

Anbefaling til den pædagogiske ledelse:

Der er potentiale i kollegial didaktisk refleksion



Lea Lund er ph.d. i uddannelsesforskning, adjunkt i almindidaktik indenfor ungdomsuddannelser og videregående uddannelser på Aarhus universitet. Ansat ved Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier (CUDIM/TDM) Aarhus universitet. Medlem af den almindidaktiske faggruppe på teoretisk pædagogikum for gymnasielærere. Lea har i en årrække arbejdet med læreres kompetenceudvikling og undervisningsudvikling generelt. Hun er aktuelt forskningsleder på aktionslæringsprojekterne: ROK-projektet (Relationskompetencer Og Klasseledelse i gymnasiet) samt KLEO-projektet (Klasseledelse Og Erfaringsopsamling i ungdomsuddannelserne).

Lea har netop udgivet brugsbogen: 'Didaktisk refleksion – når lærere sætter ord på egen praksis'. Det empiriske materiale og afprøvingerne til øvelserne i bogen er primært indsamlet på VUC'er rundt om i landet og dels på STX og HHX.

Tilbage i oktober nummeret i 2015 (nr. 114)¹ skrev jeg en artikel om behovet for at øge fælles didaktisk refleksion på lærerkollegierne på baggrund af min ph.d. VUC-lærers læring i praksis 'Lærers verden – almindidaktiske refleksioner over klasserumserfaringer'². Jeg har siden da arbejdet videre med lærerkollegiers didaktiske refleksion. I artiklen her gør jeg opmærksom på, at hvis man som lærer er sig bevidst om de holdninger, man bringer med sig under forberedelsen og ind i klasserummet, så har man også et bedre afsæt for at korrigere sin undervisning. Og her spiller den pædagogiske ledelse en vigtig

rolle. Min hensigt med denne artikel er således at gøre ledelsen opmærksom på at understøtte lærerne i denne bevidsthed.

Værdien i fælles didaktisk refleksion

Hvis lærerne forstår, hvordan de ræsonnerer over undervisningen, så kan de med denne indsigt gøre det, der foregår i klasserummet mere forståeligt og synligt for sig selv, og dermed gøre det muligt at ændre praksis til det bedre samt tilpasse praksis til forandringer. Har man ikke denne didaktiske opmærksomhed skabt via sproget er det banalt sagt svært at tale om. Dertil har jeg udviklet en brugsbog for lærerkollegier som indeholder diskussionsøvelser,³ således at lærer og lærere, eller lærere og ledere kan gå i didaktisk dialog med hinanden og holde øjnene på bolden, når de samtaler. Jeg illustrerer i nærværende artikel – med støtte fra citater fra ledere og lærere – vigtigheden af at tale om sin måde at tænke undervisning på samt at argumentere for sin måde at udføre undervisningen på. Dette gælder i lige så høj grad lederens egne pædagogiske begrundelser. Artiklen er delt op i tre: Først fremlægges kort indsigt fra lærertækningsforskningen, dernæst selve fremgangsmåden for udviklingen af *praktiske argumenter* og afsluttes med citathenvisninger fra lærere og ledere.

Opmærksomhed på 'Lærers tænkning'

Studier i lærers professionelle udvikling samt lærertækningsforskningen har vist, at lærerstuderende ankommer til læreruddannelsen med forudindtagede forestillinger om og holdninger til, hvad god undervisning er⁴. Lærers indstilling til undervisningen er påvirket af egne tidligere erfaringer som elev, senere som studerende og senere igen af de erfaringer, han/hun har gjort sig som ansvarlig for undervisningen. Og disse overbevisninger er stærkt styrende og modstandsdygtige for forandring⁵. Læreren trækker altså i høj grad på erfaringsbundne, kropslige, ofte tavse udtalte referencerammer, hvilket forskere kalder *personlige implicite teorier* og *subjektive teorier*⁶. Feltet indenfor lærertækningsforskning har bevist en stærk sammenhæng mellem lærernes overbevisninger og deres handlinger i klasserummet.

