

Danish University Colleges

Pædagogisk ledelse handler om didaktisk refleksion Spørg til lærernes begrundelser for undervisningen

Lund, Lea; Moll, Christel Aulkær; Sunesen, Micki K.

Publication date:
2020

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (APA):

Lund, L., Moll, C. A., & Sunesen, M. K. (red.) (2020, okt 15). Pædagogisk ledelse handler om didaktisk refleksion: Spørg til lærernes begrundelser for undervisningen. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Pædagogisk ledelse handler om didaktisk refleksion – Spørg til lærernes begrundelser for undervisningen

Lea Lund

Leder af videreuddannelsesafdelingen Pædagogik & Læring på UCL. Ph.d. i uddannelsesforskning, cand. pæd. pæd. Tidligere forskningsleder inden for almen didaktik Aarhus Universitet (AU).

Christel Aulkær Moll

Adjunkt og ledelseskonsulent i videreuddannelsesafdelingen Ledelse og Organisation på UCL og underviser på diplomuddannelsen i ledelse.

Pædagogisk ledelse handler om didaktisk refleksion – Spørg til lærernes begrundelser for undervisningen

Af: Lea Lund¹ & Christel Aulkær Moll²

Der er aktuelt set – reformmæssigt og forskningsmæssigt – en tiltagende interesse for den pædagogiske del af ledelsens rolle på grundskoleniveau og begyndende i ungdomsuddannelsesregi. Skoleledelsen knyttes tæt til kerneopgaven: undervisningen og elevens læring, og hermed er didaktikken i centrum. Lederne skal lede læreres læreprocesser, som igen leder læring for eleverne. Som Ledelseskommisionen i 2018 pointerede, skal offentlige ledere være i kontakt med det, de leder. Artiklen tager afsæt i ledelsesteamets pædagogisk-didaktiske opgave. Artiklen henvender sig til den daglige og faglige pædagogiske ledelse, dvs.: skolens ledelsesteam, afdelingsledere, souschefer, viceskoleledere, teamledere både i grundskolen, på FGU og EUD og hele gymnasiesektoren.³ Artiklen her giver bud på, hvordan lederne kan være medreflekterende i læreres didaktiske overvejelser ved at beskrive baggrunden for brugen af didaktiske belæg. Det skitseres, hvordan man på skolen kan arbejde med at inkorporere didaktiske overvejelser under didaktiske samtaler, der fokuserer på didaktiske belæg. Som et lærerteam fra EUD har udtalt: ”denne analysemetode gjorde os klar, skarp og parat”.

Skoleledelsen bredt set

Vi ønsker med denne artikel at støtte op, om hvordan man som skoleledelsesteam kan udføre faglig ledelse, som vi her kalder ’didaktisk skoleledelse’, dvs. et perspektiv på skoleledelsens faglige, direkte ledelse. Her har vi fokus på skoleledelse i både grundskole og ungdomsuddannelser, da skolernes opbygning og kerneopgaver ligger tæt op ad hinanden. Det handler om, hvordan man som leder opstiller relevante strukturer for den pædagogiske praksis, der både bemyndiger medarbejderne og skaffer ledelsen adgang til at sætte retning for skolens faglige pædagogiske og didaktiske kerneopgave – nemlig undervisningen. Et sådant fokus retter opmærksomheden mod skoleledelsesteamets didaktiske grundfaglighed.

Skoleledere er oftest selv tidligere lærere og undervisere, men som del af et ledelsesteam har man mange andre opgaver end de didaktisk ansprogede. Den didaktiske grundfaglighed kan derfor være en smule rusten, og vi håber at vække den til live igen ved at give nogle værktøjer til at udøve didaktisk skoleledelse. Dermed har vi også fokus på mellemledere, der er tættere på medarbejderne i den daglige og faglige pædagogiske ledelse, end den øverste leder har mulighed for at være. Mellemledere har ofte det største kendskab til medarbejderne og deres praksis, og dermed har de de bedste betingelser for at gå i dialog med medarbejderen om undervisningen, hvilket føder videre i dialogen opad til den øverste leder.

¹ Leder af videreuddannelsesafdelingen Pædagogik & Læring på UCL. Ph.d. i uddannelsesforskning, cand. pæd. pæd. Tidligere forskningsleder inden for almindelig didaktik Aarhus Universitet (AU). Erfaren oplægsholder i EVU sammenhænge. Undervist på DPU og på AU's ARTS fakultet, samt på læreruddannelsen for gymnasielærere (teoretisk pædagogikum hvor hun har siddet i den almindelige faggrupper). Forskningsmæssigt fokuserer hun på didaktikken både teoretisk og praktisk, herunder ledes og læreres læring og undervisningsstrategier.

² Adjunkt og ledelseskonsulent i videreuddannelsesafdelingen Ledelse og Organisation på UCL og underviser på diplomuddannelsen i ledelse. Christel er uddannet cand. mag. pæd. og folkeskolelærer og har været lærer og vejleder i folkeskolen gennem 17 år. Tidligere læringskonsulent og teamkoordinator i Undervisningsministeriet. Har stor erfaring som oplægsholder og med voksenundervisning. Christel er optaget af didaktisk organisatorisk kapacitetsopbygning og har deltaget i flere længerevarende skoleudviklingsprojekter i Undervisningsministeriet og UCL.

³ Med alle ledelsesniveauer forstås den øverste skoleleder, mellemledere samt nye/kommende ledere og eventuelt skolens nøglepersoner. Artiklen er relevant, der hvor didaktiske opmærksomheder prioriteres i udøvelse af ledelse, fx et ledelsesteam, der ønsker at dygtiggøre sig i forhold til situationsbestemt ledelse (Voxted, 2016b, s. 156) af organisationens nøglepersoner, der har en distribueret rolle.

Derved får mellemledere en nøgleposition i skolens interne kommunikative system, da denne rollefordeling retter opmærksomheden på væsentligheden af, at al ledelse i skolen fastholder et aktuelt fokus på det, der foregår i klasserne og derved muligheden for at kunne forholde sig til den undervisning, der praktiseres på skolen. Skolens øverste leder kan ikke være den daglige og faglige pædagogiske leder, men gennem et højt kommunikationsniveau kan ledelsesteamet sammen sikre, at de altid kan træffe beslutninger ud fra et velinformeret grundlag, og at der i ledelsesteamet også kan udføres situationsbestemt ledelse, ved at den øverste leder varetager ledelsen af mellemlederne i et didaktisk perspektiv.

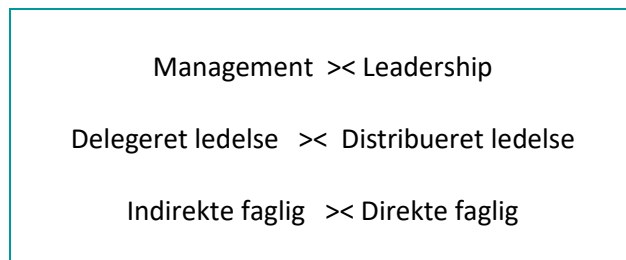
Artiklens opbygning

Artiklen består af to hovedelementer. Første element opridses kort, hvor vi lægger snittet i forhold til direkte og indirekte ledelse, dernæst gives et overblik over den stigende interesse og markeringen af behovet for pædagogisk ledelse som en art direkte faglig ledelse ved referencer til forskning og reformer. Dernæst gives der i artiklens *andet* element argumenter for det værdifulde aspekt i pædagogisk direkte ledelse og udviklingen af et fælles fagligt – dvs. didaktisk – sprog. Artiklens andet element skitserer nemlig potentialet i, at ledere kender til læreres tænkning og deres pædagogiske ræsonnementer. Og her forklarer vi, hvordan man på ledelsesniveau kan bedrive didaktisk skoleledelse ved at arbejde med at inkorporere didaktiske overvejelser i form af fokus på didaktisk belægsanalyse, som illustreres via en case. Den didaktiske belægsanalytiske tilgang kan kobles til de planlagte såvel som spontane daglige, ugentlige eller månedlige didaktiske samtaler leder og lærer måtte have. Ideen er, at man som en del af disse samtaler sikrer, at ledelsen er så tæt på den kerneydelse skolen leverer som muligt. Artiklen sluttet af med inspirationsmateriale til ledelsesteamet.

Betegnere for ledelse

Ledelseslitteraturen taler ofte om at finde balancen mellem 'management' og 'leadership' (Larsen & Mogensen, 2018, s. 37). Management har fokus

på planlægning, beregninger, kontrol og sikrer optimering af produktionsflowet, og det handler om spørgsmål som *hvordan* og *hvornår* i ønsket om at styre og koordinere forandring. Leadership tager afsæt i menneskelige kvaliteter og personligheder, som fæstner sig som engagement dér, hvor man er leder, og det handler typisk om spørgsmål som *hvad* og *hvorfor* i ønsket om at skabe forandring og udvikling. Der er brug for begge tilgange (Jongh et al. 2018; Lüscher, 2012, 2018; Meier, 2018; Mellon, 2018), fordi de håndterer forskellige sider af ledelsesopgaverne. Også i uddannelseslitteraturen (Ringvad, 2018; Sørensen & Petersen, 2015, 2017; Voxted, 2016a) ses forskellighederne i form af termerne:



Indirekte ledelse

Indirekte ledelse er: Når en leder deler noget af sin ledelsesopgave ud til kompetente medarbejdere, der så løser opgaverne via envejskommunikation. Når ledere delegerer opgaver, er der risiko for mistet indsigt i, hvordan problemer løses i praksis.

