenceudviklingsforløbet
- Kompetenceudviklingen prioriteres ved at der faktisk afsættes tid og ressourcer til lærerens uddannelsesaktiviteter - betingelserne drøftes for deltagelse i kompetenceudviklingen i praksis.

Under:

- De pædagogiske ledere har løbende dialog med læreren om kompetenceudviklingens sammenhæng med den daglige undervisningspraksis under forløbet
- Den pædagogiske ledelse foretager undervisningsobservation af lærerens undervisning med efterfølgende sparring og dialog under forløbet.

Efter kompetenceudviklingen:

- Læreren får mulighed for afprøvning af nye tiltag/innovation og udvikling i den daglige pædagogiske praksis – der skal ske transfer af ny viden til praksis efter forløbet
- De pædagogiske ledere sætter videndeling på afdelingens dagsorden som fast punkt ved møderne - ny erhvervet pædagogisk viden drøftes på afdelingens møder efter forløbet.

Studiekompetence

Hvad siger teorien?

Begrebet Studiekompetence blev anvendt meget i den forskning, der lagde op til gymnasireformen, der trådte i kraft i 2005. **Steen Beck** og **Birgitte Gottlieb** (2002) definerer begrebet således:

Studiekompetence kan defineres som evne, lyst og indsigt i forhold til at gennemføre en videregående uddannelse, samt evnen til at vælge den rigtige uddannelse blandt flere muligheder. Beck og Gottliebs Ph.D.-afhandling afdækker, hvordan vi arbejder med at forbedre studiekompetencen i de gymnasiale uddannelser.

Andre forskere, der har beskæftiget sig med begrebet, er **Boje, Hjort, Larsen og Raae** (2006), der mener, at **almen studiekompetence** kan defineres som evnen til at være en professionel elev. Ved professionalismisme forstås:

Elevers evne til at styre eget arbejde, til selvstændigt at overskue, prioritere, planlægge, gennemføre og evaluere sit arbejde, samarbejde om at løse komplekse problemstillinger etc.

Hvordan læner CELF sig op ad teorien?

Ifølge PVG på CELF skal lærerne udøve situationsbestemt klasserums- og undervisningsledelse med en anerkendende tilgang. Især det sidste vil styrke elevernes lyst til læring.

Det fremgår af værdigrundlaget, at teamet (læs: læringsteamet) skal lede og motivere elevernes læringsprocesser. Det fremgår eksplicit, at undervisningen skal motivere eleverne til fortsat læring og videre uddannelse og skabe fundament for egentlig studiekompetence.

Hvad vil vi opnå?

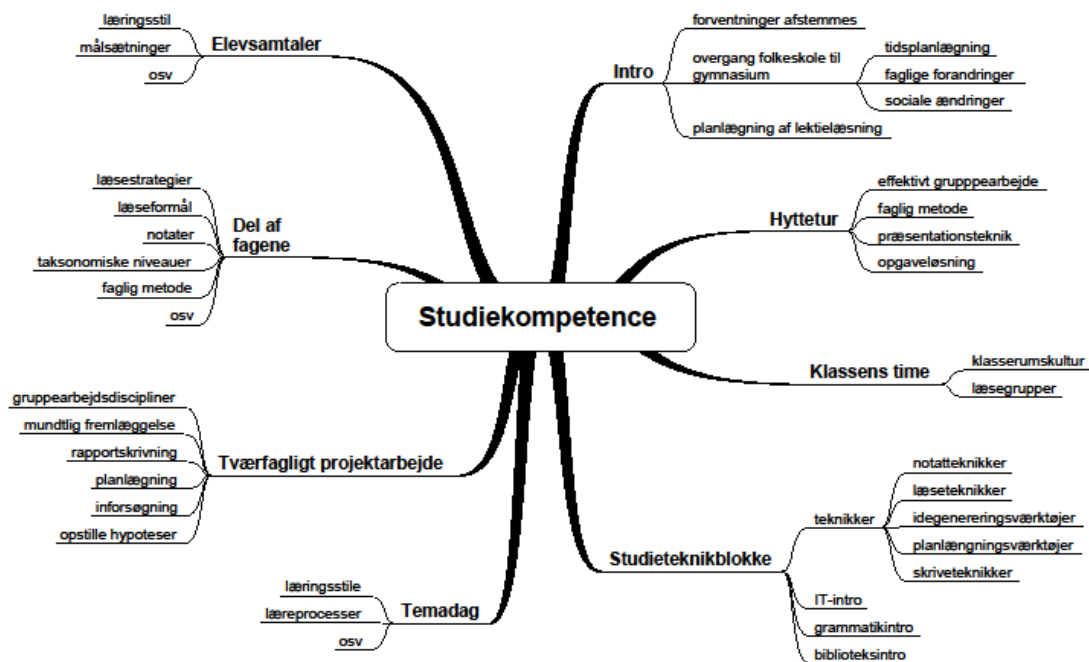
Vi har valgt kun at betragte begrebet i forhold til de uddannelser, hvor det er direkte relevant. Det vil sige gymnasieuddannelserne og EUX, selv om tegnene på **studiekompetence** ofte vil være de samme som de tegn, vi ellers leder efter, når vi skal vurdere, om en elev klarer en uddannelse godt.

I de gymnasiale uddannelser og EUX vil vi hos eleverne opnå følgende:

- Evnen til at anvende det lærte. I begyndelsen af uddannelsen vil det især være ved at eleven kan løse små selvstændige skriftlige opgaver, mens eleven ved afslutningen af uddannelsen skal være i stand til at udfærdige store selvstændige og flerfaglige rapporter
- Lysten til at lære. Her vil vi se på aktiviteten i undervisningen. Eleven skal være engageret i det, der foregår i timerne og i det, der skal læres
- Indsigt i forhold til, hvad der skal læres og hvad målet er med uddannelsen. Eleven skal have overblik over, hvad der kræves, og elevens forventninger til sig selv skal være realistiske.

På EMU ses et mindmap: "Mange tilgange til studiekompetence" – se næste side.

Mange tilgange til studiekompetence



19-10-2004

Synlig læring

Hvad siger teorien?

Den newzealandske professor og forsker **John Hattie** er ophavsmand til begrebet **synlig læring**. Hattie's teori om *synlig læring* synes at samle - og i store træk dække - CELF's pædagogiske grundtanker, især i kombination med den anerkendende tilgang og tankerne om læreren som dannelsesmæssig rollemodel.

Synlig læring kan i korte træk beskrives således:

Synlig læring handler om at finde ud af, hvad der virker i undervisningen – og hvad der ikke virker. Derfor er evalueringer af undervisningen og feedback fra eleverne vigtig. (Se: *Feedback og Systematisk observation med efterfølgende reflekterende samtale, monitorering eller supervision*)

Der er ikke kun én vej til undervisning, der virker. Elever og lærere er forskellige, og derfor er det ikke den samme fremgangsmåde, der virker hver gang. Variation i undervisningsformerne er derfor central.

Synlig læring handler også om at sætte **tydelige læringsmål** op for eleverne, så de bliver bevidste om, **hvad de lærer, hvordan de lærer det, og hvor de er i processen**. (Se: *Klasserums- og undervisningsledelse og Feedback*)

Hattie mener, at erfarne lærere er dygtige, men anbefaler at den erfarne lærer kompetenceudvikles i retning af *ekspertlæreren*, der opnår en højere grad af dyb læring og en tilsvarende mindre grad af overfladelæring som resultat af sin undervisning. (Hattie 2015, s.61)

Lærerne må løbende evaluere deres egen undervisning, kende dens virkning og kende deres egen påvirkning af elevernes læring "know your impact", som Hattie udtrykker det. "Micro teaching" er et af de elementer, forskningen har peget på virker bedre end andet i forhold til at øge læringsudbyttet hos eleverne (SDU 2015, s.4). Læreren iagttager her sin egen undervisning gennem supervision eller videooptagelser og bruger dem efterfølgende til selvstudier og (selv)refleksion.

Hvordan lærer CELF sig op ad teorien?

Som lærer er man konstant "på jagt efter det, der virker i undervisningen" i forhold til det meget sammensatte elevgrundlag. Vi er optaget af at **vurdere og synliggøre** om undervisningen hjælper eleverne og giver dem den relevante læring. Professionalismen på CELF opnås, ved at lærerne og lederne arbejder sammen om at opnå **"synlig læring inden i"**. (Hattie 2015, s.64) (Se: *Pædagogisk ledelse*)

Hvad vil vi opnå?

Ifølge Hattie tager synlig læring afsæt i at læreren definerer og opstiller/giver:

- klare rammer og tydelige mål - tydelige mål styrker elevernes muligheder for at opfylde dem
- tydelige succeskriterier for eleverne – giver eleverne viden om, hvordan de kan opfylde målene
- løbende feedback og vurderinger – giver eleverne mulighed for at følge med i egen progression.

De fem dimensioner, der kendetegner ekspertlæreren, er at han/hun:

- kan identificere de vigtigste metoder til at præsentere det stof, han/hun underviser i
 - formår at skabe et optimalt læringsmiljø
 - evaluerer læringen løbende og giver feedback
 - tror på, at alle elever kan indfri kriterierne for målopfyldelse
- Ekspertlæreren har indflydelse på både elevernes overfladelæring og deres dybdelæring.

Systematisk observation af undervisningen med efterfølgende reflekterende samtale, monitorering eller supervision

Hvad siger teorien?

Robinson omtaler **observationer** af undervisningen og dens effekt som middel til sikring af høj kvalitet i undervisningen. Iflg. Robinson engagerer ledelsen sig på højpræsterende skoler aktivt i overvågning og koordinering af undervisningen på skolen (...) Lærerne beretter, at lederen tager aktivt del i kollegiale drøftelser af undervisningsspørgsmål, bl.a. af, hvordan undervisningen påvirker elevernes resultater.

Lederen involverer sig i **observationer** i klasserne og i den **efterfølgende feedback**. Lederne fastlægger og holder fast i klare præstationsnormer for undervisningen, gennemfører regelmæssige **observationer** i klasselokalerne og giver **feedback**, der hjælper lærerne til at blive bedre.

