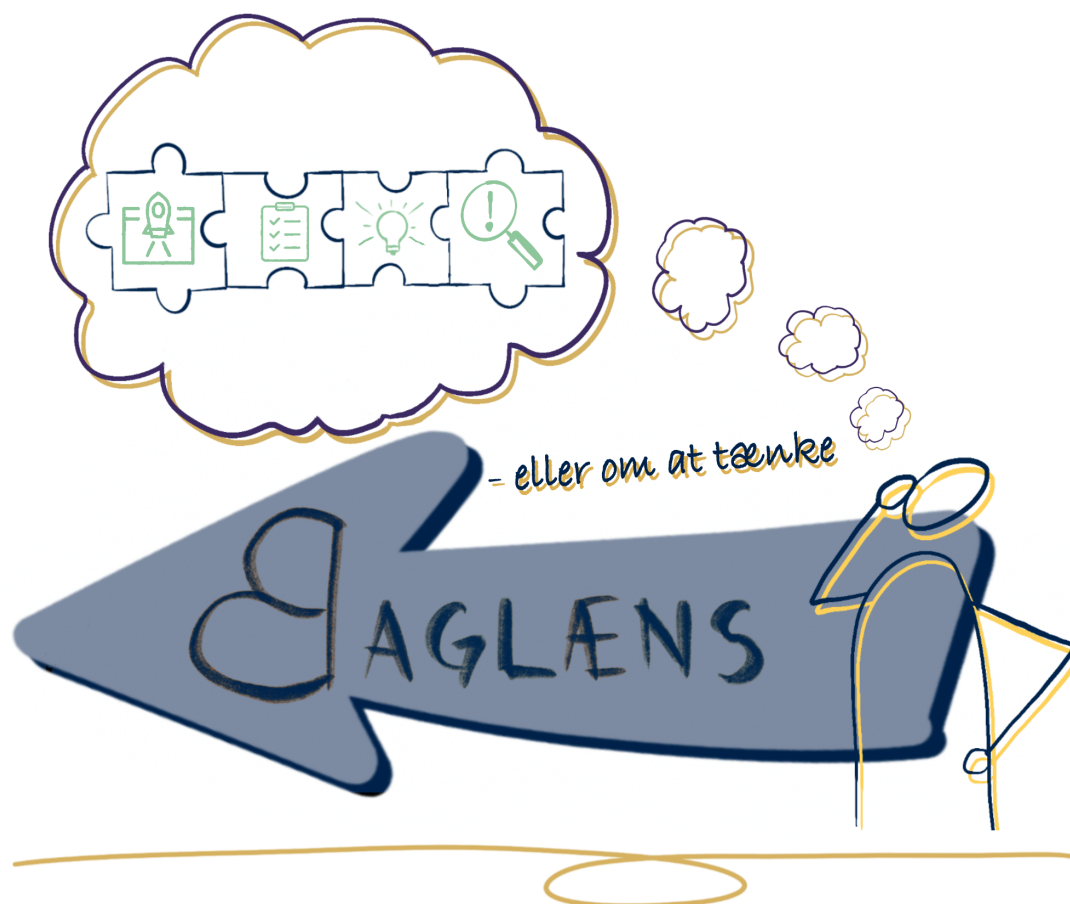


Nye lærings- og dannelsesmål





Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse	2
Forord	3
Indledning	4
Guidens grundbegreber	5
Om brugen af denne guide	5
Guidens formål, tilgang og opbygning	6
Del 1	7
Skolens lærings- og dannelsesmål og hvordan de realiseres	7
Efterskolernes hovedsigte	7
Elevgruppens profil	9
Elevgruppens lærings- og dannelsesbehov	10
Skolens værdigrundlag	14
Fastlæggelse og formulering af lærings- og dannelsesmål	15
Nye lærings- og dannelsesmål – ny didaktik og pædagogik	20
Didaktik og pædagogik som mulige veje til meningsskabelse	21
Del 2	22
Procesoversigt – at tænke baglæns – et tilbud om et stillads	22
Fase 0	27
Transparens i processen	27
Governance og ressourcer i processen	27
Fase 1	28
Fase 2	30
Fase 3	32
Lærernes kompetencebehov	32
Ledernes kompetencebehov	32
Organisering	32
Feedback fra didaktik til lærings- og dannelsesmål	33
Design af år 2	33
Fase 4	35
Afrunding	35



Forord

Efterskolerne står overfor nye tider. Fra 2030 bliver vi sammen med frie fagskoler de eneste udbydere af 10. klasse, og alles øjne vil være rettet mod os i den forbindelse. Vores øjne skal rettes mod både EPX og mange flere elever med stipendier, som bliver de nye områder, vi skal lære at mestre frem mod 2030.