Implicitte, udtalte teorier om god undervisning og læring

Man har påvist, at læreres tænkning om undervisning bygger på disse implicitte teorier dvs. et personligt holdnings- eller værdisystem, som udtryk for den måde lærere skaber mening i deres undervisning på. Mange af de beslutninger lærere fører ud i livet bygger på lærerens fortolkninger og opfattelser af erfaringer, samt de personlige implicitte teorier. Det er derfor afgørende at have forståelse for, hvordan den enkelte lærer skaber mening i hverdagen. Læreres pædagogiske ræsonnementer, dvs. deres umiddelbare overbevisninger og holdninger, er således en stærk indikator for, hvordan de tænker om og udfolder deres undervisning. Studier i læreruddannelsesprogrammer viser, at lærerens refleksion over erfaringer, handlinger og holdninger kan medvirke til forandringer i lærerens ofte implicitte holdninger til undervisning og dermed i handlinger igen⁷. Hvis vi inddrager lærerens måde at ræsonnere over læring og pædagogik på i læreprocessen fx via argumentative refleksionsaktiviteter kan man skabe gennemgribende forandringer i lærerens holdninger og overbevisninger om undervisning, og dermed også påvirke og støtte en forandring i lærerens praksis, hvis dette er nødvendigt⁸. Vigtigst af alt særligt i et ledelsesperspektiv: Unnlader vi at adressere lærernes ræsonnementer sættes disse forudfattede forståelser om undervisning og læring ikke i spil, og så kan vi risikere, at læreren underviser på et uoplyst grundlag.

At tale og analysere sine belæg for en handling eller overbevisning

Jeg har arbejdet med en samtalemethode til at udvikle praktiske argumenter på baggrund af fundene fra min ph.d. og har efterfølgende testet samtalemethode på 400 lærere på ungdomsuddannelser i 2016, og har på baggrund af dette udgivet en brugsbog for lærerkollegier⁹. Ph.d.-studiet viste, at lærernes vokabular som udgangspunkt er didaktisk minimalt pædagogisk funderet, hvilket jeg har kaldt *didaktisk ordløst*¹⁰. Jeg påviste, at lærerne besidder et svagt didaktisk fundament rent vokabulærmæssigt. Dette kom til syne ved, at læreren

agerer i det de selv kalder: "På lykke og fromme", "frit fra leveren", "finder på noget". Fx udtrykker de, at de bruger en given undervisningsmetode, fordi det "bare fungerer", eller fordi det er ren "common sense". Til tider kan lærerne også ende med at udtrykke følgende: "det ved jeg ikke...", eller "jeg er ikke vant til at være så reflekteret omkring det", eller "det kan jeg ikke svare dig på... ", hvorved det manglende didaktiske vokabular for en given hensigt og handling fremstår som direkte fraværende¹¹. Men ph.d.-studiet viser også, at man via arbejdet med samtaler om lærerens praktiske argumenter, kan fremme lærerens didaktiske opmærksomhed. Mit lille indspark i nærværende artikel er at vise, hvordan lærere og ledere kan lade sig inspirere af denne fremgangsmåde og på denne måde understøtte udviklingen af lærerens didaktiske opmærksomhed. Selve fremgangsmåden forklares ganske kort nedenfor.

Udvikling fra praktiske ræsonnementer til rekonstruktionen af praktiske argumenter

Jeg benytter en systematisk praksisorienteret tilgang til arbejdet med lærerens udvikling af et *praktiske argument*. Det er en struktureret refleksion over "belief systems and actions"¹². Herigenem, er man i dialog over lærerens overvejelser over og oplevelser af praksis. Formålet er at bringe lærerens *praktiske ræsonnement* – dvs. at bringe de implicitte og ofte skjulte overbevisninger – frem med henblik på at italesætte og derved gøre lærerens overvejelser og handlinger mere tydelige og reflekterede¹³. Et *praktiske argument* er den formelle udvikling og bearbejdning af det praktiske ræsonnement, hvis intention er at skabe didaktisk opmærksomhed på egen praksis. Man skelner mellem at *frembringe* et praktisk argument og på at *rekonstruere* et argument. At frembringe et praktisk argument er en proces, hvor læreren artikulerer et argument, på baggrund af hans/hendes umiddelbare ræsonnement (dvs. holdning/overbevisning), som læreren anser som betydende for egne bevæggrunde for at handle, som han/hun gør. Rekonstruktionen af et praktisk argument er den proces, hvor læreren i dialog med kollega eller le-