På disse skoler overvåger medarbejderne systematisk elevernes progression, og testresultaterne bruges til at gennemføre forbedringer af undervisningen. Denne evidens peger på betydningen af at koordinere undervisningen, give **brugbar feedback** til lærerne og anvende data om elevernes progression til forbedring af undervisningen (Robinson 2015, s. 88). (Se også: *Pædagogisk ledelse*)

Hattie anbefaler tilsvarende, at dygtige undervisere udvikler sig i retning af at blive "ekspertlærere" f.eks. gennem **feedback**, der kan opnås gennem **observation, kollegial supervision og coaching**, eller gennem selviagttagelse, det som Hattie omtaler som "micro teaching".

Hvordan læner CELF sig op ad teorien?

Vi ser **observation af undervisningen** som middel til udvikling af lærerens ekspertise som leverandør af god undervisning. **Observationens primære formål er at være et pædagogisk redskab**. Det bliver den, når den leverer stof til den efterfølgende reflekterende samtale, som i første omgang er målet. *På sigt er det CELF's mål, at observatørerne opnår færdigheder og kompetencer, så det bliver muligt at tilbyde lærerne faglig monitorering og egentlig supervision af deres undervisning.*

Den reflekterende samtale er en pædagogisk/didaktisk dialog mellem læreren og den observerende rektor, uddannelseschef eller uddannelsesleder. Under samtalen reflekterer læreren over sin pædagogiske praksis, som derefter kan kvalificeres yderligere. Den undersøgende og udforskende kollegiale samtale kan åbne for refleksion over nye muligheder og inspirere til eksperimenter vha. **Kolb's læringscirkel**. - Dialogen skaber afsæt for organisatorisk læring om undervisningens effekt på eleverne. Samtalen tager samtidig afsæt i skolens overordnede værdier: *dialog, respekt og samarbejde* og lægger naturligt op til en formativ evaluering af undervisningen i et fremadrettet perspektiv med videreudvikling til "ekspertlærer" for øje.

Observationerne af elevernes læringsklima giver vigtig viden om behovet for at udvikle undervisningen med henblik på at gøre eleverne så dygtige, som de kan blive (PVG). Refleksionerne anvendes både af den enkelte lærer og i læringsteamets arbejde med at gøre undervisningen mere effektiv. **Den systematiske observation og den reflekterende samtale/monitoreringen eller supervisionen** skaber samtidig en kultur for pædagogisk og didaktisk udvikling på CELF.

De systematiske observationer er indført fra august 2016.

Hvordan foregår systematisk observation og reflekterende samtaler på CELF?

Observationen og den efterfølgende reflekterende samtale foretages af en rektor, en uddannelseschef eller en uddannelsesleder og sker efter nærmere aftale mellem læreren og denne. Rektor/uddannelseschef sørger for at alle læreres undervisning bliver observeret minimum 1 gang pr. halvår i 2-3 lektioner. Efterhånden som observatøren opnår tilstrækkelige færdigheder og kompetence på området, kan den reflekterende samtale få karakter af *monitorering* og egentlig *supervision*.

Observationer kan med fordel ske oftere, f.eks. vil det være meget hensigtsmæssigt at observere undervisning og læringsklima med kort tids interval, så viden fra de to iagttagelser kan ses i sammenhæng.

Læreren kan også selv bede om observation.

Lærer og observatør aftaler tid, sted og hvilken form for observation, der er tale om: *Observation af undervisning* – i forhold til 1. *Dialog om lærerrollens 6 fokuspunkter*, 2. *et specifikt udvalgt begreb/område*, 3. *lærerens undervisning generelt*, eller 4. *om Observation af elevernes læringsklima i undervisningen*. Tid og sted for den reflekterende samtale aftales samtidig. - I alle tilfælde er det hensigten, at observationerne skal danne grundlag for en efterfølgende ligeværdig og inspirerende samtale, hvor observatørens iagttagelser drøftes.

Værktøjer til observation af undervisning

Som bilag til guiden finder du værktøjer og herunder skemaer, som vi anbefaler anvendt til observation af undervisning og læringsklima.

1. 6 punkter til dialog om lærerrollens fokusområder
2. Observation af undervisning – eksempel (selvvalgt emne)
3. Observation af undervisning – tomt skema til selvvalgt emne
4. Observation af undervisning – generel observation - med spørgsmål
5. Observation af elevernes læringsklima i undervisningen

Ad 1 Opstiller fem helt centrale punkter, der bør drøftes af lærer og leder i fællesskab

Ad 2 Et eksempel på, hvordan skemaet kan udfyldes med fokuspunkterne fra et selvvalgt emne; her er valgt begrebet *Den anerkende tilgang*. Derefter viser vi et tomt skema, som kan udfyldes med fokuspunkter fra et hvilket som helst andet emne

Ad 3 Skemaet kan bruges til generel observation af en lærers undervisning. Skemaets observationspunkter er inspireret af Meyer (2005/2008), Hattie (2015) og Madsen (2015)

Ad 4 Inspirationen til dette skema er primært hentet fra Meyer (2005/2008) og skal give os viden om vigtige signaler i elevernes adfærd, i opgaveløsningen, i arbejdsdisciplinen og i lærerens fokus på fagfagligheden, hvilke samlet set kan tegne et billede af *Læringsklimaet* i klassen.

Værktøjerne findes på CELFnet under området Service, Pædagogisk udvikling og Pædagogisk værdigrundlag.

Observationer er øjeblikksbilleder, som kan vise tendenser, der igen kan kaste lys over udviklingsmuligheder (feed forward). De er dog ikke neutrale og derfor er **den reflekterende samtale et vigtigt element** i processen.

Samtalen optages og gemmes som lydfil med henblik på lærerens anvendelse af samtalen til efterfølgende selvrefleksion. Hvis der er fælles ønsker til videreudvikling af lærerens kompetencer kan dette noteres og evt. indgå i kompetenceudviklingsplanen. - Andre pædagogiske udviklingsopgaver kan evt. imødekommes af Pædagogisk udviklingsafdeling.

Systematisk undervisningsplanlægning

Hvad siger teorien?

Den moderne lærer har rollen som professionel didaktiker iflg. Professor **Jens Rasmussens** teori om tre sammenhængende dimensioner (inspireret af **Dale**): K1: At gennemføre undervisning, K2: At planlægge undervisning og K3: At begrunde gennemførelse og planlægning af aktiviteterne. Den moderne lærer tager, på baggrund af den aktuelle målgruppe og i rammen af sit professionelle team, kvalificerede metodevalg med henblik på at gøre den enkelte elev så dygtig så mulig. Den professionelle didaktiker har ud fra vidensdimensionen (K3) den nødvendige teoretiske viden og indsigt til at kunne konstruere og **planlægge** sin undervisning. Læreren skal kunne begrunde og argumentere for sine valg samt tolke på sin egen **undervisningsplanlægning** og revurdere indholdet løbende. Set fra en viljedimension (K2) **skal læreren have evnen og viljen til at planlægge undervisningen**. (Se: *Lærerrollen – den professionelle lærer*)

Om målstyret læring siger **Hattie**, at lærerne i fællesskab **planlægger lektioner** med læringsmål og kriterier for målopfyldelse af væsentlige læreplansspecifikationer (2015, s. 88). (SE: Teams bliver til læringsteams)

Hvordan lærer CELF sig op ad teorien?

EUD-reformen kræver at lærerne omsætter læringsmål til handlemaal. De skal præcisere det materiale og de opgaver, de ønsker at bruge, for at nå målene i teori og praksis. **Planlægningen** skal være **systematisk**, dvs. at den foretages som en fast procedure i rimelig tid *før* holdstart. Der udarbejdes et beskrevet overordnet forløb, der opfylder bekendtgørelsernes læringsmål. Lærerne udarbejder tilsvarende **planer** for undervisningen sammen med læringsteamet. Handlemålene kobles med opgaver med forskellig stilladseringsgrad, som nævnt i afsnittet om Differentiering, hvilket sikrer at læreren i videst muligt omfang er klar til at levere differentieret undervisning og imødekomme elevernes læringsbehov, straks når undervisningen starter.

*Under selve forløbet tilpasses metoder, materialer og opgaver til klassen og dens elever løbende. Jo bedre **planlægning** og forarbejde, jo lettere bliver det at imødekomme behovet for *differentiering*.*

*Efter forløbet evaluerer lærerne tilsvarende systematisk sine forløb og måler effekten af undervisningen. Hermed får læreren mulighed for at revurdere og bygge videre på gode undervisningserfaringer (**Kolb's læringscirkel**).*

Kravet om **professionalisme og systematik** indebærer, at såvel planlægningen som undervisningen skal være reflekteret, velovervejet og velforberedt - og altid i overensstemmelse med læringsmålene og CELF's pædagogiske værdigrundlag. Der er her tale om kvalitetssikring via rettidig omhu og **systematik**.

Hvad vil vi opnå?

- At lærerne **langtidsplanlægger og udarbejder planer** med specifikke opgaver i teori og praksis
- At læringsmålene er omsat til opgaver, så eleverne tydeligt ser *målet* for forløbet og dagens undervisning
- At læringsteamet foretager *fælles planlægning*, og tager fælles ansvar for, at den enkelte elev når målene
- At lærerne i læringsteamet koordinerer opgaverne indbyrdes og sikrer en rød tråd i forløbet
- At lærerne har evnen og viljen til at videndele og sikre at alle lærere bidrager til en optimal helhed
- At lærerne har evne og lyst til at anvende CIP i læringsteamet, så kollaborativ læring højnes (på EUD)
- At der kompetenceafklares korrekt, så eleverne får de relevante opgaver ifht. at klare evt. overgangskrav
- At lærerne matcher elevernes differentieringsbehov med passende udfordrende opgaver.
- At planlægningen sker under hensyn til både faglige mål og CELF's pædagogiske værdigrundlag.

Teams bliver til læringsteams

Hvad siger teorien?

DuFour m.fl. (2010) anfører at det vigtigste kriterium for en organisering af undervisere i **teams** er deres fælles ansvar for besvarelsen af de fem grundlæggende spørgsmål, der driver det mere fokuserede professionelle læringsfællesskab. - Lærerne skal, udover at undervise, også sikre, at eleverne lærer. Derfor må de finde svarene på følgende spørgsmål:

1. Hvad er god undervisning?
2. Hvad er det, vi ønsker, at vores elever skal vide?
3. Hvordan kan vi vide, om de lærer?
4. Hvordan vil vi reagere, når/hvis individuelle elever ikke lærer?
5. Hvordan vil vi berige og udbygge læringen for de kompetente elever?