At mestre noget handler om at lære at imødegå ændrede betingelser, om at tilpasse sig og bevare sin integritet. Mestring kræver øvelse og nytænkning!

Således står Efterskoleforeningen bag udviklingen af et to-årigt kursus, **Fremtidens efterskole**, som denne guide knytter sig til. Kurset er skabt med inspiration fra et stort udviklingsprojekt, hvor 15 efterskoler har deltaget. Spørgsmålet som både guiden i sig selv og kurset i særdeleshed skal hjælpe efterskolerne med at svare på er: Hvem vil I være, og hvad vil I kunne, når efterskolerne bliver de eneste udbydere af 10. klasse? [hhv. "10. skoleår" og "10. klassetrin"]

Publikationen her guider jer til at tage aktivt ejerskab over skolens udvikling. Gennem et praksisnært forløb lærer I at designe jeres skoles målrettede udvikling frem mod 2030. Guiden tager afsæt i efterskolens hovedsigte, den enkelte skoles værdigrundlag samt de politiske rammer og krav til skoleformen, og kobler dette med aktuelle samfundsudfordringer og de unges behov.

Om I ønsker at udvikle jeres 10., 9. eller 8. klasse eller alle tre dele på én gang er helt op til jer. Det handler alt sammen om **Fremtidens Efterskole**.

Vartov, feb. 2026/

Torben Vind Rasmussen, Formand for Efterskoleforeningen

Publikationen er støttet med midler fra Børne- og Undervisningsministeriets Forsøgs- og Udviklingsmidler til Efterskolerne, 2024/25



Indledning

Som følge af den politiske aftale står efterskolerne nu over for en opgave, hvor de skal forholde sig til, hvordan de vil indfri skolens hovedsigte, når de fra 2030 ikke længere skal stå mål med folkeskolens 10. klasse.

Skolerne skal til at lære at tænke baglæns og dermed udvikle en praksis for de processer, hvor de lægger sig fast på egne lærings- og dannelsesmål inden for hovedformålets rammer hvad end det sker som 10. skoleår eller 10. klassetrin, som det betegnes i den politiske aftale.

Det både udfordrende og spændende ved at skulle definere egne lærings- og dannelsesmål er, at skolen konfronteres med en vanskelig *prioriteringsopgave*, for selvfølgelig vil man aldrig kunne nå at lære og danne unge mennesker til alt, man synes er vigtigt på et år eller to. Derved bliver det samtidig tydeligt, at folkeskolens læringsmål, mange skoler har orienteret sig efter, har haft en *kompleksitetsreducerende* funktion, idet de har aflastet den enkelte skole fra at skulle foretage prioriteringen. Et ikke uvæsentligt element ved at arbejde med egne lærings- og dannelsesmål er nemlig, at man skal hitte ud af, hvordan man vil tilgå denne prioriteringsopgave. Det er netop det, de skoler, der allerede er begyndt at arbejde prøvefrit eller med anderledes prøver, har gjort, men senest i 2030 sendes kompleksiteten altså tilbage til hver eneste skole, for da skal alle skoler selv kunne svare på, hvad de unge skal lære og dannes til på deres skole.

Som følge af den nye situation i 2030, er man også på tværs af landets skoler og dvs. uafhængigt af, om man som skole allerede har omlagt sin skole til 10. årgang eller ej, ret optaget af, hvilken effekt afskaffelsen af 10. klasse i folkeskolen vil få for børns og forældres generelle syn på at gå i 10. Hvad der nemlig er sikkert og vist er, at efterskolerne, nu hvor der fra 2030 ikke længere er nogen folkeskolens 10. klasse at stå mål med, er nødt til at kunne forklare børn og forældre, hvorfor et år på efterskole stadig er en god investering, altså hvilken værdi dette år tilfører det unge menneske og samfundet. Derfor vil hver enkelt skole være konfronteret med følgende spørgsmål:

Når vi som skole har et år til at gøre en væsentlig forskel i vores elevers liv, hvad håber og forventer vi så, der lærings- og dannelsesmæssigt er sket med eleverne i løbet af deres år på skolen?