der vurderer/undersøger det fremkaldte praktiske argument. Man undersøger i samtalen argumentets gyldighed ud fra moralske, empiriske og logiske grunde¹⁴. I samtalen fokuseres der på lærerens belæg, som ofte ligger implicit i hans/hendes umiddelbare ræsonnementer (værdimæssige synspunkter/påstande). Fx i udtalelser om, at man ikke vil skælde ud eller at man ikke vil sætte kursisterne til at lave hjemmearbejde eller at man synes at gruppearbejde er den mest passende arbejdsform. I dia-

logen gransker man således grundstenen i lærerens praktiske ræsonnement, dernæst søger man efter lærerens belæg i fremkomsten af hans/hendes praktiske argument (pkt. 3, 4, 5 i processen vist nedenfor i boks 1). Dvs. at læreren artikulerer begrundelser for det, som læreren ønsker at retfærdiggøre/legitimere – *justification* – sit synspunkt på baggrund af¹⁵. Formaliseringen frem mod et praktisk argument, som jeg plæderer for, udgør en struktur af seks præmisser illustreret nedenfor.

Formaliseringen frem mod et praktisk argument

1. **præmis: Værdi** (moralisk påstand)

Først udtrykker læreren en tilslutning til et synspunkt eller en holdning.

En lærer kan fx udtrykke: *"Det er vigtigt med ro i undervisningen"*

2. **præmis: Bestemmelse** (statement, byggende på præmisser fra didaktisk teori).

Dernæst undersøges det i dialogen, hvordan dette værdimæssige udsagn kan eller er underbygget med belæg. En lærer kan fx udtrykke: *"fordi ro fremmer koncentrationen eller i hvert fald mulighed for at kunne koncentrere sig"*

3. **præmis: Empirisk** (statement, undersøges i relation til forskningen)

Det undersøges fx også om der er empiriske belæg herfor i pkt. 2.

En lærer kan fx udtrykke: *"Det ser jeg i min egen undervisning og de fleste læringsteorier taler vist også om at fordybelse er vigtigt for ikke bare at lære overfladisk udenadslære (underforstået 'overfladelæring er ikke lærerens mål med undervisningen) og fordybelse og ro hænger sammen på den måde, at jeg forestiller mig, at hvis eleven skal fokusere og koncentrere sig for at lære noget i dybden, så skal man ikke forstyrres unødigt af fx støj eller andet halløj fra de andre elever"*.

4. **præmis: Situationsspecifik** (kontekstrelateret statement)

Det undersøges hvordan det første værdimæssige udsagn kan relateres til lærerens egen praksis, måske udsagnet udspringer derfra, men hvis det ikke gør, må man undersøge hvordan det og om det kan forekomme i undervisningen.

En lærer kan fx udtrykke: *"Jeg ser det ofte i min undervisning, når det er fredag er der altid opbrud og jeg kan ikke få samling på holdet og kursisterne kan ingenting huske fra fredagens gennemgang, når vi ses næste gang. Men jeg har ikke undersøgt det på nogen systematisk måde. Måske kunne jeg prøve at lave et lille forsøg med en kursistgruppe, der forstyrres og så en der ikke gør, og så se om de kan forstå stoffet lige godt timen efter, bare sådan et lille forsøg"*

5. **præmis: Logisk** (sammenhængen må være en logisk kæde i argumentet).

Samtalens pkt. 1, 2, 3, 4, sættes sammen til et argument som samtalepartnerne begge kan finde overbevisende tilslutning til.

6. **præmis: Handling eller intention om handling**

Konklusionen på det praktiske argument som videreføres til en handling som endvidere kan granskes.

(Fenstermacher & Richardson, 1993, pp. 106–110; Vásquez-Levy, 1993, p. 129)

Udbytte af processen

Lærerne som deltog i mit ph.d.-studie udtrykte en fordel i arbejdet med didaktisk refleksion, hvor processen fra boks 1, er benyttet som spørgetilgang. VUC-læreren Gry, der underviser i dansk (syv års erfaring) fortæller, at hun ved at se på sin egen undervisningspraksis opfatter processen som et stykke "lakmuspapir". I processen, hvor hun skulle skrive sine refleksioner ned i et refleksionsnotat (dvs. udforme praktiske ræsonnementer om sin praksis) – og derefter i dialog med mig (interviewer) udforme praktiske argumenter på baggrund af det hun havde skrevet – fik hun øje på nogle holdninger og handlemåder, der ikke tidligere havde været tydelige for hende. Denne proces har således givet Gry en større klarhed omkring egen undervisning, som hun udtrykker i et interviewcitater:

"... når jeg har siddet og skrevet det her [refleksionsnotat]. Det var dog utroligt så meget, det handler om mig selv. Man kan godt lige pludselig se nogle ting. Ja, nogle mønstre, og i det øjeblik man kan se dem, så begynder man måske at kunne arbejde lidt med dem. Måske noget, der har været på vej undervejs (...) det øjeblik man lige pludselig ser, at tingene har en vis farve, så tænker man, jamen, det er jo der, jeg skal arbejde. Så på den måde kommer der en bevægelse i en ny retning... [ligesom ved] lakmuspapir!"¹⁶

En anden VUC-lærer på HF, Ida, der underviser i engelsk (13 års erfaring) udtrykker, at hun synes, at det gavner hende at tage sig tid til refleksionen, fordi hun normalt ikke overvejer sin praksis i en travl hverdag, hvilket hun konkluderer i et interview:

"...(det er) dejligt at få lov til at sætte sig ned stille og roligt og punkt for punkt lige skrive lidt [svare på spørgsmålene i refleksionsnotatet], fordi det er jeg ikke vant til... Det var især det sidste spørgsmål 'hvad vil du gøre?' eller coaching-agtige spørgsmål 'hvad vil du gøre anderledes til næste gang?'" Ida uddyber selv: "Men hvis du ikke havde stillet det spørgsmål [i refleksionsnotatet, LL], så var jeg

ikke kommet i tanke om, at næste gang, så skal jeg bare give efter [dvs. ændre sin praksis på holdet]"¹⁷

Vi ser herover, at lærerne oplever, at arbejdet med praktiske ræsonnementer – lærerens ofte uudtalte praksis og holdninger – udvikler deres didaktiske opmærksomhed. Processen har stor værdi for udviklingen af lærernes måde at tænke og handle på. Min pointe er her i artiklen er, at skolerne med fordel kan profitere af det læringspotentiale, der er i praksis i sig selv. Men for at kunne gøre dette, er det afgørende, at der skabes rammer, systematik og tid til dialogisk refleksion i lærerteams eller hele kollegier.

At spotte potentialet i samarbejde om praksiserfaringer

Måden hvorpå vi kan adressere lærernes ræsonnementer kan foregå i dialog i det Albrechtsen og andre kalder *Professionelle læringsfællesskaber* (PL)¹⁸. Og fremover bliver lærernes evne til at samarbejde med hinanden om undervisningen afgørende. Det pointerer Anne Vibeke Vennerstrøm, som er uddannelseschef for teoretisk pædagogikum på landets gymnasielæreruddannelse. Derfor er det én af de ting, der skal fylde mere på den teoretiske del af pædagogikumuddannelsen, fortæller hun i et interview til Gymnasieskolens webudgave den 29. maj 2017. "Vi skruer op for arbejdet med professionelle læringsfællesskaber. I en tid med nedskæringer i sektoren bliver det endnu vigtigere, at lærerne kan arbejde undersøgende og reflekterende i forhold til deres praksis og formår at udvikle undervisningen sammen," (Rasmussen, 2017). Herunder vil jeg lade lærerne (HHX og HTX), som har deltaget i et netop afsluttet treårigt forskningsprojekt (ROK-projektet)¹⁹ tale om med deres ord fra et fokusgruppe interview udtrykke vigtigheden af at få mulighed for at tale om og at blive set i sin undervisning:

"... noget af det jeg synes har været udbytte- rigt, 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.... (...)... det jeg har fået mest ud af er

samarbejdet med min teammakker og med eleverne om hvordan vi gør i undervisningen. Det har synliggjort de strømninger, der er mellem eleverne; hvad sker der egentlig i timen og efter timen og før timen. Og der er det meget bedre med to sæt øjne end et sæt øjne, fordi vi jo var tvunget til at skulle finde på de her aktioner, på den måde er vores teamarbejde som klassens teamlærere, blevet meget mere fokuseret og godt. Jeg kender denne her klasse meget bedre end nogle andre klasser, jeg har været teamlærer for, fordi vi har været så fokuseret på; hvem er de, og hvad er det, de skal have for, at vi kan skabe en eller anden effekt”

Som en uddybning hertil beskriver lærerne fra ROK-projektet, hvordan blot systematik og dialog om praksis har givet en ekstra dimension til deres overvejelser omkring undervisningen. I projektet de henviser til, var der afsat tid til lærernes samtaler uden for undervisningen:

”... noget af det, jeg synes har været udbytte- rigt [ved ROK-projektet], 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”

Disse lærere fra ROK-projektet oplever det som givende dels at observere kollegaer og dels at blive observeret, men særligt at tale om det hændte. De oplever, at kollegaer og forskere ser noget andet, end de selv gør i undervisningssituation. De oplever tilmed, at den rolle, man har som observerende, er givende. En mandlig lærer, der underviser i matematik på STX (otte års erfaring), udtrykker, at:

”Selvom jeg kender klassen godt i alt det, jeg går og laver med dem, så har det en stor værdi at komme ind og se min kollega i den der aktion. Og så har min kollega og jeg noget at snakke om bagefter, men også i min egen personlige relation til eleverne. Jeg ser dem fra nogle sider af, som jeg ikke ser til dagligt, som jeg kan bruge i mit arbejde med den enkelte”.

Der er altså en positiv synergieffekt i observati-

onsopgaven: Dels nedbryder man den privatpraktiserende lærerens eget ansvar – et vigtigt element i udviklingen af PL – dels får man som observatør tilført nye perspektiver på lærerrollen. Set i et bæredygtigt formålsdrevet handlingsperspektiv må vi prioritere tiden til refleksion over undervisningen. Vi ser her i citaterne, at det professionelle almen- didaktiske sprog kommer i spil. Lærernes blik på egen praksis er hævet op i fugleperspektiv. Lærerne løfter i flok via fælles teamsamarbejde, der sker derved en afprivatisering af lærerens arbejde bag lukkede døre. Det er altafgørende at sikre, at denne proces støttes og hjælpes på vej i lærerkollegiet, og her er skoleledelsens rolle væsentlig. Det fastslår også en ny rapport fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning²⁰. De har kortlagt, hvilke strategier og hvilken praksis der har betydning for anvendelse og implementering af forskning i skolen i forhold til skoleudvikling. Reviewet handler om, hvordan skoleledelsen kan sætte fokus på det daglige refleksionsniveau, nemlig via lærersamarbejdet og heri det, de kalder *sidemandsoplæring*. Reviewet giver eksempler på lærerne, der videooptager hinandens undervisning, dvs. sender den privatpraktiserende lærer på pension. Her har ledelsen en vigtig rolle i at sikre, at processen kører ved at være synlig, holde styr på implementeringen, opstille klare mål og milepæle. Men måden hvorpå vi kan samtale om den praksis, der observeres kan med fordel hente inspiration fra udviklingen af praktiske argumenter (fremlagt i boks 1).

Handling – hvordan?

Didaktisk vokabular er ikke et fik

Den underliggende præmis for den tilgang jeg plæderer for er netop, at det mest afgørende for god lærerudvikling ikke består i at komme med færdiglavede konceptløsninger til læreren. Pædagogiske ændringer sker ikke blot via færdigpakkede løsninger. Dette vil ikke i sig selv støtte lærerens udvikling af pædagogisk dømmekraft. Det er grundlæggende, at læreren får støtte til at få italesat og udviklet et didaktisk vokabular. Først når vi har et sprog og kan tale om vores handlinger, kan vi også se det, der ligger udtalt i vores overbevisninger, og på den baggrund har vi mulighed

for at ændre på dette. Et af de afgørende elementer er således at sikre et rum for refleksion og gerne i dialog med hele kollegiateams.

I forlængelse af lærernes oplevelser gengivet i citater ovenfor beretter også de pædagogiske ledere og uddannelseschefer, at fokuseringen på lærersamarbejdet er frugtbar. Uddannelsescheferne pointerer vigtigheden af at kvalificere lærerens samtale, hvilket vil sige at give læreren en ramme og en systematik til den videre kollegiale dialog. Vi bør anskue praksis i sig selv som værende en vidensbank. Opmærksomhed og muligvis ændring af praksis handler bl.a. om at få sikret et samspil mellem på den ene side det praksisniveau, hvor læreren står og håndterer undervisningen under akut handlingstvung, og på den anden side at få relateret dette til lærerens planlægning/overvejelser af læseplanen og skoleåret/semesterets fremdrift. I praksis er det vigtigt at sikre, at dette også bliver anskueliggjort på et metarefleksivt niveau, hvor der kan debatteres spørgsmål såsom:

- Hvorfor er jeg tilhænger af at kursisterne selv formulerer sig og at jeg taler mindre?
- Hvorfor synes jeg ikke, at holdet skal se Youtube-klip eller film i mine timer?
- Hvorfor bryder jeg mig ikke om at skælde kursisterne ud?
- Hvad bygger jeg mine antagelser på, når jeg ikke kan lide uro i timerne?
- Hvorfor prioriterer jeg makkeropgaver frem for individuelt arbejde?
- Hvorfor synes jeg, at det er irriterende, når eleverne bruger tid på de sociale medier?
- Hvordan sikrer jeg, at fagmålene nås, samtidig med at jeg sikrer motivationen i rummet?
- Hvorfor giver jeg den form for feedback til eleverne, som jeg gør, efter et mundtligt oplæg?

Det handler om at kunne se på den praksis og de udfordringer, der udfolder sig i dagligdagen, og få tid til at vende pointer som: Hvordan kan jeg ændre på dette? Er det en utopi at tro, at jeg kan ændre på dette? Eller jeg vil gerne undersøge mine kursisters opfattelse af min klasseledelsesstil. Eller jeg vil gerne udforske, hvordan de forskellige

grupperinger på holdet oplever min undervisning. Det handler således om at udvikle et eksplorativt blik på undervisningsrummet, hvor man selv står og agerer.

Som en uddannelsesleder på STX har skrevet i en evaluering af en pædagogisk dag for et lærerkollegie på knap 100 lærere – hvor jeg igangsatte arbejdet med pædagogiske argumenter – mener hun, at tid til fælles samtale og refleksion har stor værdi:

”Det var særligt udbytterigt for lærerkollegiet at blive bevidst om egen praksis og få redskaber til, hvordan man som lærer kan bringe tavs viden i spil. Det er vigtigt, ikke kun i forbindelse med lærergerningen og bestræbelserne på at blive en god lærer, men også i relation til kollegial sparring, hvilket er helt i tråd med, at vi i stigende grad bevæger os væk fra den ’privatpraktiserende lærer’ og i højere grad indgår i læringsfællesskaber. [...] øvelserne fungerede godt [dvs. øvelser i at frembringe praktiske argumenter i fællesskab], fordi lærerne fik tid til at reflektere og forholde sig til deres egen praksis og forestilling om, hvad der kendetegner en god lærer, og hvori sammenhængen mellem undervisning og læring består. I og med at de skulle uddybe og forklare deres svar over for en kollega, fik de netop mulighed for at forsøge at bringe den tavs viden i spil og blive bevidst om den. Det er en udbytterig øvelse, da de dermed ikke kan undgå at forholde sig til egen praksis og forhåbentlig foretage justeringer og ændringer i det omfang, det kan være hensigtsmæssigt” (Uddannelsesleder Majken Bach, Randers Statsskole, 2016)²¹.

Uddannelseslederen på STX fra ovenstående citat, fortsætter sin evaluering og påpeger ledelsens udbytte af lærerkollegiets øvelser, hvilket understreger, at ledelsen også skal ses som en del af det samlede PL på en skole:

”Oplægget er brugbart i min funktion som pædagogisk leder, idet lærerne og jeg har en fælles teoretisk og didaktisk platform at diskutere undervisning og læring ud fra fx i forbindelse med MUS. Det kan i det hele taget være

en fordel, hvis man som pædagogisk leder har et teoretisk/empirisk fundament at tage udgangspunkt i under samtalerne med lærerne. Set fra et ledelsesperspektiv har oplægget også internt i ledelsesgruppen givet anledning til en generel diskussion omkring, hvad vi forstår ved god undervisning og læring, og hvad vi kan/bør bidrage med for at sikre os, at vores skole leverer den bedst mulige undervisning/læring også fremadrettet” (Uddannelsesleder Majken Bach, Randers Statsskole, 2016). Ref.)