Teamsamarbejdets primære formål er at gøre eleverne så dygtige, som de kan blive. Når vi skal hjælpe eleverne med at lære, skal lærerne arbejde sammen i en kollektiv indsats for at opfylde behovene hos hver enkelt elev. Det forudsættes derfor at:

- Lærerne organiseres i meningsfulde teams, hvor de arbejder sammen i indbyrdes afhængighed om at opnå fælles mål
- Der er skemalagt tid til samarbejde
- Lærerne er klar over formål og prioriteringer af opgaver – og har fokus på elevernes læring.

Ifølge **Knudsen og Jacobsen** (2014, s.90) er et team:

- en permanent del af skolens organisation
- sammensat med en bestemt *kompetence*, der gør det sandsynligt, at det kan løse sin opgave og nå sine mål
- en enhed, som arbejder med mål aftalt med nærmeste leder
- en enhed, der arbejder efter bestemte rammer, der er aftalt mellem ledelsen og gruppen, og som har autonomi inden for disse rammer. Teamet kan have et medlem med funktion som koordinator
- *Tværfaglige* teams (klasseteams) kan være effektive, hvis de har et overordnet fagligt mål, der fokuserer på forbedrede elevpræstationer. (Dette er netop formålet med teams på CELF).

Knudsen og Jacobsen fremhæver teamets naturlige udviklingsfaser inspireret af **Tuckman's** model:

1. Forming – Etableringsfase
 2. Storming – Konfliktfase
 3. Norming – Etablering af fælles normer gennem samarbejde
 4. Performing – Procesfærdigheder og beslutningskompetencen er øget
 5. Adjourning – Teamet opløses, når dets opgaver er løst.
- Der må således afsættes tid til teamets etablering og udvikling til et egentligt velfungerende team, hvilket først sker i fase 4.

Hvordan lærer vi os op ad teorierne?

Med afsæt i **Kolb's læringscirkel** arbejder vi fortsat med udviklingen af teamet og teamets opgaver. Det gør vi af flere grunde. Vi ønsker at levere effektiv undervisning af høj kvalitet, at sikre elevernes trivsel, at skabe den bedste mulighed for udvikling af optimal synergi mellem teammedlemmernes fagligheder og endelig at øge trivslen i det enkelte team. Med dette fokus følger ønsket om at prioritere tid og ressourcer, så de anvendes bedst muligt – dvs. at bruge mindre tid og ressourcer på administrative opgaver og procedurer og til gengæld bruge mere tid og flere ressourcer på elevrelationen og på stadig udvikling og kvalificering af den fleksible levering af undervisningen. Organiseringen i læringsteams er en forudsætning for fleksibel levering og dermed for fleksibel læring.

Definition på begrebet "læringsteam":

Et læringsteam er et fællesskab af lærere, der arbejder tæt og ambitiøst sammen om at skabe de bedste mulige vilkår for at levere undervisning, der giver optimal læring hos CELF's elever og kursister. Det er læringsteamets opgave at planlægge, gennemføre og evaluere undervisningen, så eleverne bliver så dygtige, som muligt.

EUD

Dannelse af læringsteam:

- Faglærerne organiseres i læringsteams i de specifikke afdelinger
- Læringsteamet skal bestå af medlemmer, der dækker samtlige fag i uddannelsens palette
- Almenfaglærerne organiserer sig som ét stort læringsteam i et læringscenter (LC)
- Læringsteams bestående af henholdsvis almenfaglærere og faglærere arbejder sammen og koordinerer opgaverne, som tildeles læringsteamene af uddannelseslederen.

Læringsteamets ansvar:

- At planlægge, gennemføre og evaluere undervisningen, så eleverne bliver så dygtige, som muligt
- At gøre eleverne så dygtige som de kan blive i forhold til uddannelsens bekendtgørelse og formål
- At sørge for dækning af elevernes undervisning (lærerressourcer i undervisningstiden)
- At efterleve det pædagogiske værdigrundlag i ord og handling
- At dokumentere gennem evalueringer og hermed synliggøre indikatorer for måling af 7 + A
- At udvikle læringsteamet og dets medlemmer løbende med fokus på at levere høj kvalitet i undervisning og læring - bl.a. gennem selvstudier, efteruddannelse og observation af undervisningen med efterfølgende dialog.

Læringsteamets beføjelser:

- Aftaler ressourcer og rammer for arbejdet med uddannelsesleder og uddannelseschef
- Læringsteamets medlemmer tilrettelægger og fordeler arbejdsopgaverne imellem sig
- Samarbejder omkring alle opgaver, f.eks. planlægning og undervisning såvel som udvikling og kvalificering
- Deler viden og skaber de bedste mulige rammer om elevernes læring
- Vælger hvornår og hvordan de arbejder sammen for at nå målet: høj kvalitet i undervisningen.

Gymnasierne

Dannelse af læringsteam:

- Læringsteamet består af klassens lærere
- Læringsteamet kan bestå af primærmedlemmer (hvoraf en er koordinator) og sekundære medlemmer
- Primærmedlemmerne sørger for at inddrage og uddelegere opgaver til de sekundære medlemmer.

Læringsteamets ansvar:

- At planlægge, gennemføre og evaluere undervisningen, så eleverne bliver så dygtige, som muligt
- At gøre eleverne så dygtige som de kan blive i forhold til uddannelsens bekendtgørelse og formål
- At efterleve det pædagogiske værdigrundlag i ord og handling
- At dokumentere gennem evalueringer og hermed synliggøre indikatorer for måling af 7 + A
- At udvikle læringsteamet og dets medlemmer løbende med fokus på at levere høj kvalitet i undervisning og læring - bl.a. gennem selvstudier, efteruddannelse og observation af undervisningen med efterfølgende dialog.

Læringsteamets beføjelser:

- Aftaler ressourcer og rammer for arbejdet med rektor
- Læringsteamets medlemmer tilrettelægger og fordeler arbejdsopgaverne imellem sig
- Samarbejder omkring alle opgaver, f.eks. planlægning såvel som udvikling og kvalificering
- Deler viden og skaber de bedst mulige rammer om elevernes læring
- Vælger hvornår og hvordan de arbejder sammen for at nå målet: høj kvalitet i undervisningen.

Hvad vil vi opnå gennem læringsteamene?

Opfyldelse af Det pædagogiske værdigrundlags 7 + A:

1. Den enkelte elevs og/eller klasses karakterniveau
 2. Elevernes lyst til mere faglighed gennem tilvalgsfag, højere niveauer, elite-forløb m.v.
 3. Den enkelte elevs og/eller klasses fremmødefrekvens
 4. Den enkelte elevs og/eller klasses trivsel
 5. Frafaldsindsatsen over for den enkelte elev og/eller klasse
 6. Den enkelte lærers og/eller lærerteams performance, set gennem elev-øjne
 7. Den enkelte lærers og/eller lærerteams anvendelse af ny undervisningsteknologi
- A. Teammedlemmernes trivsel og arbejdsglæde.

Tillid og relationer

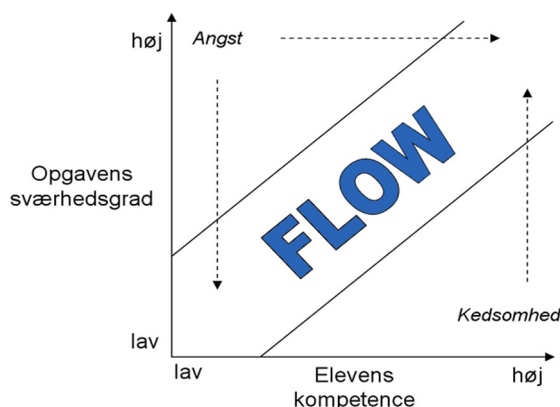
Hvad siger teorien?

Begrebet **tillid** drejer sig her om elevernes tillid til lærerens dømmekraft og retfærdighedssans, også kaldet lærertroværdighed. Tillid er iflg. Den Store Danske en stærk følelse af at kunne tro på, stole på eller regne med nogen eller noget. (Se: *Klasserums- og undervisningsledelse*)

Eleverne må kunne have tillid til lærerens dømmekraft. **Carol S. Dweck** (2006) udtrykker betydningen af, at *"Lærerne skal tro på, at intelligens er en foranderlig størrelse og ikke fast og uforanderlig (selv om der findes belæg for, at den måske ikke er)." (Se: Motivation om fixed mindset og growth mind-set).* Det kræver, at lærerne har respekt for deres elever, og at de udviser en passioneret overbevisning om, at alle virkelig kan opnå fremskridt uanset deres forudsætninger.

Lærernes måde at behandle og interagere med eleverne på, den måde, hvorpå de respekterer dem som lærende og som mennesker, og deres interesse og engagement i dem må også være tydelig for eleverne". (**Hattie** 2015, s.57). "Hver enkelt elev må således have en følelse af udfordring, engagement og forpligtelse på opgaven samt oplevelse af succes". (Hattie 2015, s.121)

Mihailly Csikszentmihaly (2005) har udviklet en model, der illustrerer sammenhængen mellem elevens kompetence og behovet for passende faglige udfordringer. Csikszentmihaly påpeger, at flow opstår i match'et mellem udfordringens karakter og kapacitetens niveau, og at de to ting skal balancere for, at der kan blive tale om en flowtilstand, hvor den lærende så at sige glemmer tid og sted i optageligheden af udfordringen. **Den tillidsvækkende og tillidsskabende lærer** kan identificere denne tilstand hos eleven og finde opgaven med den rette sværhedsgrad til ham eller hende.



Flow-modellen

Hattie henviser til **Bryk og Schneider**, der med begrebet **relationel tillid** refererer til den interpersonelle og sociale kommunikation – både i klasseværelset og på lærerværelset – som er baseret på kompetence, personlig respekt og integritet.

Hattie's tankesæt nr. 7 udtrykker betydningen af den relationelle tillid således:

"Somme tider er den vanskeligste relationelle tillid at opbygge den mellem kammerater indbyrdes eller mellem lærerne på lærerværelset. Begge dele er imidlertid helt afgørende for læringsmiljø og for den nødvendige tryghed både i klassen og på lærerværelset" (Knudsen 2014, s.67)

Robinson (2015, s.44) pointerer betydningen af et højt tillidsniveau i forhold til innovation og elevernes faglige og sociale udvikling:

"På skoler med et højt tillidsniveau oplever lærerne en større grad af fagligt fællesskab og er mere villige til at tænke innovativt og tage en risiko. Dertil kommer, at elever i skoler med høj tillid gør større faglige og sociale fremskridt end elever i sammenlignelige skoler med lav tillid."