Potentielle elever, deres forældre og omverdenen generelt vil forvente af den enkelte skole, at den kan svare på det spørgsmål. Og det giver sig selv, at en idrætsefterskole, en ordblindeefterskole og en efterskole med en gastrolinje vil svare ret forskelligt på, hvad de håber og forventer, en elev får ud af at være et år på netop den skole. Derved er vi så fremme ved relevansen af denne guide, hvis mål er at støtte de enkelte skoler i at udvikle en praksis for at tænke baglæns og dermed selv at definere egne lærings- og dannelsesmål – og tilhørende didaktiske formater. Og formålet med formuleringen af disse lærings- og dannelsesmål er så på en og samme tid at udvikle dem, fordi de skal virke styrende for skolens virke, men også fordi skolerne får brug for dem, når de til omverdenen vil kommunikere omkring værdien af et år på skolen.



Guidens grundbegreber

Når guiden er et stillads til, hvordan man på den enkelte skole kan arbejde med sine lærings- og dannelsesmål, melder der sig et spørgsmål om, hvad der i guiden menes med '*læring*' og '*dannelse*'. Kendetegnende for disse begreber er, at de er centrale faglige begreber, hvorfor de heller ikke har nogen entydig betydning, for som alle andre faglige begreber er de omdiskuterede, både i faglitteraturen og ude i praksis. Det er ikke guidens formål at bidrage til disse faglige diskussioner, og derfor har guiden tilstræbt at tage afsæt i en så tilpas overordnet brug af begreberne, at ideelt set alle vil kunne se deres foretrukne forståelse af begreberne rummet i den.

I denne overordnede tilgang forstås *læring* som tilegnelsen af viden, færdigheder og kompetencer, mens *dannelse* forstås som at understøtte bestemte måder, mennesket er i og forholder sig til at være i verden. Tilsvarende forstås *didaktik* som den måde, læreren tilrettelægger undervisningsaktiviteter, som skal understøtte elevernes læringsprocesser, mens *pædagogik* handler om, hvordan læreren kan være med til at danne eleverne til at være i og forholder sig til at være mennesker i verden på bestemte måder. For at gøre det meget konkret: Læring kan være viden om, hvad hovedstaden i Frankrig hedder, eller hvordan man smeder en kniv. Dannelse derimod er, hvordan man opfører og forholder sig, hvis man er i Paris, eller hvad der er i orden og ikke i orden, hvis man har en kniv. Dermed selvfølgelig også sagt, at der er meget mere at sige til disse meget simple og overordnede begrebslige bestemmelser – men det ser guiden ikke som sin opgave, eftersom det skal gøres lokalt ude på de enkelte skoler.

Om brugen af denne guide

Denne guide er udviklet til at støtte og inspirere efterskoler, som ønsker at arbejde med egne lærings- og dannelsesmål. Derfor her også et par enkelte ord om, hvordan det anbefales, at man læser og bruger den.

Teksten kaldes en 'guide' for at understrege, at teksten ikke rummer svarene på, hvilken konkret praksis eller hvilke lærings- og dannelsesmål, der skal være ude på de enkelte skoler. I stedet er guiden et bud på, hvordan processen frem mod udviklingen af nye lærings- og dannelsesmål kan tilrettelægges, herunder hvilke spørgsmål og opgaver, man med fordel kan arbejde med i forbindelse med udviklingen af nye lærings- og dannelsesmål.

De figurer og modeller, der introduceres i guiden, tjener to formål. På den ene side er det tanken, at de skal fungere som en grafisk illustration af de processer, der beskrives i guiden og på den måde understøtte forståelsen af det beskrevne. På den anden side er de også tænkt som arbejdsredskaber, man kan bruge på møder, i workshops osv. Derfor kan man også hente flere af modellerne og skemaerne på Efterskoleforeningens hjemmeside, sådan at de kan printes ud i den størrelse, man nu anser for mest hjælpsom i den proces, man har planlagt.