Direkte ledelse

Direkte ledelse er: Når lederne er en del af problemløsningen og dermed bliver delagtige i læring og videndeling via tovejskommunikation. Parterne påvirker gensidigt hinanden, og samarbejdet kan udvikles til professionelle læringsfællesskaber. Ledere skal udøve direkte faglig ledelse, hvor formålet er at komme tættere på den enkelte elevs læring, da både dansk og international forskning viser, at elevcentreret, pædagogisk ledelse har afgørende positiv betydning for elevens læring og trivsel. Herunder vil vi kort referere til undersøgelser, reformer og forskning på feltet.

Forskning og aktuelle reformer

Den danske forskningsinteresse for kortlægninger og undersøgelser af skoleledelsens rolle pædagogisk set er steget de seneste år, særligt som følge af reformer (Andersen & Winther, 2011; Rambøll Management og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, 2014; Undervisningsministeriet, 2015, 2017). Og der udgives også litteratur henvendt til praksis (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015; Sørensen et al., 2016; Sørensen & Petersen, 2015, 2017; Voxted, 2016a). Vi ser denne udvikling, fordi skolelederne anses for at være medansvarlige for at sikre, at reformer udmøntes. Det var tydeligt ved folkeskolereformen (Undervisningsministeriet, 2015, s. 8). Ligesom det var tydeligt i forhold til gymnasiereformen i 'Aftale om styrkede gymnasiale uddannelser' (Forligskredsen, 2016), som skærper kravene til skoleledelsen om at løse en række pædagogiske ledelsesopgaver. Skolereformerne fokuserer altså på skolelederens betydning for elevernes læring, trivsel og alsidige udvikling.

I gymnasiereformen, som blev vedtaget i 2016, fremgår det af 'Aftale om styrkede gymnasiale uddannelser' (Forligskredsen, 2016) at implementeringen kræver omstilling på skolerne og udvikling af den pædagogiske praksis, samt at den lokale indsats skal understøttes, så skolerne kan nå reformens mål. Det fremgår endvidere af en række undersøgelser (Danmarks Evalueringsinstitut, 2013, 2014), at den pædagogiske ledelse har en central funktion i udviklingen af uddannelsernes kvalitet, samt at der er behov for at styrke den lokale pædagogiske ledelse primært med fokus på feedback mellem undervisere og ledere. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (2018) beskriver i et udbudsmateriale for udviklingen af Faglig Pædagogisk Ledelse i de gymnasiale uddannelser, at der er behov for at udvikle gymnasieskolernes pædagogiske ledelse med særligt henblik på, at ledelsen kommer tættere på medarbejderne og den faglige-pædagogiske praksis.

TALIS rapporterne

TALIS-rapporten fra 2013 slår fast, at omkring en tredjedel af grundskolelederne og en fjerdedel af ungdomsuddannelseslederne bliver selvevalueret

og/eller modtager feedback mindre end en gang om året (Danmarks Evalueringsinstitut, 2013, s. 6). Danmark var det land blandt sammenligningslandene i 2013, hvor grundskole- og ungdomsuddannelseslederne sjældnest har overværet undervisning i klasserne (s. 13). I TALIS-undersøgelsen 2018 efterspørger 47% af grundskolelederne og 35% af ungdomsuddannelseslederne kompetenceudvikling i at give effektiv feedback.^A Henholdsvis 74 % og 79 % af danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærere, der har modtaget feedback, angiver, at feedback har haft en positiv indflydelse på deres undervisning, og at feedbacken har ført til en positiv ændring af deres pædagogiske/didaktiske kompetencer (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020, s. 55). TALIS-rapporterne påpeger således, at vi i Danmark kan blive bedre til at komme tættere på lærerens praksis, og at dette gælder for både grundskole og ungdomsuddannelser.

Hvad ved vi om skoleledelsens betydning?

Det første studie i dansk regi: 'Ledelse, læring og trivsel i folkeskolen' af SFI (Andersen & Winther, 2011) undersøger effekten af skoleledelsen på skolens faglige resultatet, og den har påvist sammenhænge mellem forskellige aspekter af skoleledelse og elevernes læring og trivsel. Den har fx påvist, at skoleledelse har betydning for elevernes læring, og at det i høj grad handler om at skabe et miljø på skolen, hvor faglighed vægtes højt, og hvor de professionelle samarbejder om at analysere og bruge pædagogiske metoder i deres samarbejde. Studiet konkluderer at lærerne trives bedst på skoler, hvor ledelsen involverer sig meget i pædagogiske spørgsmål, og hvor der er et stærkt fagligt miljø. Med dette studie har vi en del indikatorer på, at ledelsen har en betydning for skolen, lærerne og elevernes udbytte (i folkeskoleregii). Dog konkluderede Danmarks evalueringsinstitut i 2015, at vi ikke ved meget om, hvordan den pædagogiske ledelsesopgave (i folkeskoleregii) egentligt ser ud i praksis (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015).

Særligt i Nordamerika er der foretaget en omfattende række undersøgelser, som viser, at skoleledelse har betydning for elevernes læringsudbytte (jf. Andersen & Winther, 2011).

Men samtidigt viser den danske forskningslitteratur, at den nordeuropæiske forskning er ganske begrænset i studierne, der kan påvise sammenhænge mellem skoleledelse og elevresultater og trivsel er (Rambøll Management og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, 2014).

Og i dansk skolepraksissammenhæng har navnlig den amerikanske Robinsons (2015) forskning vundet frem, som blandt andet peger på en positiv effekt af ledelsens rolle gennem at fremme og deltage i læreres læring og udvikling, og ved at ledelsen fastlægger mål for og forventninger til elever og lærere. Ligesom interessen for udviklingen af skolen som et professionelt læringsfællesskab i Danmark har kastet lys på lederens rolle (Albrechtson, 2015; Qvortrup, 2016) import fra nordamerikansk skolepraksis (Dufour & Marzano, 2015; Dufour et al., 2016; Marzano et al., 2016; Stoll et al., 2006). Og med A. P. Møller Fondens 1 milliard kroner til udvikling af bl.a. skoleudvikling ser vi også tegn på, at vi i Danmark kan blive bedre (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018).

Artiklen her fokuserer ikke på, hvordan man måler korrelationerne mellem leder og lærer til elevudbytte niveauet. Den tager afsæt i præmissen, at hvis ledelsen har fingeren på pulsen, så kan ledelsens strategiske valg være bedre i overensstemmelse, med de behov skolens ansatte og elever har. Artiklens omdrejningspunkt er således på skoleledelsesteamets blik for at gå i dialog med lærerne om deres didaktiske refleksioner over praksis. I relation til opøvelsen af ledelsens pædagogiske blik og sprog står der i Ledelseskommissionens anbefalinger at:

”Ledere af fagprofessionelle skal i dialog med medarbejderne udøve faglig ledelse baseret på evidens” ... ”Offentlige ledere skal være i kontakt med det, de leder”

(Ledelses Kommissionen, 2018, s. 8, 11)

Ledere skal således have viden om kernen i det arbejde, de mennesker de leder, laver. Det er et in-

ternationalt didaktisk tema, der også er aktualiseret forskningsmæssigt af Uljens og Ylimakis (2018) i form af deres intention om at bygge bro mellem felterne ledelse, curriculum og didaktik.

Der har altid været ledelse i skolen – både formel og uformel ledelse – men der er behov for at udvikle skolernes pædagogiske ledelse (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015). Skole- og uddannelsesledernes rolle er således kommet på dagsordenen både ministerielt, forskningsmæssigt og på grund- og ungdomsuddannelserne – det handler om pædagogiske ledere, uddannelsesledere samt afdelingsledere med pædagogisk og fagligt personaleansvar. Det betyder, at der med de senere års reformering af grundskole- og gymnasieområdet er opstillet krav om ledelsens fokus på skolens kerneopgave – nemlig undervisningen og elevernes læring. Det er det, vi her i artiklen kalder *didaktisk skoleledelse*, hvor et fælles didaktisk sprog er kernen i samtalerne (Lund, 2015, 2019).

I denne artikel fokuserer vi på de personer, der på skolen kan foretage den faglige pædagogiske ledelse. Ofte vil den opgave ligge hos andre end den øverste leder, da denne typisk varetager det strategiske og administrative og derfor bruger en stor del af sin tid på dette arbejde. Udviklingen i retning af flere større skoler har også betydning for ledelse tæt på, da store skoler med et lærerkollegie på op til 100 lærere ikke muliggør, at den øverste leder kan komme rundt til alle klasser, da skolens størrelse i sig selv sætter nogle praktiske begrænsninger (Voxted, 2016b). Den daglige og faglige pædagogiske ledelse, som artiklen henvender sig til, er derfor skolens ledelsesteam, dvs. afdelingsledere, souschefer, viceskoleledere og teamledere.

Skoleledelse rundt om didaktikken

Som ledelse kan man arbejde med at inkorporere didaktiske overvejelser ud fra aktionslæringsprocesser og erfaringer (Plauborg et al., 2007), hvor aktioner eller prøvehandling er omdrejningspunkter (Atstrup & Dinesen, 2019; Lund et al., 2019). På den måde benytter man pædagogiske data (Heilesen & Pedersen, 2019; Klausen, 2020) som et værdifuldt element i disse samtaler med analyser af lærernes arbejde med elevernes læring.

Som Vivian Robinson taler om handler det ikke om, at lederen skal sætte 'forandringer' i søen for forandringerne alene, det handler snarere om at kunne etablere en vej, hvor man sigter efter 'forbedringer':

"Ledelse af forandring betyder, at man øver indflydelse på måder, der får et team, en organisation eller et system til at flytte sig fra en tilstand til en anden. Den efterfølgende tilstand kan vise sig at være bedre, værre eller på linje med den første. Ledelse af forbedring betyder, at man øver indflydelse på måder, der efterlader teamet, organisationen eller systemet i en bedre tilstand end før"

(Robinson, 2018, s. 25)

Her kan den kontinuerlige prøvehandling – eller pædagogisk eksperiment, også kaldet aktioner – i undervisningen være de pædagogiske data, der bliver omdrejningspunktet for samtalen om undervisningen mellem lærer og leder eller mellem lærer og lærer i teams.