Hvordan lærer CELF sig op ad teorien?

Tillid ligger implicit i den gode relation. Læreren og læringsteamet skal derfor arbejde bevidst på at skabe **tillidsfulde relationer** til eleverne og tilsvarende blandt eleverne indbyrdes. CELF lærer sig op ad Dweck, og Hattie og Csikszentmihaly mener tilsvarende, at **lærerne gennem deres tro på elevernes individuelle udviklingspotentialer**, en anerkendende tilgang, interessen for eleverne og et stort engagement, skaber udvikling og læring. (Se: *Anerkendende tilgang* og *Engagerede og opsøgende lærere*). Alle elever skal udfordres tilpas i henhold til flowteorien, motiveres og opleve succes i opgaveløsningen. Derudover skal lærerne anspore og stimulere til samarbejde og sikre at alle eleverne **inviteres ind i fællesskabet**. Derfor er det vigtigt at:

- Læreren drager omsorg for og engagerer sig i den enkelte elev og dennes forudsætninger
 - søger indsigt i sine elever, f.eks. gennem møder i læringsteamet
 - skaber grundlag for en god relation gennem indsigt og empati
 - sætter rammer for en respektfuld relation til den enkelte elev.
- Eleverne inviteres ind i fællesskabet
 - mødes med forventninger om, at de kan bidrage aktivt til løsning af opgaven
 - kan byde ind med deres forskellige styrker og tage ansvar for dette.
- De positive relationer kan bidrage til at udvikle elevernes selvværd og lyst til læring. (Se: *Læring og evaluering på CELF*)

Hvad vil vi opnå?

Læreren eller en observatør kan iagttage om der er **tillid** og tillidsfulde **relationer** tilstede i undervisningen,

- **Tillidsfulde relationer** opnås ved at
 - (lærer/elev) eleverne stiller spørgsmål og beder om hjælp, hvis der er noget, de er i tvivl om. Læreren svarer anerkendende på spørgsmål og henvendelser
 - (elev/elev) eleverne udviser respekt for hinanden fx ved at lytte interesseret til hinandens spørgsmål, præsentationer mv. Eleverne tilbyder hinanden hjælp
 - (generelt) ekspertise anerkendes, fejl bydes velkommen og humor anvendes - fx griner man med hinanden i stedet for af hinanden.
- **Lærernes tro på elevernes individuelle udviklingspotentialer**
 - Læreren tilrettelægger undervisningen ud fra elevernes forskellige forudsætninger (Se: *Undervisningsdifferentiering*)
 - Læreren giver feedback på den enkelte elevs læringsproces (Se: *Feedback*)
 - Eleverne arbejder koncentreret med de stillede opgaver.
- **Inviterer ind i fællesskabet:**
 - Læreren er opmærksom på de indbyrdes relationer i elevgruppen og griber ind, hvis én eller flere elever synes uden for fællesskabet, fx ved at prædefinere grupper og byde elever velkommen, når de har været fraværende.

Tryghed

Hvad siger teorien?

Hattie (2015, s.253) gør os opmærksom på følgende:

*"Rigtig ofte er vi optaget af læringsmiljøet, men glemmer formålet med et varmt, **trygt**, empatisk klasserumsmiljø. Det primære formål er at give eleverne mulighed for at føle sig okay ved at lave fejl og ikke at vide og at etablere et miljø, hvor vi byder fejl velkommen som muligheder for læring."*

Læring trives iflg. Hattie ved fejl. – Elevernes skal kunne svare ja til disse spørgsmål: Synes eleverne, at klassen er et fair, empatisk og **trygt sted**? Kan eleverne uden videre vise, at de ikke ved eller ikke forstår – uden at modtage spydige bemærkninger, blikke og hånlige grin fra deres kammerater?

Hattie ser i tankesæt nr.7 (Knudsen 2014, s.67) **tryghedens udfordringer og forudsætninger** således: *"Somme tider er den vanskeligste relationelle tillid at opbygge den mellem kammerater indbyrdes eller mellem lærerne på lærerværelset. Begge dele er imidlertid helt afgørende for læringsmiljø og for den nødvendige **tryghed** både i klassen og på lærerværelset."*

Robinson (2015, s.44) påpeger **trygheden** som forudsætning for godt fagligt fællesskab, vilje til innovation og risikovillighed. Et højt tillidsniveau medfører at lærerne har et højere niveau af fagligt fællesskab, innovativ tænkning og risikovillighed. Eleverne her gør større faglige og sociale fremskridt end på andre tilsvarende skoler. Den femte ledelsesdimension – **sikring af et velordnet og trygt miljø** – er iflg. Robinson den vigtigste. Hvis eleverne og medarbejderne ikke føler sig **fysisk og psykisk trygge**, eller hvis reglerne for disciplin opfattes som uretfærdige og ikke håndhæves konsekvent, er sandsynligheden for forbedringer af undervisningen og læringen mindre. (Robinson 2015, s.123)

Også **Meyer** (2008) pointerer at elevernes oplevelse af **tryghed** er vigtig, hvis vi ønsker at skabe et læringsfremmende klima/et stimulerende miljø. (Knudsen 2014, s.68) (SE: *Didaktik*)

Hvad forstår vi ved tryghed for eleverne på CELF?

Vi ønsker at fremelske et skolemiljø, hvor eleverne engagerer sig i egen læring, både *adfærdsmæssigt* – dvs. at de møder frem på skolen, deltager i undervisningen og i aktiviteter uden for skoletiden, at de knytter sig *følelsesmæssigt* til skolen og godt kan lide i hvert fald nogle af lærerne, fagene og aktiviteterne efter skole, og *kognitivt*, at eleverne tænker over de begreber og færdigheder, de forventes at lære. (...) I et **velordnet og trygt miljø** vil niveauet for de tre typer engagement være højt, og dette er stærkt medvirkende til at styrke elevernes læring. (Robinson 2015, s.125)

Hvad vil vi opnå?

- At undervisnings-, læse- og læreplaner samt læringsmål er kendte og forståelige for eleverne
- At eleverne har mulighed for at følge egen progression via evalueringer og samtaler med lærerne
- At lærerne bruger en anerkendende pædagogik, der giver eleverne følelsen af selvstændighed og kompetence
- At eleverne oplever at have indflydelse på, hvad og hvordan de lærer
- At eleverne oplever orden, retfærdighed og konsekvens i forhold til reglerne
- At eleverne oplever at have et tilhørsforhold i klassen/de øvrige elever
- At eleverne oplever at læreren viser omsorg for dem
- At eleverne oplever, at det er i orden at begå fejl – at fejl er en aktiv del af læringsprocessen
- At der er fravær af mobning, intimidering og vold såvel i klassen som på gange, toiletter og på skolevejen
- At værdierne dialog, respekt og samarbejde samt anerkendelse udleveres konsekvent på CELF.

Undervisningsministeriets definitioner af begreberne: Viden, færdigheder og kompetencer

Den danske Kvalifikationsramme for Livslang Læring bygger på disse tre vigtige begreber, som gennemsyrrer beskrivelsen af kvalifikationer og kompetencer i de formelle danske uddannelser – fra folkeskolens Fælles Mål, over erhvervsuddannelserne, lærer- og pædagoguddannelsen - til Diplomuddannelsen i erhvervs-pædagogik. De tre begreber anvendes til at beskrive det *læringsudbytte*, dvs. den viden og kunnen, som forventes at være resultatet af en uddannelse og som dokumenteres i /med et offentligt godkendt dansk uddannelsesbevis, en kandidatgrad, en professionsbachelor, et svendebrev eller et AMU-bevis.

(Kilde:<http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsramme>)

Viden

Viden angiver viden om et emne samt forståelse. Viden rummer følgende aspekter:

- Hvilken type viden der er tale om: viden om teori eller viden om praksis; viden inden for et fag, inden for et fagområde eller inden for et erhverv.
- Hvor kompleks denne viden er: graden af kompleksitet, samt hvor forskellige og uforudsigelige situationer denne viden beherskes i.
- Forståelse: Evnen til at sætte sin viden i sammenhæng. Forståelse kommer f.eks. til udtryk, når man skal forklare noget for andre.

Færdigheder

Færdigheder angiver, hvad en person kan gøre eller udføre. Færdigheder rummer følgende aspekter:

- Hvilken type færdighed er der tale om: Praktiske, kognitive, kreative eller kommunikative færdigheder.
- Hvor kompleks opgaveløsningen er: hvilken opgaveløsning færdigheden skal anvendes til, og denne opgaves kompleksitet.
- Kommunikation: hvilken kommunikation der kræves, kompleksitet i budskabet, til hvilke målgrupper og med hvilke virkemidler.

Kompetencer

Kompetencer handler om ansvar og selvstændighed og angiver evnen til at anvende viden og færdigheder i en arbejdsituation eller i studiemæssig sammenhæng. Kompetencer rummer følgende aspekter:

- Handlerummet: i hvilke typer af arbejds- og/eller studiemæssige sammenhænge viden og færdigheder bringes i spil, samt graden af uforudsigelighed og foranderlighed i disse sammenhænge.
- Samarbejde og ansvar: evnen til at tage ansvar for eget og andres arbejde, samt hvor komplekse samarbejdsituationer man kan indgå i.
- Læring: evnen til at tage ansvar for egen og andres læring.