I den forbindelse er det vigtigt at understrege, at processer altid handler om noget. Derfor har alle processer også altid en indholdsdel [hvad] og en procesdel [hvordan]. Når det kommer til spørgsmålet om lærings- og dannelsesmål handler indholdsdelen om, *hvad* de unge skal lære og dannes til og hvordan de lærer og dannes til det, mens procesdelen handler om, at



skolen skal udvikle en praksis for, *hvordan* den når frem til, hvad der skal være dens lærings- og dannelsesmål. Betragtet ud fra et fagligt perspektiv er der følgelig tale om to adskilte discipliner, hvor indholdsdelen berører lærings- og dannelsesteori, mens procesdelen trækker på ledelses- og organisationsteori. Det til trods er det dog guidens intention at yde støtte til arbejdet inden for begge faglige discipliner, hvorfor guiden på indholdssiden introducerer til udvalgte lærings- dannelsesteoretiske spørgsmål, mens den på processiden kommer med et forslag til, hvordan man kan kapacitetsopbygge skolen, således at den får udviklet en praksis til at arbejde med egne lærings- og dannelsesmål. Derfor handler guiden ikke kun om læring og dannelse eller ledelse og organisation – men kombinerer elementer fra begge discipliner.

Eftersom guiden henvender sig til alle landets efterskoler, har det været nødvendigt at gøre den så tilpas almen i dens anbefalinger, at alle forhåbentlig vil kunne opleve stilladset som hjælpsomt. Som følge af forskelligheden i skolernes organisering, kultur, profil, elevgruppe osv., vil nærværende guide derfor heller ikke kunne guide helt ned i skolernes tilrettelæggelse af de konkrete processer – her skal der stadig laves et konkret procesdesign ude på den enkelte skole, inkluderende beslutninger om, hvem der gør hvad, hvornår det gøres, altså ressourcellokering, ansvarsfordeling osv. Udover de processer, der beskrives i guiden, vil der derfor også næsten altid være brug for en lille myriade af ekstra møder og processer på den enkelte skole, fordi guidens overordnede struktur skal tilpasses de lokale forhold på hver enkelt skole. Her må man på den enkelte skole selv udfylde og supplere, hvor man nu vurderer, at guiden mangler en mellemregning eller et trin i forhold til ens lokale forhold og behov.

Guidens formål, tilgang og opbygning

Når formålet med denne guide er at fungere som en håndsrækning til de skoler, der lige straks skal tage livtag med egne lærings- og dannelsesmål, kunne man godt få den tanke, at guiden er skrevet til den særlige situation her op til 2030, og de facto er det også tilfældet. I princippet kunne guiden dog lige så godt have været skrevet for 30 år siden, for også dengang var skolerne frie til selv at fastsætte deres lærings- og dannelsesmål inden for hovedsigtets rammer, ligesom guiden ideelt set også stadig vil være hjælpsom, hvis en efterskole om 30 år skulle ønske at arbejde med sine lærings- og dannelsesmål.

Guiden er delt ind i følgende to dele:

Del 1 har fokus på, hvad man skal være opmærksom på, når man som skole skal lægge sig fast på sine lærings- og dannelsesmål. Denne del handler altså om *hvad*-sporet i processen, og det er antagelsen, at de temaer, der introduceres her, vil være relevante for alle skoler, uanset deres profil og sammensætningen af deres elevgruppe, når de skal i gang med at fastlægge deres lærings- og dannelsesmål.