I forhold til bredden af PL kan vi se, at uddannelsesledelsen pointerer, at de også indgår i en del af udviklingen af det fælles didaktiske vokabular, en skole eller arbejdssted opbygger. Som en anden uddannelseschef for et af landets største VUC'er udtaler herunder – ligeledes som et evalueringssvar på mit oplæg og øvelser til lærerkollegiet – skal der netop være en fælles forståelse mellem lærerens og ledelsens praksisvokabular:

”Jeg synes, det er meget vigtigt, at vi fortsætter af dit [Lea Lund] spor med hensyn til at efterlyse begrundelser for præferencer og måder at tackle sin lærerrolle på. Øvelsen med at finde belæg og hjemmel var fin til det [at udvikle praktiske argumenter i fællesskab]. Det er godt, at alle vi ledere var til stede og hørte dit oplæg, for vi skal jo holde fast i disse pointer og arbejde for, at K2 og K3 [refererer til E.L. Dales kompetenceniveauer], bliver mere udbredte som refleksionsniveauer” (Uddannelseschef Lene Madsen, VUC Aarhus, 2016)²².

Ovenstående citater er fra uddannelsesledere på skoler, hvor jeg har gennemgået øvelser om didaktisk refleksion. Hvis man ønsker at skabe grobund for fælles didaktisk refleksion, kan man iværksætte mindre aktionslæringsorienterede forløb, hvortil man kobler til denne måde at samtale systematisk på. På den måde kan der hele tiden relateres til det aktuelle og lokale klasserum (jf. præmis 4 i boks 1), således at pædagogiske diskussioner har værdi for lærerens arbejde og ikke fremstår amputeret fra klasserummet. Man kan starte i det små og sikre, at det vokser indefra via frivillighed og

interesse. På sigt kan man håbe på, at aktionslæringsideerne spreder sig til hele lærerkollegiet, med henblik på at udforme et bæredygtigt PL, dvs. at denne tilgang bliver en naturlig del af lærernes daglige arbejdsproces, snak, tænkning og planlægning. Hensigten med denne artikel har været at pointere vigtigheden af, at læreren får støtte til at italesætte og udvikle et didaktisk vokabular samt kan benytte dette i en handlingsoptik – gerne i kombination med observationer og samtaler om den specifikke undervisning.

Noter/referencer

1. Lund, L. (2015). Større krav om inklusion til VUC-læreren øger behovet for fælles didaktisk refleksion. Voksenuddannelse, okt.2015 (114).
2. Lund, L. (2015). Læreren verden – almindidaktiske refleksioner over klasserumserfaringer. Aarhus: Aarhus universitet. – se desuden evt. fra VUC videnscenter et videoklip: Didaktisk optik og vokabular: <https://www.youtube.com/watch?v=4ag5JukWPiA&feature=youtu.be>
3. Lund, L. (2017). Didaktisk refleksion – når lærere sætter ord på egen praksis. Frederikshavn: Dafolo.
4. Læs evt. oversigt i: Lund, L. (2017). Hvad ved vi om læreres måder at tænke undervisningen på? I: P. F. Laursen; & H. J. Kristensen. (Eds.), Didaktik Håndbogen (pp. 341–358). Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
5. Day, C. (1993). The Importance of Learning Biography in Supporting Teacher Development: An Empirical Study. I: C. Day, J. Calderhead, & P. Denicolo (Eds.), Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development (pp. 221–232). 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. In D. Day, J. Calderhead, & P. Denicolo (Eds.), Research on teacher thinking: Understanding professional development (Falmer, pp. 198–220). London. Kompf, M., & O'Connell Rust, F. (2015). Chapter 1: The International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT): Seeing Tracks and Making More. From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community, 19, 3–38. Lund, L. (2017). Hvad ved vi om læreres måder at tænke undervisningen på? I: P. F. Laursen; & H. J. Kristensen. (Eds.), Didaktik Håndbogen (pp. 341–358). Kbh.: Hans Reitzels Forlag. Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. I: J. Siluka, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), Handbook of research on teacher education: A project of the Association of teacher Educators (2nd ed., Vol. 2,