TEORIERNE BAG BEGREBERNE

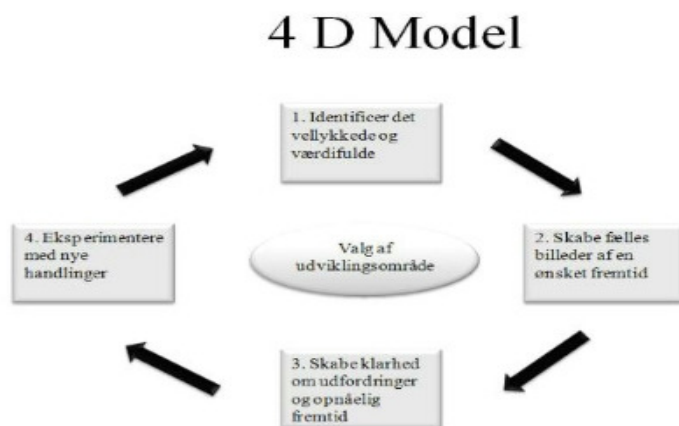
Bilag 1 Anerkendende tilgang (Appreciative Inquiry)

Når vi anerkender og værdsætter personer og handlinger, tilslutter vi os idéen om:

- At tage udgangspunkt i det, der fungerer godt
- Idéen om, at det vi fokuserer på, bliver vores virkelighed
- At vi skaber vores virkelighed gennem det sprog, som vi anvender
- At samtidige virkelighedsopfattelser er forskellige (multivers)
- At forskelle er vigtige og værdifulde for organisationen, teamet og det enkelte menneske
- At vi ikke kan fjerne problemer, men vi kan realisere ønsker
- At gå fra mangel- til ressource-tænkning

Teorien er udviklet af David Cooperrider, som beskrev den i sin doktorafhandling i 1986. Cooperrider opstillede følgende model for den proces, der igangsættes, når der arbejdes med anerkendende tilgang:

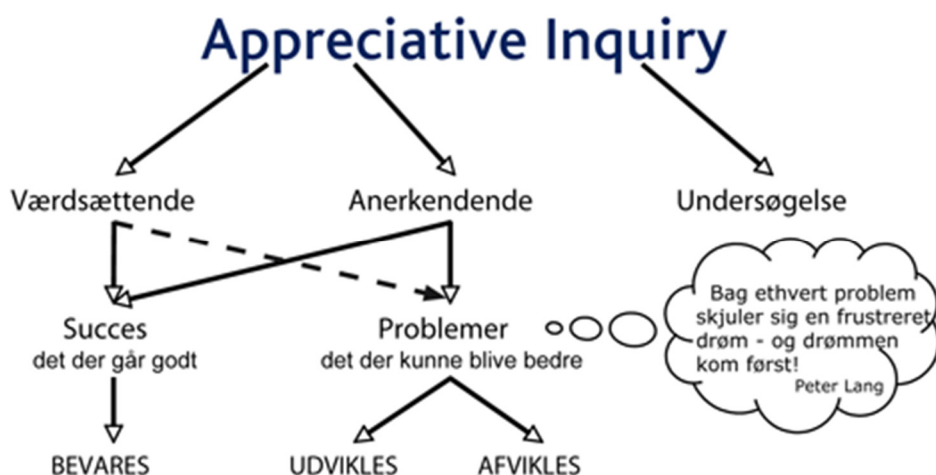
David Cooperrider's model²:



De tre spor

Kritiske røster vil hævde, at AI-metoden opfordrer til at vende det blinde øje til det vanskelige ved at insistere på kun at se på det positive i alle situationer. AI brugt på denne måde hurtigt kan få et ensidigt og unuanceret præg, som ikke er konstruktivt for en proces. Derfor arbejder vi med en forståelse af AI som en tresporet model, fordi vi mener, at anerkendelsen og værdsættelsen skal rettes mod både det, der skal bevares, det der med fordel kan udvikles, og det der skal afvikles:

² Teorien om den anerkendende tilgang er udviklet af David Cooperrider under navnet Appreciative Inquiry, teorien anvendes hyppigt i ledelsesteoretisk sammenhæng og kan her også referere til underviserens rolle som klasserumsleder. Cooperrider, D.L. m. fl. (2011): *Håndbog i anerkendende udforskning - idéer til forandringsledelse*. Kbh.: Dansk psykologisk forlag. I Danmark har Maja Loua Haslebo beskæftiget sig grundigt med emnet anerkendelse i forbindelse med ledelse og teamarbejde.



“Bag ethvert problem er en frustreret drøm – og drømmen kom først!”

Anerkendelse som begreb kan findes i forskellige teorier om selvudvikling hos mennesket (se f.eks. Benjamin (1987), Schibbye (2002), Honneth (2002) og (2006) samt Cooperider (2001)). Begrebet bliver defineret forskelligt dels i dagligdags, dels i teoretisk sammenhæng. Når begrebet bliver anvendt i en almindelig *dagligdags betydning* bruges det på linje med det at lytte, det vil sige «jeg hører på det du siger på en imødekommende måde». I nogle bøger skelnes ikke mellem anerkendelse og appreciation - af Cooperider defineret som værdsættelse (Cooperider et al. 2001). I bogen *Anerkendelse i børnehøjde* (red. hertz, B. & Iversen, F., 2004) tages f.eks. udgangspunkt i appreciation og der tales uden at skelne om anerkendelse og værdsættelse i praksis. Da værdsættelse som fænomen ikke er det samme som anerkendelse fagligt set, er det dog væsentligt at skelne mellem de to begreber. Da begrebet anerkendelse således kan rumme noget forskelligt, afhængig af hvem, der anvender det, og i hvilken sammenhæng det anvendes, er det en god ide at sørge for en afklaring og præcis definition af begrebet, når man anvender det.

Når anerkendelse er kommet på dagsordenen pædagogisk og mellemmenneskeligt set, hænger det sammen med samfundsudviklingen fra industri- til videnssamfund. Det postmoderne samfund er højt differentieret, komplekst, multikulturelt og i stadig ændring. Hastig udvikling og forandring er blevet et vilkår, og det enkelte menneske må omstillingsparat indstille sig på disse ændringer, selv ændre sig og træffe nye valg og beslutninger. Dette stiller krav om udvikling af en god forankring i selv'et, hvorfor selv'et og sociale kompetencer er kommet i fokus som forudsætninger for at kunne indgå i det postmoderne. I denne sammenhæng er opmærksomheden skærpet omkring udvikling af relationer mellem børn og voksne, samt voksne imellem for at det bliver muligt for den enkelte på samme tid at kunne mestre såvel individualiteten som samhørigheden med andre. Der peges fra forskellige psykologiske og sociologiske teorier på betydningen af ligeværdige og demokratiske relationer mellem børn og voksne som en grundlæggende forudsætning for udvikling af disse kompetencer (se f.eks. Jens Rasmussen, 1997, Stern, 2000, Schibbye, 2002, Honneth, 2006).

I Danmark er den norske psykolog Anne Lise Løvlie Schibbyes teori om anerkendende relationer den mest kendte og anvendte, ikke mindst som denne er formidlet gennem en anden nordmand Berit Bae, der har forsket i anerkendende relationer i pædagogisk arbejde.

Schibbyes teori er udviklet på baggrund af arbejde med familierapi, og er udfoldet i bogen *En dialektisk relationsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie* (2002). Schibbyes udgangspunkt for teorien om anerkendelse er, at selv'et – menneskets oplevelse og forankring i sig selv som udgangspunkt for væren og handlen i verden – udvikles i relationen med andre mennesker, en relation, hvor både oplevelsen af samhørighed (tilknytning) med andre og oplevelsen af afgrænsning/adskilthed (individuation) i forhold til andre, har stor betydning for selv'ets udvikling.

Ifølge Schibbye (220) er det ikke enkelt og entydigt at definere begrebet anerkendelse. Begrebet stammer fra Hegel, og gensidig anerkendelse viser hen til, at begge parter i relationen kan tage hinandens synspunkter og bytte perspektiv – for et kort øjeblik at kunne se, hvorledes verden ser ud med den andens øjne. Bae (1999) sammenholder de to begreber erkendelse og anerkendelse. Erkendelse defineres som det at give sig selv lov til at komme nær og blive bekendt med det, der er. Anerkendelse defineres som det at være åben, at kunne lytte til og gå ind i den andens oplevelsesverden for et øjeblik, idet "an" som forstavelse viser hen til det at stå hos eller være med. Anerkendelse indebærer følgende fem delelementer: Forståelse og indlevelse, at kunne genkende oplevelsen i sig selv, bekræftelse, åbenhed, selvrefleksion og afgrænsning.

Schibbys teori om anerkendelse har et eksplicit metateoretisk udgangspunkt, og hun gør det klart at det altid er væsentligt at gøre sig det metateoretiske ståsted i enhver teori klart, fordi disse bagvedliggende opfattelser er med til at styre vores forståelser og handlinger. Menneskesynet hos Schibbye er eksistentielistisk. Ontologisk antages det, at eksistens kommer før essens – at "vi er" kommer før "hvem vi bliver" i relationen til andre. Det, at mennesket har en bevidsthed om sin egen eksistens, betyder, at mennesket kan træffe valg, og kan være selv-refleksiv – det vil sige reflektere vores liv og handlinger, samt de valg vi træffer, og derigennem ændre på os selv og vores relationer til andre mennesker. Selvrefleksion er dialektisk forbundet med selvafgrænsning – det at kunne skelne mellem hvad der er mit og hvad der er den andens i relationen.

Det er et grundsyn hos Schibbye (2002), at virkeligheden kun kan forstås som en sammenhængende helhed, samt at relationer altid er proces. Relationer er desuden dialektiske, hvilket vil sige gensidigt vekselvirkende. Mennesket er ikke forudsigeligt og udvikler sig ikke lineært. Man kan således ikke forstå den ene i en relation uafhængig af den anden og den fælles relation. Bae formulerer det på denne måde (1999, s. 11):

"Det jeg gør mod dig, det gør jeg egentlig mod mig selv, fordi jeg med min væremåde skaber forudsætningen for, hvad slags svar jeg får fra dig. Og det jeg gør mod mig selv, det gør jeg egentlig mod dig, fordi min måde at behandle mig selv på, skaber forudsætningen for din væremåde, for hvem du har mulighed for at blive sammen med mig."

Som et andet grundsyn påpeger Schibbye, at en subjekt-subjekt relation er en forudsætning for anerkendelse. Et subjekt-subjekt syn vil sige, at parterne i relationen ser den anden som et subjekt – eller en person- med sine egne oplevelser og synspunkter, der ikke nødvendigvis er samstemmende med ens egne. Som modsætning beskrives et subjekt-objekt syn at pege hen til, at vi betragter den anden person som et objekt, der skal styres og kontrolleres. På denne måde bliver således anerkendelse en grundholdning og ikke en pædagogisk eller psykologisk metode, gennem hvilken man kan forandre eller behandle et andet menneske.

Den tyske sociolog og filosof, professor ved Goethe Universitetet i Frankfurt Axel Honneth beskriver i sin bog *Kamp om anerkendelse* tre former for anerkendelse. Ligeledes beskriver han betydningen af anerkendelse for menneskets liv og udvikling, samt viser, hvorledes manglende anerkendelse slår igennem som en række bevidsthedsforstyrrelser hos mennesket. Honneth definerer tre former for anerkendelse, og bestemmer således begrebet forskelligt fra Løvie Schibbye, selv om der er lighedspunkter, idet Honneth, som Schibbye, beskriver hvorledes selv et (hos Honneth selvbevidsthed) opstår via anerkendelse. Honneth fokuserer dog eksplicit på, hvorledes anerkendelse og krænkelse er hinandens modsætning, et forhold, der ikke er betonet med samme eksplicitet hos Schibbye.