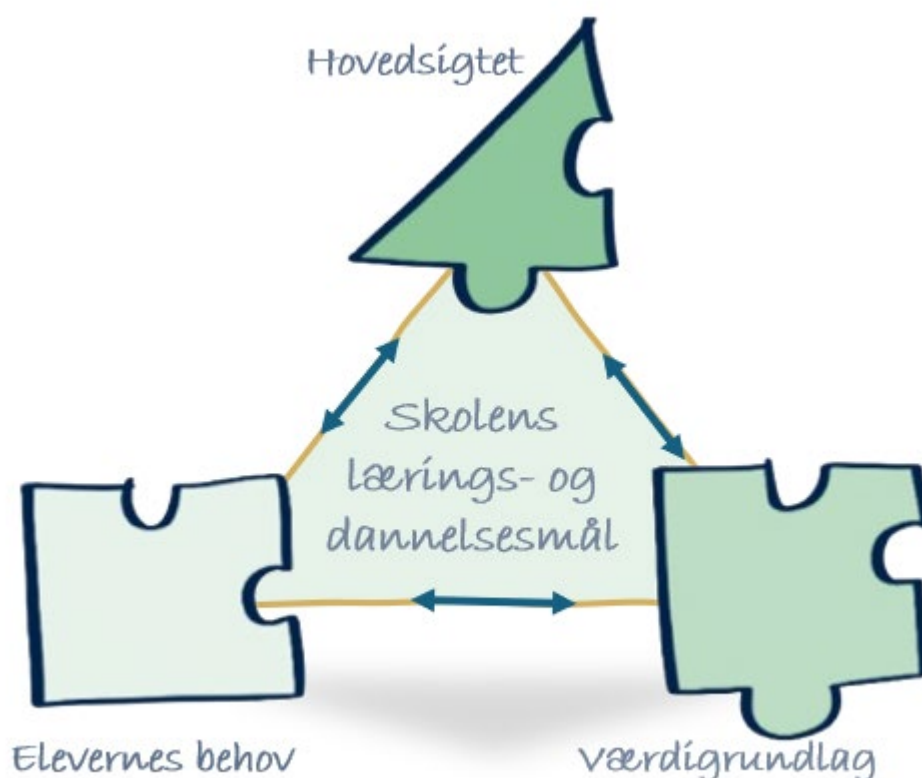
Del 2 er et bud på, *hvordan* man kan bygge en proces op omkring udviklingen af lærings- og dannelsesmål. Her er det en afgørende pointe, at processen tager tid, eftersom nye lærings- og dannelsesmål kan gøre det relevant at introducere nye didaktiske formater, hvilket både kan gøre det nødvendigt med et forløb med prøvehandlinger, hvor nye tilgange testes og evalueres, og muligvis også med opkvalificering af skolens pædagogiske personale.



Del 1

Skolens lærings- og dannelsesmål og hvordan de realiseres

I princippet er spørgsmålet om skolens lærings- og dannelsesmål meget simpelt, for det eneste, man egentlig skal svare på er, hvad skolens elever skal lære og dannes til inden for skoleformens hovedformål, mens de er indskrevet på skolen. Samtidig er det et virkeligt stort spørgsmål, for det kunne også formuleres som spørgsmålene om, hvorfor vi holder skole, hvem skolens elever er, og hvad der er deres behov, både når de begynder og når de slutter skoleåret. Som følge heraf anbefaler guiden også, at den enkelte skole finder svaret på skolens lærings- og dannelsesmål gennem det, man kunne kalde en triangulering mellem skolens hovedformål, elevgruppens behov og skolens værdigrundlag. De tre poler gennemgås efter tur.



Efterskolernes hovedsigte

Hvorfor holder vi skole? Ja, hvorfor har vi i vores samfund de her institutioner kaldet 'skoler', hvor vi anser det for afgørende for et menneskes udvikling til menneske og borger, at menneskene udsættes for det, der sker, når de bliver en del af disse institutioner? Det simple svar lyder, at skolen findes af tre grunde, hvoraf den første handler om læring, de to andre om to former for dannelse, nemlig det, man kunne kalde *inddannelse* og *uddannelse*:

- 1) I det moderne samfund er det meget svært at klare sig, hvis man ikke mestrer de basale kulturteknikker [læse, skrive og regne]. Derudover har arbejdsdelingen og det tekniske niveau i samfundet gjort det nødvendigt, at unge via uddannelsessystemet



tilegner sig viden, færdigheder og kompetencer, som gør den unge egnet til at klare sig i samfundet og på arbejdsmarkedet. Dette er skolens *læringsfunktion*.