Vi vil her tale om den grundlæggende tilgang, vi kalder 'didaktisk belægsanalyse', som rummer selve måden, man som leder er undersøgende og nysgerrig på over for lærerens prøvehandling. Dvs. at man som leder har en intention med medarbejderne og indgår undersøgende sammen med lærer og team (Lund, 2015, 2016b, 2017a, 2019). Didaktisk belægsgivning handler om at spørge til undervisningens *hvorfor* dvs. pædagogiske og didaktiske begrundelser for, hvorfor man som lærer og lærer-team handler og planlægger, som man gør i sin undervisning og hele tiden med afsæt i sit fag og den fagdidaktik, man bygger sin undervisning på, samt den viden man har om pædagogik og didaktik med det allestedsnærværende fokus, at man i sidste ende ønsker at sikre den bedst mulige læringssituation for eleverne.

Ledelsens opgave er at udfordre læreres tankemønstre

Ledere skal understøtte læreres måder at tænke og udvikle undervisningen på. Men hvad bygger lærere deres handlinger i undervisningen på? Umiddelbart vil man nok tro, at det er den viden, de har fra deres studietid, men lærere følger sjældent den viden om undervisning, de har fået præsenteret i deres læreruddannelse. Men som Lindhardt, der har forsket i netop læreruddannelsens betydning, udtrykker det:

"Læreruddannelsen er dog ikke virkningsløs, men den medfører ikke dybereliggende forandringer i personens generaliserede standpunkter, men en konsolidering og en forfining af disse. Derfor er det vanskeligt at spore uddannelsen i de nyuddannedes praksis"

(Lindhart, 2007, s. iii)

Vi ved desuden en del fra den internationale 'lærertækningsforskning' omkring læreres måder at ræsonnere over undervisningen på, og det viser sig, at der er en stærk sammenhæng mellem lærernes overbevisninger og deres handlinger i klasserummet. Studier i lærertænkning samt læreres professionelle udvikling vidner om, at læreres holdninger og forestillinger om undervisningen er stærkt påvirket af de erfaringer, de har gjort sig, inden de selv blev lærere, dvs. de er påvirket af tiden, hvor de selv har været den modtagende part i undervisningen både som elev i grundskole og ungdomsuddannelse samt senere hen som studerende på en mellemlang eller videregående uddannelse (se oversigt i: Lund, 2015, 2017c, 2017b). Disse overbevisninger og erfaringer er stærkt styrende og resistente for forandring.

Der er her tale om lærernes *personlige implicite teorier* og *subjektive teorier* om læring og pædagogik (Kagan & Tippins, 1991; Løfsnæs, 2002), som er knyttet til menneskers måder at skabe mening i tilværelsen på – bevidste som ubevidste.

Det kommer af menneskets naturlige stræben efter at konstruere mening i livet og verden. Disse implicite teorier er medvirkende til udviklingen af menneskets grundlæggende værdiopfattelser, hvilket udgør en stor del af grundlaget for lærerens handling i undervisningen. Dette personlige aspekt i de implicite teorier er et betydningsfuldt aspekt i lærerprofessionens udvikling. Selv når lærere anerkender information fra andre, sorterer de dette gennem deres egen personlige værdisystem (*belief system*), de indoptager dette i deres egen unikke pædagogiske tænkemåde (*unique pedagogies*) (Kagan, 1992, s. 75).

Det tyder på, at læreres tænkning om undervisning bygger på implicite teorier, dvs. et personligt holdnings- eller værdisystem, som udtryk for den måde, lærere skaber mening i deres verden på. Kort sagt bærer lærere altså på et personligt værdi- eller holdningssystem, som danner grundlag for, hvordan de oplever at skabe mening i deres undervisning. Derfor er det for ledelsen – der ønsker at følge og udvikle sin skoles undervisning – bydende nødvendigt at have forståelse for, hvordan lærere skaber mening i hverdagen og i planlægningen af undervisningen.

Ledere: Lyt til lærerens pædagogiske ræsonnement

Når ledere lytter, skal de lytte indgående til læreres umiddelbare pædagogiske ræsonnementer, fordi disse er en stærk indikator for, hvordan de tænker om at udvikle god undervisning. En lærers umiddelbare pædagogiske ræsonnement for valg af fx undervisningsform kan lyde således: 'jeg har valgt at lade de fagligt stærke elever sidde i samme gruppe, og så underviser jeg enkelte svage elever mere nært, fordi sådan er jeg selv blevet undervist', eller 'fordi sådan sikrer jeg, at de svage bliver støttet' eller: 'jeg sætter eleverne i grupper ud fra deres egne præferencer, fordi sådan kan jeg godt selv lide at gruppevalget foregår'. Det er her at ledelse skal lytte efter lærerens argument. Hænger det sammen? Og hvad ligger til grund for dette ræsonnement? I en didaktisk belægsanalyse skal den modige leder ikke være bleg for at stille det didaktiske *hvorfor* spørgsmål.

Der er i de seneste år kommet forskningsmæssig opmærksomhed på at anskue læreren som forandringsagent, og det skal ske ved, at arbejde med den måde lærerne taler om deres undervisning på og altså ved at undersøge lærerens ræsonnementer (Biesta et al., 2017; Lund, 2016a; Lund & Robinson, 2017; Priestley et al., 2015). Undervisningsgerningen er, ligesom en hvilken som helst anden interaktion mellem mennesker, situeret i personen. Mange af de beslutninger, lærere fører ud i klasserummet, bygger på lærerens fortolkninger og opfattelser af erfaringer samt de personlige implicite teorier, og derfor er det vigtigt at ledelsen har forståelse for, hvordan den enkelte lærer skaber mening i hverdagen. Studier i læreruddannelsesprogrammer viser, at lærerens refleksion over erfaringer og handlinger kan skubbe på en forandringsproces og altså rykke ved lærerens forudindtagede forestillinger og holdninger til undervisning og dermed i handlinger igen (Day, 1993, 2015; Fenstermacher, 1994; Kelchtermans, 1993; Kompf & Rust, 2013; Lund, 2015; Richardson, 1996; Zeichner, 1994; Zeichner & Liston, 1996). Og det er disse refleksioner, ledelsen kan være med til at understøtte med sigte på at forbedre undervisningen.

Spørg til undervisningens hvorfor – udfordre mavefornemmelse og automatpilot

Vi ved også at en stor del af det, som lærere trækker på, når de står i undervisningen, bygger på mavefornemmelser samt erfaringer fra egen skolegang som nævnt ovenfor. Disse kan vi med Michael Polanyi kalde *tavs erfaring* eller *indbygget viden-i-handling* (Polanyi, 1966). For at fungere i vores liv har vi naturligvis brug for rutiner og vaner. Der er den form for erfaring, som mange lærere baserer meget af deres undervisning på. Fx som når en lærer går ind i til 3.X og sætter eleverne i gang med dagens fordybelsesøvelse. Det gør læreren uden at tænke nærmere over, *hvorfor* hun gør det, og *hvor* hun gør, som hun gør. Der kan dog være gode argumenter bag, som hun tidligere har diskuteret med sit team, og sammen har de måske begrundet det med fagfaglige og almindidaktiske belæg.

Men vi ved, at lærere i en travl hverdag og over tid udvikler en rutine i undervisningen, og det viser sig, at denne rutine ikke nødvendigvis sker på et pædagogisk begrundet fundament (Lund, 2015). Her slår læreren automatpiloten til, ligesom når hun skal tage sokker på, børste tænder eller skifte gear i bilen. Men det er uheldigt, hvis automatpiloten (den ofte ubegrundede rutine) udgør størstedelen af lærerens repertoire, fordi læreren har et ansvar for eleverne og deres læring gennem den intentionalt, der ligger indlejret i undervisningens opgave. Det er her, at ledelsen har den betydningsfulde opgave at spørge ind til og forstyrre lærerens autopilot. Og det kan lade sig gøre, fordi til trods for at autopiloten kan fylde meget (dvs. de pædagogisk ubegrundede handlinger), så viser forskningen også, at lærere med støtte kan udvikle en didaktisk opmærksomhed (Day, 2015; Fenstermacher & Richardson, 1993; Hammerness et al., 2005; Lund & Robinson, 2017).

Det er således her, den didaktiske belægsanalyse som metode kan understøtte denne proces. Her kan lederen inddrage lærerens måde at ræsonnere over læring, didaktik og pædagogik på. Ledelsen kan være med til at skabe gennemgribende forandringer i lærerens holdninger og overbevisninger om undervisning og dermed også være med til at forbedre lærerens praksis. Hvis ikke lederen adresserer forudfattede forståelser, kan man risikere, at læreren fortsætter i sin ensporede rutinerede undervisningstunnel og aldrig opsøger nye didaktiske og pædagogiske veje.

Didaktisk belægsanalyse – en måde at reflektere over undervisningen på

Lærere har et bedre afsæt for at korrigere deres undervisning, når de er bevidste om de holdninger, de bringer med ind i forberedelsen og dernæst ind i klasserummet. Lederne kan understøtte lærere i at begrunde de didaktiske valg og fravalg, de foretager, særligt under samtaler om undervisningen. Samtaler kan konstrueres ud fra et simpelt stillads – kaldet *didaktisk belægsanalyse* – som gør brug af Stephen Toulmins argumentationselementer, som beskrives på næste side.

Hvad er didaktisk belægsanalyse?