Honneth beskriver anerkendelsens tre sfærer som bestående af: Anerkendelse i privatsfæren – det at blive mødt med kærlighed – med følelsesmæssig opmærksomhed. Anerkendelse i denne sfære vil resultere i udvikling og vedligeholdelse af selvtillid. Anerkendelse i den retslige sfære – det at blive mødt som et autonomt og respekteret menneske. Anerkendelse i den retslige sfære vil resultere i oplevelsen af ligeværd. Anerkendelse i den solidariske sfære – det at blive værdsat i det sociale fællesskab. At blive værdsat i det sociale fællesskab vil føre til at den enkelte kan føle sig værdifuld i fællesskabet.

Litteratur

- Bae, B. og Waastad, J.E. (1999): *Erkjennelse og anerkjennelse – en introduksjon. I: Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiv på relationer*. Oslo Universitetsforlaget A/S.
- Benjamin, J. (1987): *The decline of the Oedipus Complex*. In. Broughton (ed.): *Critical Theories of Psychological Development*. Plenum Press.
- Cooperider, C.F. et al. (2001): *Appreciative Inquiry. An Emerging Direction for Organisation Development*. Stipes.
- Hertz, B. & Iversen, F. (2004): *Anerkendelse i børnehøjde*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Honneth, A. (2006): *Kamp om anerkendelse*. Kbh. Reitzels Forlag.
- Rasmussen, Jens (1997): *Læring og socialisering i det refleksivt moderne*. Unge pædagoger.
- Schibbye, A. Løvlie (2002): *En dialektisk relationsforståelse*. Oslo Universitetsforlaget.
- Stern, D. (2000):

<http://www.leksikon.org/art.php?n=5161>

Bilag 2 Dannelse³

Teorien bag begrebet dannelse har mange og dybe rødder i de klassiske dannelsesbegreber og har som alle andre begreber med jævne mellemrum undergået et kritisk eftersyn i forskningsmæssig sammenhæng. Der er således langt fra den danske guldalders dannelsesbegreb til den version, der i dag anvendes i kvalificeringen af elever i folkeskolen, såvel som i gymnasiet og på ungdomsuddannelserne. - Men der er også klart genkendelige træk, der bevares over tid som en del af en langtidsholdbar dansk tradition. Respekten for fællesskabet og dannelsen af demokratiske medborgere er stadig central i uddannelserne og processen.

Teorien om dannelse indgår som led i en større sammenhæng i Rita Juncher Christensen afhandling: *Tolkninger af målene for almen studieforberedelse. Hvordan fortolker lærerne kompetencemålene for almen studieforberedelse i relation til elevernes kompetenceudvikling?* Uddraget bringes i sin helhed her, hvor teorien om dannelse indgår i sammenhæng med teorien om viden og kompetencer, som de bl.a. anvendes i det almene gymnasium.

Rita Juncher Christensen, Masterafhandling i gymnasiepædagogik, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik Syddansk Universitet, August 2005.

Teori om viden og kompetencer

En systematisk definition på viden

Lars Qvortrup har i sin trilogi (6) om hyperkompleksitet, læring og viden udviklet en systematisk teori om viden og kompetencer. Videnssystematikken er ifølge Qvortrup selv mest tilfredsstillende udfoldet i den sidste bog i trilogien, *Det vidende samfund* (2004). Hans vidensbegreb bygger på en opfattelse af samfundet som hyperkomplekst⁷. Fra tidligere at have været et industrisamfund har samfundet udviklet sig til et videnssamfund, som er karakteriseret ved, at det transformerer videnskapital - kulturel og intellektuel kapital - til økonomisk kapital⁸. Videnssamfundets grundfunktion beskrives som håndteringen af den voksende kompleksitet ved hjælp af viden⁹. Og det forklarer, hvorfor der nu er fokus på kompetencer.

"svaret på den voksende ydre kompleksitet (er) at udvikle en indrekompleksitet, der matcher: For mennesker vil det sige at udvikle kompetencer. For organisationer drejer det sig om at udvikle procedurer, regler og – gerne fleksible og lærende strategier. For samfundet vil det sige at udvikle en smidig struktur af funktionelt differentierede videnssystemer".

Viden er således et nøgleord i det hyperkomplekse samfund. Men kompetencer er dog blot én af de vidensformer, der sigtes til i det differentierede videnssystem. De øvrige former fremgår af afsnittet om de fire videnskategorier nedenfor.

Udgangspunktet for hans teori er et fænomenologisk syn på subjektet, idet subjektet betragtes som en del af den verden, det iagttager. Virkeligheden kan derfor kun forstås igennem en inddragelse af subjektet. Teorien om viden kan som konsekvens deraf ikke tage udgangspunkt i subjekt-objekt forholdet, men i det, at nogen iagttager noget – i distinktionen. Fokus i vidensteorien bliver derfor, hvordan viden foregår eller bruges¹⁰. Viden kan i denne optik ikke udtømmende karakteriseres som viden-om. Ifølge teorien defineres den som:

"et begreb for et individs (...) måder at håndtere omverdenskompleksiteten på, et individ der vel at mærke altid allerede er inkorporeret i sin omverden. Viden er en kilde til at transformere usikkerhed til sikkerhed (...), men den er ligeledes – og dette i stigende grad – en kilde til at kunne give usikkerhed form (...) gøre den håndterbar".¹¹

³ Sammenkobling af Qvortrups og Klafkis teorier om dannelse:

Klafki, W. (2001): *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Århus: Forlaget Klim og Qvortrup, L. (2004): *Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Forlaget UP

Vidensfunktionen beskrives altså som omverdenshåndtering. Som eksempel nævnes nyhedshåndtering, som består i evnen til at identificere nyheder og udvikle strategier til at omgås dem. Håndteringens kompleksitet viser sig i, at den omfatter to slags viden: identificering og strategiudvikling, og i forlængelse af det beskrives viden som et forhold mellem indrekompleksitet og omverdenskompleksitet. Dette samspil kan ifølge teorien føre til ny viden, hvorfor det også understreges, at viden er et dynamisk begreb. Fører det til ny viden, kaldes det læring, og denne

6 De øvrige bøger i trilogien er *Det hyperkomplekse samfund* (1998) og *Det lærende samfund* (2001)

7 Begrebet defineres nærmere i Qvortrup (2001), Kapitel 1

8 Qvortrup trækker her på begreber fra sociologen Pierre Bourdieu

9 Qvortrup (2004), s. 15

10 Qvortrup (2004), s. 81-82

11 Qvortrup (2004), s. 82

Side 7

opfattes i det hele taget som svaret på hyperkompleksiteten¹² - et svar, som består i, at man forøger sit reaktionspotentiale ved at forøge sin indrekompleksitet, hvis resultat er viden¹³.

De fire videnskategorier

Inspireret af Gregory Batesons kategorisering af læring i første, anden, tredje og fjerde ordens læring¹⁴ opstiller Qvortrup fire vidensformer. 1. ordens viden er viden om noget - faktisk viden. 2. ordens viden er viden om viden - en viden om videnssituationen. Den omfatter evnen til selviagttagelse og betegnes som refleksiv viden eller situativ viden. 3. ordens viden er viden om (viden om viden), hvilket vil sige en viden om forudsætningerne for refleksiv viden. Denne vidensform, som omfatter iagttagelse af selviagttagelsen, betegnes som systemisk viden. Endelig er der viden af 4. orden: viden om (viden om (viden om viden)), som er viden om forudsætningerne for videnssystematikken, og som ifølge teorien omfatter hele det kulturelle system, som de øvrige vidensformer er indlejret i. Denne vidensform repræsenterer ikke som de øvrige former iagttagelsesbaseret viden, men det samlede videnspotentiale. Ifølge Bateson kan den som vidensform ikke rummes af et enkelt menneske og betegnes da også som verdensviden.

Med udgangspunkt i denne kategorisering opstilles en systematik for vidensbegrebet ved hjælp af begreberne kvalifikationer, kompetencer, kreativitet og kultur¹⁵. Kvalifikationer er viden om noget/færdigheder. Kompetencer betegner evnen til at iagttage sig selv og derudfra anvende sine kvalifikationer hensigtsmæssigt. Kreativitet¹⁶ er viden om det systemiske vidensgrundlag og således forudsætningen for systematisk at kunne omtænke sin viden. Da kreativitet er en viden, der "*appliceres på sine egne grundlagspræmisser*"¹⁷, kan den være uforudsigelig - altså netop kreativ. Det betyder dog ikke, at denne vidensform er mere kompliceret eller "bedre" end de andre vidensformer. Den repræsenterer blot en kvalitativ anden vidensform. Den sidste vidensform er kultur, og den betegner alle vidensformernes samspil. Vidensformerne forudsætter altså hinanden. Kultur omfatter også evnen til at forholde sig til samfundets grundlæggende og udtalte antagelser, og forudsætningen for at kunne iagttage denne grundlagsviden er dannelse, idet dannelse forstås som "*viden om den almene og ofte udtalte kollektive videnshorisont*"¹⁸

På den baggrund opstilles følgende skema for vidensbegrebet:

Vidensform	Vidensbetegnelse
Faktuel viden	Kvalifikationer
Situativ viden	Kompetencer
Systemisk viden	Kreativitet
Verdensviden	Kultur/dannelse

¹² Qvortrup (2004), s. 29

13 Processen beskrives i Qvortrup (2004), s. 29 ff

14 Batesons kategorisering gennemgås i Qvortrup (2001), s. 102 ff

15 Qvortrup (2004), s. 86 ff

16 Qvortrup opfatter begrebet kreativ mere bredt end det normalt opfattes (fx som betegnelse for et særligt psykologisk beredskab)

17 Qvortrup (2004), s. 87

18 Qvortrup (2004), s. 86

Kvalifikationer eller kompetencer?