- 2) Mennesker fødes ret ufærdige og kan derfor dannes til at være sammen med andre mennesker på mange forskellige måder. Skolerne som institutioner er udtryk for, at vi som samfund ikke blot er optaget af, hvilken viden, færdigheder og kompetencer, vores borgere har, men også hvordan de indgår i samspil med andre mennesker, både i de nære relationelle interaktioner og som borgere i et samfund. Her har skolerne en socialiserende opgave, som består i at danne de unge mennesker ind i samfundets omgangsformer og pligter, ligesom de har en opgave i at danne eleverne *ind i* en demokratisk kultur og herved give dem viden om det demokratiske samfunds opbygning og processer.
- 3) Lige så vigtigt det er, at menneskene bliver en del af samfundet, dets kulturelle praksisser og de demokratisk-politiske processer, lige så vigtigt er det dog, at menneskene også bliver individer, altså kritisk-reflekterede borgere, som ikke blot følger med strømmen, men som tager selvstændigt og aktiv stilling til livet. Modsat den del af dannelsesopgaven, der handler om at danne eleven *ind i* samfundet og dets praksisser, er der derfor en modsatrettet del af dannelsesopgaven, som handler om at danne dem *ud på* kanten af de kulturelle normer og bindinger, hvorfra de selv kan tage stilling til de spørgsmål i livet, der ikke findes eksakte svar på.

Ideelt set bidrager skolen følgelig til, at det moderne menneske bliver en produktiv medarbejder samt en demokratisk sindet borger og et kritisk-selvstændigt tænkende menneske. Man kunne også kalde det menneskets faglige, sociale og personlige udvikling.

Vender man sig i det lys mod efterskolernes hovedsigte, altså livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse, er det særlige ved hovedsigtet, at det i forhold til ovenstående generelle funktionsbestemmelse af skolen i det moderne samfund udelukkende forpligter efterskolerne på dannelsesdelene, idet livsoplysning især handler om den personlige udvikling, mens folkelig oplysning og demokratisk dannelse handler om dannelsen til at blive borger. Dermed ikke sagt, at der ikke er en forventning om, at skolerne bibringer eleverne viden, færdigheder og kompetencer – hovedsigtet understreger jo netop, at skolerne skal oplyse, og oplysning involverer ikke kun holdninger men også viden, færdigheder og kompetencer – men der er ikke et krav om, at denne viden og disse færdigheder og kompetencer skal være knyttet til det formelle uddannelsessystem og arbejdsmarked. Sammenlignet med det formelle uddannelsessystem er efterskolerne derfor ikke pålagt at lære eleverne noget bestemt – men derimod det, som den enkelte skole vurderer, er relevant i forhold til skolens måde at indfri skoleformens hovedsigte.

Dermed dog ikke sagt, at en skole i denne situation ikke kan vælge at have meget fokus på fx boglig undervisning, der forbereder eleverne til gymnasiet eller en masse praktisk undervisning, der forbereder eleverne til erhvervsskolen – men med afsæt i skolens hovedsigte kunne skolen også vælge at fylde skoleåret med aktiviteter, der primært sigter mod at gøre eleverne til dygtige foreningsdeltagere og demokratiske agenter.

Det skal understreges, at det selvfølgelig ikke behøves at være et enten-eller mellem formel læring og dannelse, for ofte vil det snarere være et spørgsmål om forgrund og baggrund. Vil man som efterskole bygge året op om at arrangere en musikfestival (og lad os for nemheds



skyld sige, at det især taler ind i den folkelige oplysning af hovedsigtet], vil der ofte være brug for undervisning i både dansk, engelsk, matematik, samfundsfag osv., for at eleverne klædes på til at kunne arrangere festivalen. Omvendt kan man som skole ønske at forberede eleverne til en ungdomsuddannelse, men hvor man undervejs også adresserer hovedsigtet. Så både læring og dannelse kan udgøre forgrund og baggrund i en skoles virke. Uanset hvad man som skole vælger at gøre til forgrund og baggrund, er det vigtigt, at skolen får taget stilling til, hvad den forstår ved hovedsigtet, hvilket i sagens natur ikke kan besvares uafhængigt af skolens værdigrundlag og profilen på skolens elevgruppe.

I tillæg til, at skolen forholder sig til hovedsigtet og herunder forholdet mellem læring og dannelse, anbefaler guiden ydermere, at skolen beslutter sig for, hvilket sprog og hvilke begreber, den vil bruge til at formulere skolens lærings- og dannelsesmål i. Et bud kunne her være hovedsigtet, et andet kunne være: det faglige, det sociale og det personlige. Betjener man sig af hovedsigtets sprog har det den åbenlyse fordel, at det er meget tydeligt, hvordan skolens virke er bundet op på hovedsigtet, mens trio'en med det faglige-sociale-personlige gør det lettere også at adressere den faglige dimension ved skolens virke. Dertil kommer, at man selvfølgelig også kan vælge et helt tredje begrebsbrug, ligesom den enkelte skole måske allerede har et sprog for lærings- og dannelsesprocesser. Det vigtigste er, at man forholder sig til og vælger sit begrebsapparat, da man uden et fælles sprog let risikerer, at diskussionerne kommer til at handle om alt og ingenting på en gang.