Didaktisk belægsanalyse er en samtaleform, hvor samtaleparterne tager afsæt i begrundelserne (hjemlen og belæg) bag en given påstand, ytring eller mening om undervisningen.

Undervisningen er den didaktiske belægsanalyses faglige fælles tredje.

Didaktisk belægsanalyse kan være en del af den faglige daglige teamsparring eller kan foregå mellem lærer og kollega i teams (i TUS/GRUS) eller mellem lærer og leder (i MUS).

I didaktisk belægsanalyse undersøger man sammen lærerens belæg, som ofte ligger implicit i de umiddelbare værdimæssige synspunkter, der kan fremstå som påstand.

Det kan fx være i udtalelser om, at læreren ikke vil skælde ud, eller at læreren synes, eleverne selv skal vælge grupper, eller at eleverne skal være stille, når timen starter.

Man må altså spørge, hvorfor mener du således? Hvad ligger der fx til grund for den holdning om at skælde ud er skidt, at valgfrihed i gruppearbejde er godt, eller at der skal være ro, når timen starter?

Grundlæggende består al argumentation af tre elementer, beskrevet af Stephen Toulmin (se fx: Hegelund, 2002) opstillet i kassen næste side.

Påstand, belæg og hjemmel

1. Påstand (synspunkt/mening):

Det er det synspunkt, læreren søger at opnå tilslutning til hos modtageren.

2. Belæg(gene) udtrykker man ved sit 'fordi':

Belæggene findes ved at spørge:
Hvad bygger læreren påstanden på?

3. Hjemlen (fx en generel accepteret lov):

Hjemlen i en argumentation er ofte latent.
Hjemlen findes ved at spørge: Hvordan hænger belæget og påstanden sammen?

Belægget er den generelle regel, der gør, at modtageren bør acceptere påstanden på baggrund af belægget.

Dertil kommer *rygdækning*:

Rygdækningen er et yderligere belæg, som skal støtte argumentationen i at blive gyldig for modtageren.

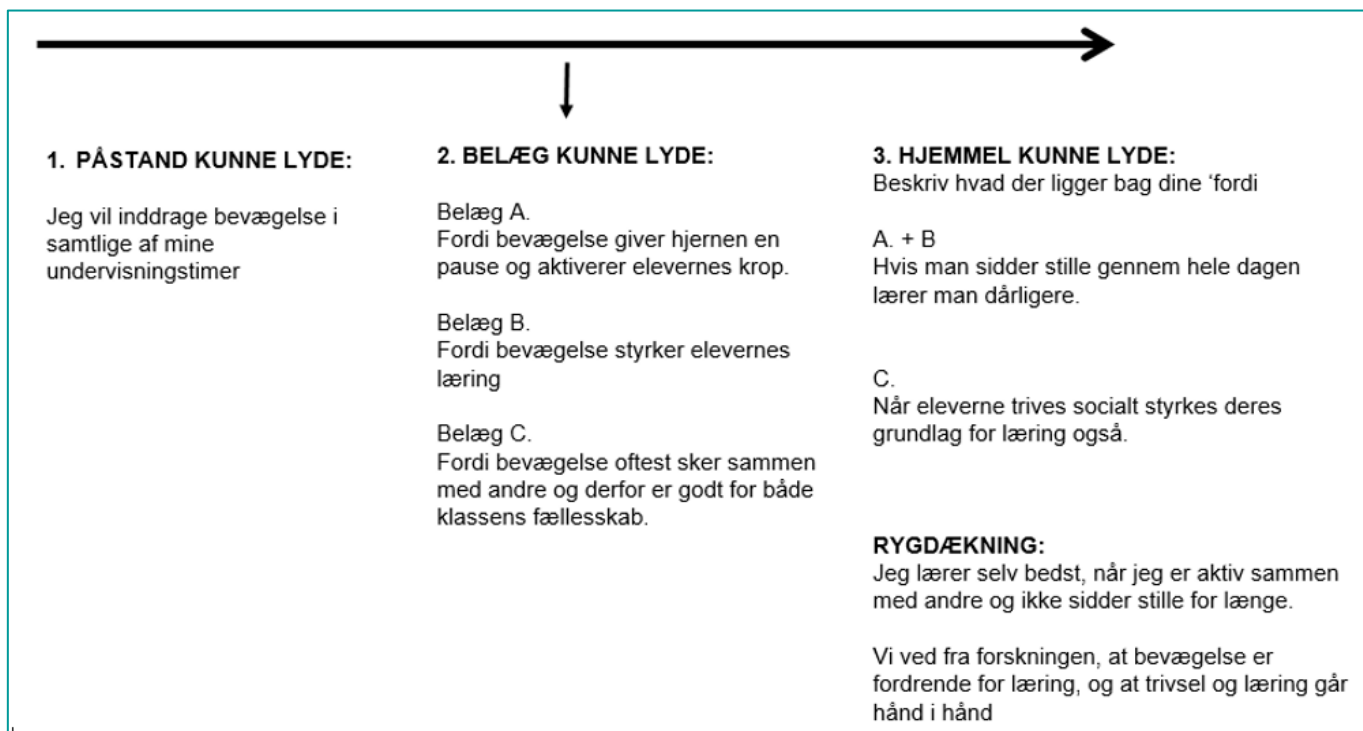
Rygdækning er kun nødvendig, hvis man ikke har opnået gehør fra modtageren ved første hjemmel

En simpel version af Toulmins argumentationsmodel kan fungere som et stillads i understøttelsen af didaktiske argumenter. Herunder ser vi et eksempel på, hvordan man som lærer kan indkredse sine belæg.

Man kan se på sin 1) påstand og hvordan 2) belæg hænger sammen med 3) hjemmel, så man har et solidt argument for valg af fx bevægelse som en del af sin undervisningsform:

Eksemplet viser, hvordan man kan starte en dialog og sikre at have fokus på de didaktiske belæg for sine valg. Denne sammenhæng mellem påstand, hjemmel og belæg i en undervisningssammenhæng kaldes en didaktisk belægsanalyse, der kan foregå undersøgende mellem to eller flere parter (Lund, 2015, 2017b, 2017a, 2019).

Eksempel på granskning af argumenter for bevægelse i undervisningen



Forskellige appelformer

Man benytter forskellige appelformer, som kan kombineres, når man vil underbygge sit synspunkt.

Modtagerens Logos: Fornuften (henviser til fakta fx fra videnskabelige undersøgelser).

Afsenderens Etos: Afsenderens troværdighed og status (henviser til sig selv som erfaren)

Modtagerens Patos: Følelserne (benytter emotionelle udtryk, fx katastrofer)

Herunder er der tre eksempler, som viser, hvordan man benytter de forskellige appelformer (*logos, etos, patos*), når man vil argumentere for en sag.

Eksemplerne viser, at vi benytter elementerne *påstand, belæg og hjemmel* i mange forskellige sammenhænge.

Tre eksempler på forskellige appelformer når vi vil argumentere for en sag

Eksempel 1

Logos, viden fra forskningen

PÅSTAND

Johan dumper helt sikkert til eksamen første år på medicinstudiet.

|

BELÆG

Fordi Johan ikke har læst op til dette semester.

|

HJEMMEL

En studerende der ikke læser op, kan ikke bestå eksamen.

RYGDÆKNING

Medicinstudiets specifikke fagfelt er ikke noget man lærer andre steder end ved at læse op på studiets læseplan.

|

LOGOS RYGDÆKNING

– **der er sandt fordi**

Det ved vi fra medicinstudiets frafalds- og studielivsundersøgelser.

ETOS RYGDÆKNING

– **der er sandt fordi**

Dét ved jeg som tidligere studerende, fordi jeg har selv taget eksamener på medicinstudiet og dumpede nogle og måtte gå om, fordi jeg ikke læste op. Og så har jeg selv undervist på studiet i mange år, og vi ser det igen og igen, når studerende ikke får læst, så dumper de.

Eksempel 2

Logos, Etos, viden fra forskning og egne erfaringer

PÅSTAND

Mor siger til sin søn på 14 år:
Du skal altså til at spise mindre slik og lave noget fysisk og ikke sidde og spille computer hele tiden, ellers bliver du tyk og det er farligt at være for overvægtig.

|

BELÆG

Fordi man let tager på i vægt af at være inaktiv. Og det er usundt for helbredet at være overvægtig og inaktiv.

|

HJEMMEL

En dreng der ikke er fysisk aktiv kan risikere at blive overvægtig.

ETOS RYGDÆKNING

– **det er sandt fordi**

Du ved selv hvor overvægtig din fætter blev da han kun spillede computer og ikke dyrkede noget sport (etos).

LOGOS RYGDÆKNING

– **det er sandt fordi**

Det ved vi fra forskningen (logos)

Eksempel 3

Patos: Moderens og datterens følelser som hjemmel

PÅSTAND

Mor siger til far:
Vi skal altså købe de røde dansesko og sølvdragten til Ida selvom det er alt for dyrt og mere end vi har råd til.

|

BELÆG

Fordi Ida ellers ikke vil blive anerkendt af de andre piger på danseholdet, og så bliver hun holdt udenfor igen.

|

HJEMMEL

En pige der ikke har de røde dansesko og sølvdragt på til dansetræning bliver ikke anerkendt af de andre piger på holdet.

PATOS RYGDÆKNING

Vores datter skal anerkendes på danseholdet for, at hun kan føle sig godt tilpas.

Patos rygdækning

– **der er sandt fordi**

Hvis hun ikke føler sig godt tilpas, så bliver hun ked af det. Og hvad værre er så bliver hun måske til grin i pigegruppen og stopper måske til dans.