Da vidensformerne forudsætter hinanden, kan kvalifikationer ikke afløses af kompetencer. De to vidensformer er forbundne. Hermed tilbageviser Qvortrup den modstilling af kvalifikationer og kompetencer, som har afspejlet sig i dele af den uddannelsesmæssige debat siden 1970'erne¹⁹, og som bl.a. afspejler sig i modsætningen mellem en (gammeldags) kvalifikationstankegang og en nyere (mere adækvat) kompetence- og innovationstankegang. Udgangspunktet for tankegangen er naturligvis ifølge Qvortrup, at verden er kompleks, og derfor er kvalifikationer ikke tilstrækkelige. Mottoet om, at man skal "lære at lære", er derfor rigtigt, men kompetencen at lære at lære kan ikke adskilles fra vidensformen kvalifikationer.

Kompetenceformer

Qvortrup skelner mellem tre forskellige former for kompetencer: Refleksionskompetence, relationskompetence og meningskompetence.

Refleksionskompetence beskrives som evnen til at kunne iagttage og kommunikere med den fremmede, hvilket kræver evnen til at sætte sig i hans/hendes sted, hvilket igen forudsætter stor kulturel fremmedviden. Samtidig skal man kunne opretholde en skelnen mellem sig selv og den anden. Refleksionskompetencen indebærer altså en evne til at på en gang at sætte sig i den andens sted og opretholde sig selv²⁰. Den omfatter evnen til at kunne tage noget til sig fra andre, men på sin egen måde.

Relationskompetence er evnen til at kunne iagttage sig selv - som man må se ud for den anden - samtidig med at man kommunikerer med den anden, men selvom man iagttager sig selv udefra, må man ligesom ovenfor ikke se bort fra sig selv (så er der ikke noget "selv" at reflektere over). Relationskompetencen omfatter altså evnen til at vide, at det standpunkt, man indtager, også kunne være anderledes²¹. Det er bevidstheden om, at man har ændret syn, eller bevidstheden om ændrede kriterier for en måde at se tingene på.

Meningskompetence beskrives som evnen til at identificere en meningshorisont for fællesskabet. Dette sker ved at kombinere fremmediagttagelsens "du" og selviagttagelsens "jeg" til et kollektivt "vi" (uden "vi" eksisterer samfundet ikke). "Vi'et" bliver til i en fælles accept af kollektive værdier, som igen muliggør en skelnen mellem, hvad der gør os fælles, og hvad der er ikke-acceptabelt²².

Kombinationen af de tre kompetencer udgør, ifølge Qvortrup, det hyperkomplekse samfunds samlede kompetenceprofil - at lære at lære og omlære - individuelt, kommunikativt og i det sociale fællesskab ²³.

Viden og færdigheder

Qvortrup skelner endvidere mellem viden og kunnen - mellem det, man ved, og det, man kan. Det første er udtryk for det, vi ved, at vi ved - dvs. en eksplicit viden. Det sidste er udtryk for

¹⁹ Modstillingen mellem undervisning og læring og mellem kvalifikationer og kompetencer føres tilbage til John

Dewey, som 70'ernes og 80'ernes uddannelsesdebat relaterer sig til i opgøret med den ide, at viden er en essens.

²⁰ Qvortrup (2004), s. 94

²¹ Ibid.

²² Ibid.

²³ Qvortrup (2001), s.115

det vi ikke ved eller ikke kan redegøre for, at vi ved – dvs. en tavs viden. Den samlede viden defineres som en kunnen, som så igen uddifferentieres i færdigheder som udtryk for den umiddelbare kunnen og viden som udtryk for reflekteret kunnen²⁴. Som eksempel på en færdighed nævnes cykling, hvis læring ikke omfatter indlæring af teoretisk stof, som efterfølgende omsættes til praksis. Læringen omfatter altså ikke reflekteret kunnen. Et andet eksempel på færdighed er det at genkende et ansigt blandt andre – en skelnen, hvis art man ikke kan redegøre for. Færdigheder er altså ikke en viden, vi "har", men en viden vi "gør"²⁵. Færdigheder går forud for viden – først "kan" vi, og så "ved" vi. Først har vi en færdighed og en intuitiv fornemmelse af denne, og dernæst kan vi forsøge at ekspliciterer intuitionen. Denne proces beskrives med begrebet abduction og tillægges en vigtig betydning, fx i den højest udviklede form for vidensskabelse, videnskaben, hvis udgangspunkt er en fornemmelse af (en tavs viden om), at noget er interessant. Refleksiv kunnen – viden – er altså betinget af færdigheder.

Da det moderne samfund funderer sig på vidensbaserede aktiviteter, medfører det et øget behov for en tilegnelse af formel/refleksiv kunnen - altså viden. Dette tilgodeses i uddannelsessystemet, der beskrives som det institutionelle udtryk for spaltning af kunnen i viden og færdigheder.

Dannelse

I et forsøg på at indkredse dannelsesbegrebet identificerer Qvortrup forskellige forestillinger om dannelse. I den ene ses begrebet som et styringsredskab – en slags essens i samfundet, som skolen styres ud fra. Denne forestilling er den almindeligt anerkendte. Den anden er en forestilling om dannelsen som en begrebsramme for det, vi som aktører i samfundet og uddannelsessystemet ikke ved, hvad er, nemlig målet med uddannelsen, men som muliggør, at vi kan snakke om det. Som sådan er almindelsen "et kommunikativt trick"²⁶, og det er denne forestilling, Qvortrup hælder til. Han beskriver almindensens funktion med det sociologiske begreb "kontingensformel". Begrebet er et udtryk for manglen på et holdepunkt for, hvad skolens overordnede funktion er – en formel, som bruges som udgangspunkt for at stille bestemte indholdskrav til uddannelserne. Qvortrups pointe er, at jo mere usikkert samfundet er på sig selv, des vigtigere bliver almen-dannelsen. Det forklarer, hvorfor der periodevis er højkonjunktur for almindelsen. Og da det hyperkomplekse samfund, ifølge teorien, er karakteriseret ved en dobbelt usikkerhed på sig selv – usikkerheden på sin omverdensbeskrivelse og usikkerheden på sin selvbeskrivelse²⁷, forklarer det, hvorfor almindelsen netop er i højkonjunktur i disse år. Hverken samfundet som sådan eller individet kan eksistere uden dannelse. Dannelse er ifølge Qvortrup én måde at sige "samfund" og "os" på²⁸. Dannelse er altså uomgængelig. Men der findes ikke mere en dannelseskanon for opdragelse og uddannelse. Indholdet i det klassiske dannelsesbegreb: realiseringen af det almene i sig selv og i samfundet gennem sin frie udfoldelse, kan ikke modsvare tidens behov for forandring og selvudvikling. Derfor er der ført forskellige nye formler frem²⁹. I sin kritik af disse betoner Qvortrup, at dannelsesbegrebet kun fungerer som kontingensformel, når frihed kombineres med

24 Qvortrup (2004), s. 71

25 Qvortrup begrunder netop sit valg af begrebet "færdigheder", som er forbundet med handling i denne fænomenets processuelle karakter.

26 Qvortrup (2004), s. 285

27 Qvortrup (2004), s. 47ff

28 Qvortrup (2004), 288

29 Der nævnes i Qvortrup (2004), s. 286 ff to kontingensformler: Læreduelighed – forestillingen om, at eleverne ud over at lære dansk, regning m.m. skal lære at lære, og Lars Geer Hammershøjs begreb om smagsudøvende selvdannelse.

Almenhed. Kravet om almenhed kunne opfattes som et normativt alternativ til tidens "mig-kultur"³⁰, men Qvortrups dannelsesbegreb er ikke normativt:

*"Dannelse er ikke evnen til at sætte urokkelige grænser. Dannelse er snarere evnen til at reflektere over de grænser, vi sætter, mellem dem vi kalder "os", og dem vi kalder "de andre". Dannelse er evnen til at tage det selvfølgelig ud af disse grænser."*³¹

Dannelse er altså evnen til forskelsrefleksion. Samtidig understreges, at dannelsesbegrebet ikke er relativistisk, da kommunikationen med andre mennesker er uhensigtsmæssig, hvis den ikke både indebærer det at sætte sig i den andens sted og en markering af sin egen-position.

Dannelsesbegrebet forbindes derfor med begrebet værdsættelse:

*"Værdsættelse betyder, at der er værdier, som man sætter som sine. Refleksivitet er evne og vilje til hele tiden at teste forskellen mellem "os" og "dem": Er den forskel så selvfølgelig, som man umiddelbart synes? I den forstand er værdsættelse vor tids imperativ: Et imperativ der ved, at det kunne være anderledes. Moderne dannelse er at kunne reflektere over og overskride sin egen dannelse og samtidig være intolerant over for dem, der ikke tillader en sådan tolerance."*³²

Qvortrup forsøger altså hermed at sammentænke selvdannelsen med det almene, og resultatet kan sammenfattes i begrebet "refleksiv værdsættelse".

Klafkis dannelsesbegreb

Wolfgang Klafki formulerer med afsæt i oplysningstidens og reformpædagogikkens tanker et begreb om almindelsen, som bygger på et dialektisk syn på forholdet mellem subjekt og objekt. Dette analyseres til at være det moderne individs forhold til det globale og foranderlige samfund – et forhold, som både giver mulighed for og stiller krav om at være "potentielt reflekterende, medbestemmende og handlende", og hvor det enkelte menneske har "krav på udvikling af dets muligheder, herunder chancen for medbestemmelse over udviklingen i samfundet"³³. Hans dannelsesbegreb forbindes med tre grundlæggende evner: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne. For at kunne udvikle medbestemmelses- og solidaritetsevnen må almindelsen have en forpligtende fælles kerne, som betegnes med begrebet "epokale nøgleproblemer"³⁴ – fælles menneskeligt vedkommende problemer.

Dannelsesmålet er, at eleverne opnår indsigt i og en ansvarlighed i forhold til en løsning af disse problemer. Dette sker ved, at problemerne belyses bl.a. ved hjælp af elevernes kritiske sans og sammenhængstænkning. Det sidste forbindes med nogle overvejelser om faglighed og tværfaglighed – overvejelser, der, som det fremgår senere, også indgår i reformen af det almene gymnasium. I forlængelse af dette opstilles fire undervisningsprincipper: et eksemplarisk, et metodeorienteret, et handlingsorienteret og forbindelse mellem faglig og social læring.