Elevgruppens profil

Enhver elev er unik, og derfor er der selvfølgelig altid noget vanskeligt ved at ville sige noget generelt om en skoles elevgruppe. Omvendt er det som skole umuligt at lægge sig fast på lærings- og dannelsesmål, hvis man ikke i et vist omfang tør sige, at de fleste af vores elever har nogenlunde den her profil og de udviser den her adfærd. Fx at 'de fleste af vores elever vil videre på gymnasiet', eller 'de fleste af vores elever fortsætter som oftest på en erhvervsskole' eller 'vores elever er ordblinde og fortsætter på ret forskellige skoler betinget af deres interesser'.

Samtidig - og for at nuancere - vil man også på de fleste skoler sige, at man ikke har én gruppe men fx 3-5 distinkte elevgrupper med hver deres kendetegn. Det til trods vil en skole meget sjældent have forskellige lærings- og dannelsesmål til forskellige elevgrupper, hvorfor det er vigtigt, at skolens overordnede lærings- og dannelsesmål formuleres så bredt, at de kan favne og møde de elevgrupper, der plejer at søge skolen, samt nye elevgrupper, skolen eventuelt ønsker at tiltrække.

I den forbindelse er det vigtigt at være opmærksom på, at man på de fleste skoler har en nogenlunde fornemmelse af sin elevgruppe, også selv om man måske ikke har den beskrevet eksplicit i noget officielt dokument. Som led i processen med at udvikle skolens lærings- og dannelsesmål kan det derfor være hjælpsomt at få beskrevet elevgruppens profil. Dette for at sikre, at deltagerne i processen er enige om, hvad det er for en gruppe kaldet 'vores elever', man skal lave lærings- og dannelsesmål til, altså hvem der er skolens målgruppe.



En elevgruppe med særlige behov, som der for indeværende skal gøres særligt opmærksom på i forbindelse med den enkelte skoles afdækning af sine elevgruppes profil og behov, er børn med diagnoser, typisk udviklingsforstyrrelser som autisme og ADHD. Når der skal gøres særligt opmærksom på denne gruppe skyldes det dels, at der er stadig flere børn og unge, der udredes med diagnoser i disse år, dels at mange af disse unge også tager på efterskole. Her er der allerede skoler, som er specialiseret i tage hånd om lærings- og dannelsesbehovene hos unge med neurodivergente profiler, men en del neurodivergente unge vælger også de ikkespecialiserede skoler. Dette valg skyldes i nogle tilfælde, at den unge endnu ikke er udredt, mens andre vælger skolen, fordi den har en profil, der matcher den unges interesse, fordi en ældre søskende har gået der osv. Det er særligt til disse almene skoler, dette delafsnit er medtaget, da der forestår en stor pædagogisk opgave med at tage hånd om disse elever på en relevant måde.

Kendetegnende for mennesker med neurodivergente profiler er, at de perciperer og forstår sig selv og verden på andre måder end neurotypiske mennesker. Man kan sammenligne det med, at de har lidt andre filtre, som de ser og møder verden igennem. Dette betyder ikke, at neurodivergente børn og unge ikke skal lære og dannes, men blot, at disse lærings- og dannelsesprocesser, ofte med fordel, vil kunne stilladseres på lidt andre måder end tilfældet er for neurotypiske børn og unge.

I forlængelse heraf vil det være guidens anbefaling til de almene skoler, at man forholder sig til, om man faktisk ønsker at tage særlige pædagogisk-didaktiske hensyn til elever med neurodivergente profiler og herunder graden af forstyrrelser, man vurderer på relevant vis at kunne rumme. Både de unge og skolens pædagogiske personale kan i hvert fald komme i klemme, hvis man ikke har taget stilling til det spørgsmål og tilpasset sin optagelsesprocedure og pædagogiske praksisser til det.