Neden for gives et eksempel på, hvordan argumentationen kan foregå i dialog over didaktiske valg i en undervisningsplan for en lektion. Først vises en case fra en fiktiv lektionsplan i biologi. Casen med lektionsplanen kan benyttes både i folkeskolen og på ungdomsuddannelser bredt set. Pointen er, at alle på hele skalaen skal forholde sig almindidaktisk til deres kerneopgave.

Case: Lærerens optik Didaktisk belægsanalyse af lektionsplan

Læreren har forberedt et undervisningsforløb i biologi (det kan fx være i folkeskolen på en 9. klassetrin, eller det kan være i en gymnasieklasse i 3.g).

Hun har en lektionsplan, hvori hun har forholdt sig til fagets læreplan, dvs. mange elementer som: fagets identitet, kernestof og formål og didaktiske principper, samspil med andre fag og prøveformer. Hun har på den måde foretaget en hel del didaktiske valg vedrørende hvorfor (mål og fagets identitet) og hvad (stof og indhold), hvordan og med hvad (undervisningsmetoderne, midlerne eller medierne).

Hun har således overvejet hvordan, dvs. på hvilken måde (arbejdsform) eleverne skal arbejde med de temaer og det stof (indhold), læreren har udvalgt.

Læreren har planlagt, at denne lektion skal foregå på følgende måde: Hun giver til start eleverne et kort oplæg om det tema, de har på programmet for timen, og om hvordan det hænger sammen med det store forløb, som klassen skal have om dette tema. Dernæst har læreren valgt at sætte eleverne til at arbejde i grupper med de spørgsmål, som læreren har lavet til dem, og som følger temaet og fagets identitet. Til slut vil læreren evaluere forløbet sammen med eleverne og dermed tjekke, om de har opnået viden og færdigheder i forhold til de temaer, hun har undervist i.

Overvejelser over lærerens beslutninger i lektionsplanen

Hvis man som leder går i dialog med læreren om hendes lektionsplan (det kunne også være en situation, der har udspillet sig, som læreren har brug for sparring på), så vil det måske vise sig, at læreren ikke har brugt tid på at begrunde alt dette skriftligt, da dette er en del af rutinen. Fx har hun måske ikke brugt så meget tid på at begrunde, hvorfor hun starter ud med et kort oplæg og dernæst sætter eleverne i grupper. Hun har muligvis ikke tænkt så nøje over netop den form for variation mellem læreroplæg og gruppearbejde. Og hun har måske ikke helt gennemtænkt, hvorfor eleverne skal sidde i grupper, og hun har ikke helt fundet argumenter for, om og hvis eleverne skal sidde parvis eller i grupperinger, og om det er hende eller eleverne selv, der danner grupperne. Måske hun blot har overvejet, at der skal ske en variation i lektionen, og dermed besluttet, at eleverne skal arbejde i grupper men ikke specificeret det detaljeret.

Sådan kan didaktisk belægsanalyse foregå i en dialog

Som leder i didaktisk dialog med læreren kan man med fordel tage afsæt i en simpel didaktisk belægsafdækning, hvor det er de pædagogiske og didaktiske belæg, der skal være i centrum, og Toulmins begreber benyttes som rammen for at se på de didaktiske begreber. Læreren eller fx et team kan let genfortælle sin aktuelle lektionsplan, som vist i casen ovenfor. Men læreren har måske svært ved at begrunde sine valg.

Med lektionsplanen som samtaleemne og med didaktisk belægsanalyse som ramme indkredser læreren sine belæg, og hvorfra de kommer og diskuterer dette med en kollega. Dernæst ser de sammen på, hvorfra lærerens belæg henter sin opbakning, er det patos, logos eller etos? Under dialogen undersøger man således sammen (lærer og lærer) argumentets gyldighed ud fra både moralske, empiriske (forskning og erfaring) og logiske grunde. En belægsanalyse i dialog med en kollega om en lektionsplan kan fx tage form som eksemplificeret på næste side.

Eksempel på lektionsplan som samtaleemne med didaktisk belægsanalyse som ramme

1. PÅSTAND KUNNE LYDE:	2. BELÆG KUNNE LYDE:	3. HJEMMEL KUNNE LYDE:
<p>A: Jeg har valgt først at give eleverne et kort oplæg om temaet, som vi har på programmet for timen, og fortælle om hvordan det hænger sammen med det store naturfaglige forløb, som klassen skal have om dette tema.</p>	<p>A. Jeg har valgt at give et læreroplæg om temaet i biologi først fordi...</p> <p>Læreren svarer fx: Fordi jeg vil være sikker på have de svage som har svært ved forstå faget og derfor ikke kan se sammenhængene selvom de har læst hjemmefra. Og så vil jeg gerne være sikker på at have de elever med der ikke har fået læst dagens lektie.</p>	<p>Beskriv hvad der ligger bag dine 'fordi'</p> <p>A: Læreren svarer fx: For at kunne lære dette stof i biologi skal man kunne se sammenhænge og det er min rolle at sikre, at den kobling sker, fordi det kan de ikke selv endnu, de kan jo knap nok møde op i skole til tiden.</p> <p>Kollega spørger fx ind til denne hjemmel (djævlens kærlige advokat): Hvad med elevernes følelse af medejerskab? Hvad hvis du overlod det til elevernes eget ansvar altså at få læst lektier? Bør og skal du som lærer tage det på dig, at ikke alle har forberedt sig? Kunne du ikke kræve mere af dine elever? Jeg forestiller mig, at hvis de fx får mere medejerskab opnår du mere selvstændighed og dermed større engagement, hvad tænker du om det? (kollega mener altså underliggende at selvstændighed og medejerskab hænger sammen).</p>
<p>B + C: Derefter sætter jeg eleverne til at arbejde i grupper med nogle faglige spørgsmål, jeg har lavet til dem, som følger temaet og fagets identitet.</p>	<p>B. Jeg har valgt at lave nogle foruddefineret arbejdsspørgsmål til dem fordi...</p> <p>Læreren svarer fx: Fordi jeg vil være sikker på at de kommer omkring emnerne og får arbejdet seriøst.</p>	<p>B: Læreren svarer fx: Når jeg har givet dem seriøse arbejdsspørgsmål, så er der størst sandsynlighed for, at eleverne kommer omkring emnet, og dermed at der bliver arbejdet seriøst fremfor hvis eleverne selv er medformulerende. Jeg styrer dem med andre ord bedre end de selv gør.</p> <p>Kollega spørger fx ind til denne hjemmel (djævlens kærlige advokat): Ja, men tilbage til det med elevernes medejerskab. Kunne du ikke overlade det det elevernes eget ansvar, fordi så tror jeg at du sikrer, at de selv husker stoffet bedre, altså når de skal selv lave og udforme arbejdsspørgsmålene, hvad tænker du om det?</p>
	<p>C. Jeg har valgt at sætte dem i grupper af par mest fordi...</p> <p>Læreren svarer fx: Fordi så vil de kunne få mere taletid end ved læreroplæg, og de vil være trygge ved at sige mere når de kun er to. Og jeg kunne ikke selv lide at tale for hele klassen, da jeg var ung.</p>	<p>C: Læreren svarer fx: Pararbejde er effektivt, fordi så får alle elever taletid, og det giver eleverne kompetencer som de skal bruge til eksamen. Og det er også sikkert at de taler mere når der er færre der skal lytte og den tryghed er lig med læring for mig, og jeg havde det sådan da jeg var ung selv.</p> <p>Kollega spørger fx ind til denne hjemmel (djævlens kærlige advokat): Ulempen er at de ikke laver noget seriøst når de sidder i grupper de selv vælger, og mister du ikke også ved gruppearbejdet den mulighed for at sikre at det de taler om er meningsfuldt og seriøst når de så er så mange der skal sidde og have dialog? Opnår du indsigt i om de har forstået det de skal tale om? Og er tryghed altid lig med læring? Er det ikke lige så meget lig med dovenskab og at man så ikke lærer noget fordi man ikke anstrenger sig?</p>

I dialogen ovenfor er kollegerne endnu ikke nået til at forholde sig til, hvorfra læreren henter sine belæg, hvor henter lærerens sin opbakning fra? Er det patos (følelserne), benytter emotionelle udtryk, fx katastrofer). Er det logos (Fornuften: fakta fx fra videnskabelige undersøgelser). Eller er det etos, der

taler til afsenderens troværdighed og status (henviser til sig selv som erfaren). Under dialogen undersøger man således sammen (lærer og lærer) argumentets gyldighed ud fra både moralske, empiriske (forskning og erfaring) og logiske grunde.

Lad os undersøge lærerens svar på kollegaen, som legede djævlens kærlige advokat: Fx det udsagn som at læreren mener, at eleverne ikke kan lide at være i større gruppe, de ikke selv har valgt, fordi det kunne han ikke selv som ung (det er patos, er det et didaktisk solidt begrundet argument? Måske er det netop skolens rolle at modne eleverne til at turde stille sig frem og tale for flere end blot én klassekammerat i et pararbejde?).

Fx det udsagn som at læreren styrer undervisningen bedre, når han laver arbejdsspørgsmål, end hvis eleverne er medformulerende i arbejdsspørgsmålene. Er det noget, han har som en holdning, der kan underbygges, og hvordan? Er det hans erfaring med eleverne i denne klasse? Eller er det noget, han mener er generelt gældende for elever, der skal lære. Dvs. på hvilket grundlag mener han, at de lærer bedst, når han styrer dem den rette vej? Måske kunne man spørge ham, om det netop ikke er skolens rolle og dermed hans rolle at forme eleverne til at kunne være nysgerrige og finde hypoteser, der kan undersøges og dermed rent pædagogisk af den vej sikre elevernes ejerskab af processen og så måske sikre at de lærer mere, oplever processen som meningsfuld og husker bedre?