- pp. 102–119). New York: Macmillan Library references.
6. Løfsnæs, E. (2002). "Gyldighet og "takt" i samfunnskunnskapsundervisningen. Læreres tenkning og undervisningsplanlegging i samfunnskunnskap på fådeltskolens mellomtrin." NTNU, Trondheim.
 7. Se note 4 for referencer.
 8. Day, C. (2015). Chapter 17: The New Lives of Teachers. *Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community*, 19, 357–377.
 - Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the known: The nature of Knowledge in Research on Teaching'. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 3–51). D.C, Washington, American Educational Research Association.
 - Kelchtermans, G. (1993). Teachers and their career story: A biographical perspective on professional development. In D. Day, J. Calderhead, & P. Denicolo (Eds.), *Research on teacher thinking: Understanding professional development* (Falmer, pp. 198–220). London.
 - Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Siluka, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of teacher Educators* (2nd ed., Vol. 2, pp. 102–119). New York: Macmillan Library references.
 - Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective Teaching: An introduction*. Lawrence Erlbaum Associates. Lawrence Erlbaum Associates, publishers, Mahwah, New Jersey.
 9. Lund, L. (2017). Didaktisk refleksion – når lærere sætter ord på egen praksis. Frederikshavn: Dafolo.
 10. Lund, L. (2015). Læreren verden – almenidaktiske refleksioner over klasserumserfaringer. Aarhus: Aarhus universitet (kap. 7)
 - Lund, L. (2016). How teachers reflect on their pedagogy: Learning from teachers' pedagogical vocabulary. *International Society for Teacher Education (JISTE-Journal)*, 20(2), 22–35.
 - Lund, L. (2017). Hvad ved vi om læreres måder at tænke undervisningen på? In P. F. Laursen; & H. J. Kristensen. (Eds.), *Didaktik Håndbogen* (pp. 341–358). Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
 - Lund, L., & Robinson, S. (2017). Teachers' vocabulary developing educational awareness. In Presented at: ECER/EERA, 22.-25. august 2017. Copenhagen.
 11. Lund, L. (2015). Læreren verden – almenidaktiske refleksioner over klasserumserfaringer. Aarhus: Aarhus universitet (kap. 7)
 12. Gudmundsdottir, S. (1997). Introduction to the theme issue of "narrative perspectives on research on teaching and teacher education." *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 1–3.
 13. Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (1993). The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 101–114.
 - Løfsnæs, E. (2000). Teachers' Thinking and Planning in the Subject of Social Studies in Small Non-Graded Schools in Norway. In proceedings of the international conference on rural communities and identities in the global millennium (p. 9). British Columbia, Canada.
 - Løfsnæs, E. (2002). "Gyldighet og "takt" i samfunnskunnskapsundervisningen. Læreres tenkning og undervisningsplanlegging i samfunnskunnskap på fådeltskolens mellomtrin." NTNU, Trondheim.
 - Morgan, B. A. (1993). Practical rationality: a self-investigation. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 115–124.
 - Pendlebury, S. (1990). Practical Arguments and Situational Appreciation in Teaching. *Educational Theory*, 40(2), 171–179.
 - Vásquez-Levy, D. (1993). The use of practical arguments in clarifying and changing practical reasoning and classroom practices: two cases'. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 125–143.
 14. Fenstermacher & Richardson, 1993, p. 104
 15. Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the known: The nature of Knowledge in Research on Teaching'. I: L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 3–51). D.C, Washington, American Educational Research Association.
 16. Lund, L. (2015, p. 200). Læreren verden – almenidaktiske refleksioner over klasserumserfaringer. Aarhus: Aarhus universitet.
 17. Lund, L. (2015, p. 6). Læreren verden – almenidaktiske refleksioner over klasserumserfaringer. Aarhus: Aarhus universitet.
 18. Albrechtsen, T. R. S. (2015). Professionelle læringsfællesskaber – Teamsamarbejde og undervisningsudvikling (1. udgave.). Dafolo.
 - Albrechtsen, T. R. S. (2016). Professionelle læringsfællesskaber på VUC. Voksenuddannelse, 117(Juni).
 19. Lund, L., & Boie, M. a. k. (2017a). Baggrundrapport september 2017: Relationskompetence og Klasseledelse i gymnasiet – et aktionsforskningsprojekt. Aarhus: CUDIM, AU.
 - Lund, L., & Boie, M. a. k. (2017b). Erfaringsopsamlingsrapport september 2017: Relationskompetence og Klasseledelse i gymnasiet. Aarhus.
 20. Dyssegaard, B. C., & Egelund, N. (2017). Vidensnotat om anvendelse af forskning i grundskolen. Uddannelsesforskning, D.C. for, Vidensnotat om anvendelse af forskning i grundskolen, Nationalt Center for Skoleforskning, Aarhus universitet.
 21. Lund, L. (2017, p. 14). Didaktisk refleksion – når lærere sætter ord på egen praksis. Frederikshavn: Dafolo.
 22. Lund, L. (2017, p. 14). Didaktisk refleksion – når lærere sætter ord på egen praksis. Frederikshavn: Dafolo.