30 "Mig-kulturen" forbindes med den postmodernistiske periode, og i nogle af de nye dannelsesformler ligger netop et

opgør med denne kultur (Qvortrup (2004), s. 284)

31 Qvortrup (2004), 288

32 Qvortrup (2004), 289

33 Klafki ("2001 [1985]), s. 67

34 Klafki ("2001 [1985]), s. 73 ff

Det eksemplariske princip kommer til udtryk i Klafkis "kategoriale dannelse":

*"...et formidlingsforhold der altid holdes åbent fremad mellem "subjekt" og "objekt", altså en aktiv tilegnelsesproces, i hvilken den historiske virkelighed "åbner sig" for det sig dannende menneske, bliver tilgængelig, forståelig, mulig at kritisere, foranderlig, og i hvilken subjektet samtidig åbner sig for den historiske virkelighed."*³⁵

- altså en dobbelt åbning. Men da stofmængden i den moderne virkelighed er overvældende, må åbningen for objektet ske gennem tydingen af kategorier. Ved hjælp af eksemplariske eksempler, dvs. emner, der rummer generaliserbare principper og generaliserbart stof – en slags kernestof (jævnfør analysen af læreplanen s.15), bliver det så didaktikkens opgave at bidrage til en sådan tyding. Samtidig skal de eksemplariske eksempler indeholde emancipatoriske potentialer (det handlingsorienterede princip), metoder og instrumentelle færdigheder (det metodeorienterede princip). Det sidste princip (forbindelsen mellem faglig og social læring) forbindes med arbejdsformer og ideer om læring, hvis indhold³⁶ kan forbindes med bl.a. Vygotskys lære om den nærmeste udviklingszone³⁷ og Qvortrups meningskompetence.

Klafki set i et systemteoretisk perspektiv

Klafkis dannelsesbegreb svarer til det, Qvortrup identificerede som et styringsredskab – som den essens, skolen skal styres ud fra. Styringen skal ske ved hjælp nogle fastlagte værdinormer, som bygger på det klassiske dannelsesbegrebs forankring i oplysningstanker. Med udgangspunkt i dette udpeges altså nogle epokale nøgleproblemer, som skal sikre udviklingen af det emanciperede, men medbestemmende og medansvarlige individ. Klafki mener som Qvortrup, at individet skal forholde sig refleksivt til sin omverden, og at dannelsen skal have et alment indhold, men set i et systemteoretisk perspektiv er Klafkis udpegning af epokale problemer udtryk for et valg – et valg som kunne være anderledes. Dette perspektiv peger også på svagheden i Klafkis dannelsesbegreb, idet valget ikke bygger på en egentlig analyse af det moderne samfund. Valget sker ud fra en normativ vurdering af, hvilken retning samfundsudviklingen bør tage – og en sådan vurdering er ifølge systemteorien om det hyperkomplekse samfund overladt til det enkelte individ at foretage. Værdisætningsprojektet er individets eget projekt. Det betyder naturligvis ikke, at man bør forkaste Klafkis dannelsesbegreb, men det kan, koblet med Qvortrups dannelsesbegreb, anskues som et bud på et dannelsesindhold, der kan inddrages eller overvejes i den refleksive værdsættelse.

35 Klafki ("2001 [1985), s. 115

36 Klafki ("2001 [1985), s. 87

37 Bl.a. formuleret i Lev Semenovich Vygotsky: *Tænkning og sprog* (1971 [1956]). Ideen om læringen i nærmeste udviklingszone er udgangspunktet for den nyere skandinaviske didaktiks fokusering på gruppe- og elevsamarbejde som udgangspunkt for læring (hos Olga Dyste m.fl.).

Kilder

Bøger

- Steen Beck m. fl. (2014): *Klassisk og moderne læringsteori*. København: Hans Reitzels forlag 1. udg. 1 oplag
- Beck, S. & Gottlieb, B.: *Elev/student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence 1-2 Gymnasiepædagogik 31+32, 2002.*
- Boje, J. D., Hjort, K., Larsen, L. og Raae, P.H.: *Studiekompetence – professionelle elever? In: Gymnasiepædagogik 5, 2006.*
- Csikszentmihalyi, M. (1997) (dansk udgave 2005): *Flow og engagement i hverdagen*. Kbh. Dansk Psykologisk forlag.
- Cooperrider, D.L. m. fl. (2011): *Håndbog i anerkendende udforskning - idéer til forandringsledelse*. Kbh.: Dansk psykologisk forlag.
- DuFour, R. og Marzano, R.J. (2015): *Ledere af læring*. Dafolo, 1. udgave 1. oplag,
- Dale, E.L. (1999): *Pædagogik og professionalitet*. Aarhus: Forlaget Klim
- Damberg, E., Dolin, J., Holten Ingerslev, G. og Kaspersen, P. (2013): *Gymnasiepædagogik – En grundbog*. København: Hans Reitzel.
- Dewey, J.: *The Relation of Theory to Practice in Education*. From Middle Works.
- Dewey, J.: *Utdanningsens underliggende etiske prinsipper* (opr. 1897). I Vaage, S. (red.): *Learning by Dewey. Barnet, skolen og den nye pædagogik*. Oslo: Abstrakt Forlag og København: Gyldendal.
- Dweck, C. (2006): *Mindset. The New Psychology og Success*. Random House
- Fibæk Laursen, P. (2004): *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*. Gyldendal.
- Fibæk Laursen, P. (2009): *Progressiv, konservativ eller virkningsfuld*. KvaN 84. (<http://samples.pubhub.dk/9788792871008.pdf>)
- Hansen (2007) in: *"It, faglig læring og pædagogisk videnledelse, Rapport vedr. Projekt It Læring 2006-2007, Karin Tweddell Levinsen & Birgitte Holm Sørensen, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus.*
- Haslebo, M.L. & Lyndgaard, D.B. (2010): *Anerkendende ledelse. Skab mod, engagement og bedre resultater*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Hattie, John (2015): *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hilde Hiim, H. og Hippe, E. (1993): *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling – en studiebog i didaktik*. 1. udgave 2. oplag. Gyldendal.
- Hiim, H. og Hippe, E. (2006): *Undervisningsplanlægning for faglærere*, Gyldendals lærerbibliotek 2. udg. 3. oplag
- Hiim, H. og Hippe, E (2014): *Didaktik for fag- og professionslærere*. 1. udgave, 2. oplag, Kbh.: Gyldendal.
- Honneth, A. (2006): *Kamp om anerkendelse*. Kbh. Reitzels Forlag.
- Illeris, K. (2015): *Læring*. København: Samfundslitteratur, 3. udgave.
- Juncher Christensen, Rita (2005): *Tolkninger af målene for almen studieforberedelse. Hvordan fortolker lærerne kompetencemålene for almen studieforberedelse i relation til elevernes kompetenceudvikling? Masterafhandling i gymnasiepædagogik*. Dansk Institut for Gymnasiepædagogik Syddansk Universitet. (uddrag s. 8-12)
- Klafki, W. ("2001 [1985]): *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Århus: Forlaget Klim

- Klafki, W. (2002): *Dannelsesteori og didaktik*, Nye studier. Aarhus Forlaget Klim.
- Knudsen, H.J. & Jacobsen, A.N. (2014): *Pædagogisk ledelse på erhvervsskolerne*. Odense: Praxis.
- Kounin, Jacob (1976): *Techniken der Klassenführung*. Bern/Stuttgart: Huber/Klett.
- Lohmann, G. (2003): *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtstörungen und Disziplinkonflikten*. Berlin: Carnelsen Scriptor.
- Madsen, Claus (2015): *Erhvervspædagogisk ledelse. Ledelse af læring og kompetenceudvikling*. Frederikshavn: Dafolo.
- Martin (2006) in "It, faglig læring og pædagogisk videnledelse, Rapport vedr. Projekt It Læring 2006-2007, Karin Tweddell Levinsen & Birgitte Holm Sørensen, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus
- Marzano, R. og Dufour, R.: *Ledere af læring*. Hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer elevernes læring, Dafolo 2015
- Meyer, Hilbert (2005): *Hvad er god undervisning?* København: Gyldendal.
- Meyer, Hilbert (2008): *Hvad er god undervisning?* København: Gyldendal.
- Nielsen, K. og Kvale, S. (2004): *Mesterlære*. København: Hans Reitzels Forlag, 5. oplag.
- Nottingham, James (2015): *Nøglen til læring – hvordan opmuntrer og inspirerer du til optimal læring?* Frederikshavn: Dafolo
- Robinson, Viviane (2015): *Elevcentreret skoleledelse. Ledelse for læring*. Frederikshavn: Dafolo
- Skaalvik, E.M. (2013) de usynlige fremskridt. In Sørensen, N.U. m.fl.: *Unges motivation og læring*, s.34-36. København: Hans Reitzel. (se den følgende bogtitel)
- Svejgaard, K. L. (2011) / (2013): *Rød, gul, grøn - en metode til undervisningsdifferentiering*. Nationalt Center for Erhvervspædagogik, Metropol.
- Sørensen, N.U., Hutter, C., Katznelson, N., Juul, T.M. (2013): *Unges motivation og læring. 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tuckman, B. & Jensen, M. (1997): *Stages og Small Group Development Revisited*, Group & Organization Studies 2 (4).
- Qvortrup, L. (2004): *Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Forlaget UP

Internetkilder

Den store danske (Gyldendal)

http://denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/Pædagogik_og_uddannelse/Pædagogik,_didaktik_og_metodik/pædagogik

Flowmodellen:

<http://www.emu.dk/modul/I%C3%A6ring-i-flow>.

Feedbackmodellen:

<http://www.emu.dk/sites/default/files/PDFVrktjlringspor2feedbackmodel.pdf>

Motivation:

<https://folkeskolen.dk/560297/saadan-motiverer-du-dine-elever>

Studiekompetence:

<http://www.emu.dk/sites/default/files/Studiekompetence%20p%C3%A5%20mange%20m%C3%A5der.pdf>

Kvalifikationsrammen:

<http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer>

UVM: *Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*, 24. februar 2014, Regeringen (Socialdemokraterne og Radikale Venstre), Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance:

<http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Erhverv/PDF14/Feb/140224%20endelig%20aftaletekst%2025%202%202014.pdf>

[Zehm, S.J. & Kottler, J.A. \(1993\): *On being a Teacher. The human Dimension*. Corwin Press](#)

Tidsskrifter, nyhedsbreve og rapporter

Danmarks Evalueringsinstitut (2011): *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*, Rosendahl - Schultz Grafisk

Gymnasieskolen, 18. juni 2015, s.15

SDU - Syddansk Universitet, Nyhedsbrev ang. teoretisk pædagogikum (August 2015)