Når lederen skal understøtte og kvalificere en professionel didaktisk samtale, er det afgørende, at lederen går ind i dialogen ud fra en specifik ramme og en systematik for den videre kollegiale dialog. Det er her, at den didaktiske belægsanalyse kan benyttes som et stillads i dialogen om undervisningen. Lærerens praksis betragter vi som en vidensbank. Det er her, at lærerens opmærksomhed og mulige forbedring af praksis kan etableres i et samspil mellem på den ene side det praksisniveau, hvor læreren står og håndterer undervisningen og på den anden side at få relateret dette til lærerens forberedelsesniveau, hvor hun har overvejelser over planlægning af læseplanen og semesterets fremdrift. Til slut i artiklen finder I inspiration til refleksioner, I kan gøre sammen i ledelsesteamet både i form af øvelser og videoer. Afslutningsvist vil vi runde af med et par gode erfaringer fra efteruddannelser af lærere, der har arbejdet med didaktisk belægsanalyse som dialogform.

Erfaringer med belægsanalyser

Undervisere på EUDs tandlægeklinikassistentuddannelse har været på kursus i didaktisk belægsanalyse og her gjort sig erfaringer med didaktisk belægsanalyse af egne undervisningslektioner, og en lærer udtrykker efter forløbet sammen med en kollega, følgende:

"... mit belæg bygger jo kun på mine egne erfaringer. Og gennem de her samtaler viste det sig, at mit belæg ændrede sig fra at have fokus på elevernes behov til at have fokus på, at jeg egentligt ønskede at gøre undervisningen mere effektiv. Selvom jeg synes, at jeg på forhånd havde gjort mig nogle overvejelser over hvorfor jeg, jeg gør som jeg gør, så viste det sig, at jeg egentligt gør det af en helt anden årsag"

(Lund et al., 2019, s. 21).

Samme lærer uddyber, hvordan arbejdet med didaktisk belægsanalyse har understøttet hende i at argumentere over for eleverne på EUD:

"Jeg kan sagtens tilslutte mig ideen om, at vi som undervisere skal blive bedre til at sætte ord på vores didaktiske refleksioner, og det vil ikke kun komme mig selv til gode men i høj grad også mine studerende. Og jeg oplever også, at de studerende i højere grad end tidligere stiller spørgsmålstejn ved undervisningsmetoden, især hvis den har karakter af en leg, og i sådan en situation vil det være meget nyttigt at kunne sætte ord på sådan nogle didaktiske begrundelser"

To erfarne lærere på samme efteruddannelseskursus i didaktisk belægsanalyse beskriver hvordan de gennem dialogen opnåede klarhed omkring egen undervisning:

...vi opnår at komme hurtigere ind til benet i en arbejdsproces. Dét at skulle argumentere for sine belæg og især sin påstand, det skabte en form for hurtigere klarhed, hvor fordele og ulemper simpelthen blev spottet langt hurtigere... (...)... vi synes, at det er positivt, at vi får et indspark fra den anden, så vores evne til at reflekterer, den blev egentligt lidt hurtigere skærpet. Så tre nøgleord som denne analytiske metode gav os, det var: Klar, skarp og parat”

Lederne kan være med til at understøtte læreres udvikling af didaktisk opmærksomhed på sammenhæng mellem intention og udførelse ved at sikre, at de arbejder med de ofte udtalte holdninger om god undervisningspraksis og overbevisninger om elevens læring. Sådan en understøttelse kalder på rammer, systematik og tid til refleksion i lærerteams eller hele kollegier.

Et par lærerteams fra en projektdeltagelse i et aktionsforløb om klasseledelse på STX og HHX beskriver herunder, hvordan processen – at man taler om sine belæg sammen med en teammakker – har givet en ekstra dimension til deres overvejelser omkring undervisningen. Lærere har deltaget i et treårigt aktionsforskningsprojekt (Lund & Boie, 2017a, 2017c, 2017b), hvor der var fokus på lærernes samtaler uden for undervisningen. Og det giver stof til eftertanke at skulle begrunde sine valg:

”... noget af det, jeg synes har været udbytterigt, er, at vi kommer til at reflektere over, hvad det egentlig er, vi gør. Vi har måske også fået et didaktisk og pædagogisk sprog for, hvad det er, vi gør”

(Lund & Boie, 2017a, s. 135)

Ledelsen på ungdomsuddannelser ser stor brugsværdi i fokus på udviklingen af lærerkollegiets samtalerum. Efter en temadag hvor netop belægsanalysen var afsat for at arbejde med didaktisk refleksion udtrykker en VUC uddannelseschef det således:

”... det gav stof til eftertanke, at lærerne blev bedt om at begrunde deres præferencer/handlinger [under temadagen] – og jeg er sikker på, at lærerne er meget enige i, at hurtige fix ikke dur, når det gælder lærerudvikling ... (...) Det er meget meget vigtigt, at lærerne kvalificerer deres samtaler om lærerliv, så der bliver færre frustrationer over de enkelte kursister (K1)³ og mere refleksion over, hvorfor det ikke fungerer med ‘Peter’, og hvad man kan gøre i stedet for for at få Peter til at lære mere i undervisningen (K2 og K3)”

(Lund, 2017b, s. 12).^B

Didaktisk belægsanalyse kan være en øjenåbner for ofte udtalte holdninger om stoffet, eleven, undervisning, trivsel, læring og dannelse. Didaktisk belægsanalyse hjælper til at kunne se på den praksis, man planlægger, og særligt når læreren ikke står midt i det, men står udenfor og har mulighed for at reflektere over flere aspekter af sit arbejde (dvs. både den akutte handling og den der planlægges). Her skaber didaktisk belægsanalyse en mulighed for at udvikle et undersøgende blik på undervisningen. Det bør være en samtale om dagligdagsaktualiteter, som bliver anskueliggjort på et metarefleksivt niveau.

Man kan med tiden oparbejde det at tænke i didaktisk begrundede belæg som en naturlig del af leders og lærernes daglige samtaler, tænkning og planlægning. På skolerne kan man desuden iværksætte mindre aktionslæringsorienterede forløb for at skabe grobund for didaktiske refleksioner. I sådanne processer eller forløb kan man koble til denne måde at samtale systematisk på, gerne i kombination med observationer og samtaler om den specifikke undervisning.^C På den måde sikrer man som leder hele tiden at relatere til lærerens aktuelle, lokale klasserum og på den måde at sikre, at pædagogiske diskussioner har værdi for lærerens aktuelle arbejde i klasserummet.

Vi vil runde artiklen af med at lade en læreres refleksioner tale for sig selv. Herunder er endnu et citat fra en af deltagerne fra det føromtalte efteruddannelsesforløb for EUD undervisere på tandlægeklinikassistentuddannelse.

Hun udtrykker herunder, hvordan en didaktisk samtale med kollega om hendes undervisningsplanlægning har givet hende en større indsigt i hendes egen praksis pga. kollegaens måde at spørge ind til de didaktiske belæg for hendes valg:

”Til den her didaktiske samtale havde jeg valgt en undervisningsseance ud, som jeg synes fungerede, men som jeg egentligt ikke havde noget teoretisk belæg for, hvorfor det med sandsynlighed ville fungere. Jeg synes selv, jeg gør mig overvejelser over, hvordan jeg bygger min undervisning op, men mit belæg bygger jo kun på mine egne erfaringer. Og gennem de her samtaler viste det sig, at mit belæg ændrede sig fra at have fokus på elevernes behov til at have fokus på, at jeg egentligt ønskede at gøre undervisningen mere effektiv. Så selvom jeg synes, at jeg på forhånd havde gjort mig nogle overvejelser over hvorfor jeg, jeg gør som jeg gør, så viste det sig, at jeg egentligt gør det af en helt anden årsag. Jeg kan helt sikkert se meningen med den her form for samtale, men det er også noget, der kræver øvelse. Jeg synes, det kan være rigtigt svært at sætte en hjemmel op for min makkers påstand, når det egentligt er en påstand, jeg er enig i. Og fordi min makker var så god til at stille nogle undrende spørgsmål for mit belæg og for min påstand, så blev jeg opmærksom på nogle andre måder, jeg kunne gribe det an på, men hvis ikke hun havde været så god til at spørge, så er jeg ikke sikker på, at jeg var blevet meget klogere”

Det har således stor værdi at arbejde med didaktisk belægsanalyse i teams, som en ramme man naturligt begynder at argumentere og planlægge ud fra.

Didaktisk belægsanalyse giver ikke nødvendigvis svar, løsninger eller hurtige fix, men det skaber større åbenhed og dybere indsigt i begrundelser for, hvorfor man gør, som man gør i sin undervisning, hvilket igen skaber grobund for at handle på den opnåede indsigt. Og hér kan ledere komme tættere på kerneydelsen i en dialogisk form.

Den didaktiske belægsanalytiske tilgang kan kobles til de spontane såvel som planlagte daglige, ugentlige eller månedlige didaktiske samtaler, leder og lærer måtte have. Fordelen er, at man som en del af disse samtaler sikrer, at ledelsen er så tæt på den kerneydelse, skolen leverer, som muligt. Dette er direkte ledelse, hvor lederne bliver en del af problemløsningen og dermed bliver engagerede i læring og videndeling via tovejskommunikation. Lærere og ledere påvirker her gensidigt hinanden, og samarbejdet kan udvikles til professionelle læringsfællesskaber (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018; Qvortrup, 2016).

Refleksioner og inspirationsmaterialer til ledelsesteamet

- Overvej hvilke spørgsmål, I oftest stiller til jeres medarbejdere og til hinanden, når I drøfter undervisningen?
- Prøv de næste par uger at notér ned, eller husk blot på, hvilke spørgsmål I stiller. Er det fx udprægede hvordan spørgsmål, som går i løsningsmode, eller har I mulighed for at bede læreren undre sig og undrer I jer sammen med læreren?
- Går I på jagt efter forandringer, eller er I opmærksomme på, at det måske blot er forbedringer i en praksis, I kan være undersøgende omkring?
- Spørger I ind til lærerens antagelser (gense afsnittet om læreres tankemønstre), dvs. spørger I ind til den hjemmel, der ligger bag lærerens didaktiske valg, er det holdninger, er det mavefølelser, er det erfaringer fra tidligere klasser, dvs. hvad er det læreren støtter sig op ad, når han/hun argumenterer?
- Bruger I pædagogiske data til at understøtte jeres spørgsmål i teams, og som ledere der spørger ind til teams? Spørger I til, hvor de har deres viden fra (gense afsnittet om læreres tankemønstre)? Støtter I lærerne i at benytte allerede foreliggende pædagogiske data i deres teams og i jeres samtaler, eller støtter I dem i at indsamle nogle, der kan være understøttende for den udfordring/problemtik, de oplever?
- Prøv at lav øvelsen som vist øppe i artiklen 'Eksempel på lektionsplan som samtaleemne med didaktisk belægsanalyse som ramme'. Skriftliggør først en påstand, fortsæt dernæst i en samtale. Benyt øvelsesarket til udfyldelse på næste side.

Lav fx disse øvelser i teams på skolen

Trin 1: Skrive- og diskussionsøvelse.

At udforme et pædagogisk ræsonnement.

<http://bogenshjemmeside.dafolo.dk/%c3%98velse-%231.6837.aspx>

Trin 2: Begrundelses-/diskussionsfasen.

<http://bogenshjemmeside.dafolo.dk/%c3%98velse-%232.6838.aspx>

Som en del af fx GRUS, TUS eller MUS kan ledelsesteamet have fokus på undervisningens *hvorfor* og iagttage at man ikke kun fokuserer på *hvordan* og altså undgår kun at tænke i løsninger nu og her. Når man sætter fokus på hvorfor og ikke kun på hvordan, sikres det, at man sammen undrer sig og undersøger undervisningen i en didaktisk dialog. Og på den måde knyttes ledelsen så tæt til den kerneydelse skolen leverer som muligt.

Se videoer

Ledererfaringer med MUS og GRUS som samtaleværktøjer til skoleudvikling.

<https://open-tdm.au.dk/blogs/fpl/om-fpl/>

Didaktisk belægsanalyse – stillads til en didaktisk dialog.

<https://open-tdm.au.dk/blogs/fpl/forskningen-bag-re-lationspaedagogik/>

Den didaktiske samtale. MUS-runder i FPL-projektet.

<https://open-tdm.au.dk/blogs/fpl/mus-grus-runder/mus/>

Den didaktiske samtale. GRUS-runder i FPL-projektet.

<https://open-tdm.au.dk/blogs/fpl/mus-grus-runder/grus/>

Yderligere inspiration til forløb med aktionsprocessens faser og skabeloner hertil

Inspiration til aktionslæringsprocessens faser:

<http://bogenshjemmeside.dafolo.dk/%c3%98velse-%233.6839.aspx>

Inspiration til aktionsmaterialer:

<http://bogenshjemmeside.dafolo.dk/%c3%98velse-%234.6840.aspx>

Inspiration til observationsskabeloner her:

<http://bogenshjemmeside.dafolo.dk/%c3%98velse-%235.6841.aspx>

Inspiration til evaluering af aktionsprocessen:

<http://bogenshjemmeside.dafolo.dk/%c3%98velse-%236.6842.aspx>

Øvelsesark: Indkreds dine didaktiske belæg og hvorfra de kommer og diskutér med hinanden

Påstand, belæg og hjemmel

1. Påstand (synspunkt/mening):
Det er det synspunkt, læreren søger at opnå tilslutning til hos modtageren.

2. Belæg(ene) udtrykker man ved sit 'fordi':
Belæggene findes ved at spørge:
Hvad bygger læreren påstanden på?

3. Hjemlen (fx en general accepteret lov):
Hjemlen i en argumentation er ofte latent. Hjemlen findes ved at spørge: Hvordan hænger belægget og påstanden sammen? Belægget er den generelle regel der gør, at modtageren bør acceptere påstanden på baggrund af belægget.

Dertil kommer **rygdækning**: Rygdækningen er et yderligere belæg som skal støtte argumentationen i at blive gyldig for modtageren, men rygdækning er kun nødvendig, hvis man ikke har opnået gehør fra modtageren ved første hjemmel.

Forskellige appellformer

Modtagerens Logos: Fornuften
(henviser til fakta fx fra videnskabelige undersøgelser)

Afsenderens Ethos: Afsenderens troværdighed og status (henviser til sig selv som erfaren)

Modtagerens Patos: Følelserne
(benytter emotionelle udtryk, fx katastrofer)

Øvelsesark: Indkreds dine didaktiske belæg og hvorfra de kommer og diskutér med hinanden		
1. PÅSTAND KUNNE LYDE: Jeg mener / synes at...	2. BELÆG KUNNE LYDE: ...fordi...	3. HJEMMEL KUNNE LYDE: Beskriv hvad der ligger bag dine 'fordi'

Referencer

- Albrechtsen, T. R. S. (2015). *Professionelle læringsfællesskaber - Teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Dafolo.
- Andersen, S. C. & Winther, S. (2011). *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. SFI.
- Astrup, C. G. & Dinesen, M. S. (2019). *Slutevaluering i projekt Faglig Pædagogisk Ledelse (FPL) Afsluttende rapport omhandlende virkninger*. Aarhus Universitet.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2017). Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38–54. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2013). *TALIS 2013 - OECD's lærer- og lederundersøgelse*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2014). *Kompetenceudvikling af lærere på det gymnasiale område*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2015). *Ledelse tæt på undervisning og læring - erfaringer fra fire skoler med gode ledelsespraksisser*. <https://www.eva.dk/grundskole/ledelse-taet-paa-undervisning-laering>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2018). *Professionelle læringsfællesskaber – tættere på undervisningen*. <https://www.eva.dk/grundskole/professionelle-laeringsfaellesskaber-taettere-paa-undervisningen>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2020). *TALIS 2018 - 2. rapport. Samarbejde, skoleklima og skoleledelse*. <https://www.eva.dk/grundskole/talis-2018-2-rapport>
- Day, C. (1993). The Importance of Learning Biography in Supporting Teacher Development: An Empirical Study. I: C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (Red.), *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development* (s. 221–232). Falmer Press.
- Day, C. (2015). The New Lives of Teachers. I: C. J. Craig, P. C. Mejer & J. Brockmans (Red), *Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community* (vol. 19, s. 357–377). Emerald Publishing.
- Dufour, R, Dufour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Dafolo.
- Dufour, R. & Marzano, R. J. (2015). *Ledere af læring. Hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer elevers læring*. Dafolo.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the known: The nature of Knowledge in Research on Teaching'. I: L. Darling-Hammond (Red.), *Review of Research in Education* (s. 3–51). American Educational Research Association.
- Fenstermacher, G. D. & Richardson, V. (1993). The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 101–114.
- Forligskredsen (2016). *Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser*. <http://www.dpt.dk/wp-content/uploads/2016/06/160603-Styrkede-gymnasiale-uddannelser.pdf>
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M. & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. I: L. Darling-Hammond & J. Bransford (Red.), *Preparing teachers for a changing world* (s. 358–389). Jossey-Bass.
- Hegelund, S. (2002). *Akademisk argumentation: Skriv overbevisende opgaver på de videregående uddannelser*. Samfundslitteratur.
- Heilesen, J. B. & Pedersen, K. Z. (2019). *Data som en del af dagligdagen - en refleksions- og arbejdsbog*. Dafolo.

- Jongh, M. D., Albæk, K. & Nybo, P. F. (2018). At miste fodfæste for en stund - om proceslederens dilemmaer i samskabelse. I: M. K. Fogsgaard & M. D. Jongh (Red.), *Ledelse og samskabelse i den offentlige sektor* (s. 362–385). Dansk Psykologisk Forlag.
- Kagan, D. M. (1992). Implication of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90.
- Kagan, D. M. & Tippins, D. J. (1991). How Teachers' Classroom Cases Express Their Pedagogical Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 281–291.
- Kelchtermans, G. (1993). Teachers and their career story: A biographical perspective on professional development. I: D. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (Red.), *Research on teacher thinking: Understanding professional development* (s. 198–220). Falmer Press.
- Klausen, M. S. (2020). Skoleledelse med data - i praksis. *VIA Viden*. <https://viden.via.dk/evu/skoleledelse-med-data-i-praksis>
- Kompef, M. & Rust, F. O. (2013). The International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT): seeing tracks and making more. I: C.J. Craig, P. C. Mejer & J. Brockmans (Red.), *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community* (vol. 19, s. 3–38). Emerald Publishing.
- Larsen, H. H. & Mogensen, L. (2018). *Dilemmaledeelse i praksis – 31 værktøjer til den værdiskabende leder*. Djøf.
- Ledelses Kommissionen. (2018). *Sæt borgerne først. Ledelse i den offentlige sektor med fokus på udvikling af driften. anbefalinger fra Ledelseskommisionen*. <https://www.medst.dk/media/7090/ledelseskommisionens-anbefalinger.pdf>
- Lindhart, L. (2007). *Hvor lærer en lærer at være lærer? : læring som deltagelse i vekslende handle-sammenhænge*. Books on demand.
- Lund, L. (2015). *Lærereens verden - almindidaktiske refleksioner over klasserumserfaringer*. [Ph.d. Aarhus Universitet]. Aarhus Universitet.
- Lund, L. (2016a). How teachers reflect on their pedagogy: Learning from teachers' pedagogical vocabulary. *International Society for Teacher Education*, 20(2), 22–35.
- Lund, L. (2016b, 3. december). *Lærervokabular - Pædagogisk gevinst ved udvikling af praktiske argumenter*. Paper præsenteret ved seminar. NTNU, Trondheim, Norway.
- Lund, L. (2017a). Anbefaling til den pædagogiske ledelse: Der er potentiale i kollegial didaktisk refleksion. *Voksenuddannelse Med VUC i Centrum*. <http://vucvoksenuddannelse.dk/776-2/>
- Lund, L. (2017b). *Didaktisk refleksion - når lærere sætter ord på egen praksis*. Dafolo.
- Lund, L. (2017c). Hvad ved vi om læreres måder at tænke undervisningen på? I: P. F. Laursen & H. J. Kristensen (Red.), *Didaktik Håndbogen* (s. 341–358). Hans Reitzels Forlag.
- Lund, L. (2019). Lærereens didaktiske vokabular – at skabe sammenhæng mellem undervisningens intention og udførelse. I: A. Qvortrup (Red.), *Formålsdrevet uddannelse og undervisning* (s. 163–184). Dafolo.
- Lund, L. & Boie, M. (2017a). *Baggrundsrapport september 2017: Relationskompetence og Klasseledelse i gymnasiet - et aktionsforskningsprojekt*. CUDiM.
- Lund, L. & Boie, M. (2017b). *Erfaringsopsamlingsrapport september 2017: Relationskompetence og Klasseledelse i gymnasiet*. CUDiM.
- Lund, L. & Boie, M. (2017c). *Lærereerfaringer og gode råd september 2017: Relationskompetence og Klasseledelse i gymnasiet - et aktionsforskningsprojekt*. CUDiM.
- Lund, L., Boie, M. & Andersen, M. (2019). *Faglig Pædagogisk Ledelse - Didaktisk refleksion som grundlag for MUS og GRUS*. https://www.ucviden.dk/files/98778610/FPL_LederErfaringsbog.pdf

- Lund, L. & Robinson, S. (2017, 22.-25 august). Teachers' vocabulary developing educational awareness. Paper præsenteret ved: ECER Copenhagen.
- Lüscher, L. S. (2012). *Lederen mellem tvivl og handlekraft – paradokser og personligt lederskab*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Lüscher, L. S. (2018). *Ledelse gennem paradokset – om ledelsesmæssig handlekraft i organisatorisk kompleksitet*. Dansk psykologisk forlag.
- Løfsnæs, E. (2002). 'Gyldighed og "takt" i samfunnskunnskapsundervisningen. Læreres tenkning og undervisningsplanlægning i samfunnskunnskap på fådeltskolens mellomtrin'. [Ph.d. NTNU]. NTNU.
- Marzano, R. J., Heflebower, T., Hoegh, J. K., Warrick, P., Grift, G., Hecker, L. & Wills, J. (2016). *Næste skridt i professionelle læringsfællesskaber. Kolaborative tams der transformerer skolens praksis*. Dafolo.
- Meier, J. (2018). Det udspændte lederskab - paradokser, uvished og tvivl. I: M. K. Fogsgaard & M. D. Jongh (Red.), *Ledelse og samskabelse i den offentlige sektor* (s. 236–263). Dansk Psykologisk Forlag.
- Mellon, K. (2018). *Den modige leder*. Dafolo.
- Plauborg, H., Andersen, J. V. & Bayer, M. (2007). *Aktionslæring - læring i og af praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. The University of Chicago Press.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624–640.
- Qvortrup, L. (2016). *Det ved vi om professionelle læringsfællesskaber*. Dafolo.
- Rambøll Management og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. (2014). *Forskningskortlægning Pædagogisk ledelse til Undervisningsministeriet*. DPU. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Udgifter/Clearinghouse/Ramboell/FORSKNINGS-KORTLAEGNING_PAEDAGOGISK_LEDELSE.pdf
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. I: J. Siluka, T. J. Buttery & E. Guyton (Red.), *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of teacher Educators* (2. udg.). Macmillan Library references.
- Ringvad, M. (2018). Fagligheden skal ledes direkte og differentieret. *Plenum*, (7), 38–41.
- Robinson, V. (2015). *Elevcentreret skoleledelse*. Dafolo.
- Robinson, V. (2018). *Færre forandringer, flere forbedringer*. Dafolo.
- Sørensen, S. P. & Petersen, M. H. (2015). *Pædagogisk ledelse er faglig ledelse*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Sørensen, S. P. & Petersen, M. H. (2017). Hvorfor distribueret ledelse? *Væksthus for Ledelse*. <https://www.lederweb.dk/artikler/hvorfor-distribueret-ledelse/>
- Sørensen, S. E., Hecksher, K., Holm, P., Davidsen, A. & Andersen, J. (2016). *Pædagogisk ledelse - metoder til at styrke et godt pædagogisk undervisningsmiljø*. Ministeriet for Børn, Undervisning & Ligestilling. <https://emu.dk/eud/ledelse/paedagogisk-ledelse/paedagogisk-ledelse-metoder-til-styrke-et-godt-paedagogisk>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4) 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (2018). *Pulje til styrkelse af den faglige-pædagogiske ledelse på de gymnasiale uddannelser 2018/2019*. <https://www.stukuv.dk/uvm-dk/puljer-udbud-og-prisuddelinger/puljer/puljeoversigt/tidligere-udmeldte-puljer/gym/pulje-til-styrkelse-af-den-faglige-paedagogiske-ledelse-paa-de-gymnasiale-uddannelser-2018-2019>

Uljens, M. & Ylimaki, R. M. (Red.). (2018). *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik Non-affirmative Theory of Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2>

Undervisningsministeriet (2015). *Ledelse af den nye folkeskole. Syv ledelsesfelter til skoleledelser og forvaltninger*. Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2017). *Evaluering af forsøgs- og udviklingsprogram for pædagogisk ledelse*. Undervisningsministeriet.

Voxted, S. (2016a). *Faglig ledelse i offentlige organisationer*. Hans Reitzels Forlag.

Voxted, S. (2016b). Hvem bør være førstelinjeleder i folkeskolen? I: A. Balle (Red.), *Pædagogik og skoleledelse: Håndbog for skoleledere* (s. 143–163). Hans Reitzels Forlag.

Zeichner, K. M. (1994). Research on teachers thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. I: I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Red.), *Teachers' mind and actions: research on teachers' thinking and practice*. The Falmer Press.

Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1996). *Reflective Teaching: An introduction*. Lawrence Erlbaum Associates.

Noter

^A Definition på feedback i TALIS 2018 (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020, s. 16): *I spørgeskemaerne til lærerne defineres feedback som følger: Feedback er alle de former for tilbagemeldinger, du får på din undervisning baseret på en eller anden form for engagement i dit arbejde (fx overværelse af din undervisning, drøftelse af dine undervisningsplaner eller elevresultater). Feedback kan gives gennem uformelle drøftelser mellem dig og din leder eller andre, eller den kan være del af et mere formelt og struktureret evalueringssystem.*

^B Uddannelseschefen henviser til Erling Lars Dales tre kompetenceniveauer (K1, K2, K3) for en didaktisk rational skole, hvor idealet er at den fuldprofessionelle skole rummer alle tre niveauer (Lund, 2017b, s. 12).

^C Se øvelsesdelen i Lund (2017b).



Akademiske Praksisartikler

Pædagogik & Læring er en del af afdelingen Kompetence- og Organisationsudvikling, der arbejder med mangfoldige kompetence-, videreuddannelses- og praksisudviklingsaktiviteter, store kapacitetsudviklingsprojekter, skræddersyede forløb til kommuner og institutioner og konsulentarbejde i praksis.

Pædagogik & Læring samarbejder med kommuner og private virksomheder om formel kompetenceudvikling, efteruddannelses-aktiviteter og konsulentunderstøttelse lokalt i skoler og institutioner både på individ-, gruppe- og organisationsniveau.

I afdelingen er der et markant fokus på, at kompetence- og kapacitetsopbygningsaktiviteter skal bidrage til at udvikle kvaliteten i professionel praksis. Pædagogik & Læring anvender derfor aktivt forskningsviden om transfer i design af kapacitetsudviklingsprojekter og i indgåelse af samarbejdsaftaler med arbejdsgivere.

Derudover anvender afdelingen forskellige former for aktionslæring som metode til at udvikle professionel praksis.

Pædagogik & Læring er videnproducerende gennem artikler, bøger og andre skriftlige produkter. Afdelingen indgår i samarbejde med UCL's grunduddannelser og forskningsafdelinger om opgaveløsninger.

Denne akademisk praksisrelaterede artikel indgår i udgivelser fra videreuddannelsens medarbejdere i Pædagogik & Læring.

Udgivelserne har sigte på brug i diplomuddannelserne som Pædagogik & Læring udbyder samt i rekvirerede forløb.

Kolofon:

Titel: Pædagogisk ledelse handler om didaktisk refleksion – Spørg til lærernes begrundelser for undervisningen

Forfattere: Lea Lund & Christel Aulkær Moll

År: 2020

Redaktør: Micki K. Sunesen (ph.d.) Gæsteredaktør

Udgiver: Videreuddannelsesafdelingen Pædagogik & Læring, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Hjemsted for udgivelse: Odense M

Copyright: Forfatterne og UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

URL: <https://www.ucl.dk/om-os/paedagogik-undervisning/paedagogik-og-laering>

Kontakt

Pædagogik & Læring, Niels Bohrs Allé 1, 5230 Odense M

<https://www.ucl.dk/om-os/paedagogik-undervisning/paedagogik-og-laering>