Det er guidens anbefaling, at man sørger for at have en samlet plan for, hvordan man vil tage hånd om disse behov, ligesom man kan overveje, om det er noget, man vil være eksplicit omkring i sin kommunikation om skolen og dens tilbud. Uanset vil det aldrig være den bedste løsning, hvis det overlades til den enkelte lærer i dialog med den enkelte elev at finde lokale måder at håndtere udfordringerne på. I stedet er det vigtigt, at skolen har en plan for den formelle opkvalificering af det pædagogiske personale til at løfte opgaven, at der er faste procedurer for allokering af ressourcer til opgaven osv.

Elevgruppens lærings- og dannelsesbehov

Når man først har identificeret og beskrevet sin elevgruppe, gælder det om at afdække dens lærings- og dannelsesbehov. Metodisk set kan det gribes an på mange måder, men her vil anbefalingen være, at man gør det via en tidslinje med et før- og et efter-behov, og til det formål samtidig inddrager en række forskellige informanter.

At afdække elevens lærings- og dannelsesbehov via en før- og efter-analyse vil sige, at man forstår efterskolen, som et sted for processer og begivenheder, som gør noget ved og med eleven. Det, der sker og gøres med eleven, skal så gerne både adressere et behov, som fx elever og forældre har registreret, inden eleven begynder på efterskolen, men også et behov, hvor fx undervisere fra en ungdoms- eller erhvervsuddannelse giver udtryk for, hvad de ønsker,



elever fra efterskolen kan, når de bevæger sig videre til næste station i deres uddannelsesforløb. I den forstand kan man sammenligne den elev, der begynder på skolen, med et input, som skolen i løbet af året skal gøre noget ved for at producere det ønskede output.

Formuleret på den måde kommer det let til at lyde som om, guiden forstår eleven som et objekt, der skal gøres noget ved, og det, der gøres, som meget instrumentelle og lineære processer. Det er selvfølgelig ikke tilfældet, for ethvert menneske bearbejder altid aktivt det, som omgivelserne forsøger at gøre ved det. Derfor er lærings- og dannelsesprocesser heller ikke sammenligneligt med, at en lærer sidder og former noget i modellervoks, hvor læreren helt selv kan bestemme formen. I stedet er lærings- og dannelsesprocesser en levende vekselvirkning mellem mennesker, hvor man aldrig kan være sikker på resultatet. Derfor er lærings- og dannelsesmål heller ikke løfter eller garantier, men hensigtserklæringer eller sømærker, som skolen orienterer sine lærings- og dannelsesaktiviteter ud fra – og derfor kan en skole heller aldrig give garanti for, at den lykkes med at realisere sine lærings- og dannelsesmål. Men omvendt har skolen brug for lærings- og dannelsesmålene for at kunne ville noget med eleverne, for ellers ville den ende uden et mellemværende med eleverne og dermed som et rent værested. I den forstand er det at formulere lærings- og dannelsesmål som at spænde en bue op i væren mellem det, der er, og det, man ønsker, kommer til at blive – men uden, at nogen suverænt er herre over, om den ønskede tilstand indfinder sig.

Derved melder spørgsmålet sig så, hvem der kan hjælpe til at afdække elevernes lærings- og dannelsesbehov, for hvad ville være ønskværdigt, der skete på det år, elevgruppen er på skolen? Og hvilke aktører kan hjælpe skolen med at svare på det spørgsmål?

Som med de fleste andre spørgsmål i denne guide, vil svarene skulle findes lokalt, men en bruttoliste over aktører og i hvilke faser af skoleforløbet, de især kan bidrage til at informere skolen om elevernes lærings- og dannelsesbehov, kunne se ud som følger:



Aktør bruttoliste



	Før skoleårets begyndelse	I løbet af skoleåret	Ved skoleårets begyndelse
Elever	X	X	X
Forældre	X	X	X
Skolens personale	X	X	X
Repræsentanter fra ungdoms- og erhvervsuddannelser		X	X
Repræsentanter fra det lokale erhvervsliv			X
Eksamensbeviser	X		
Pædagogisk konsulent		X	
PPR-psykolog	X	X	
PPR-rapporter	X	X	
Forskningsrapporter og antikler	X	X	X
Lovgivning/policy	X	X	X

Krydsene i skemaet angiver, i hvilke faser det er mest sandsynligt, at de forskellige aktører kan være behjælpelige i forhold til at identificere elevernes lærings- og dannelsesbehov.

Som man også kan se, vil skolens adgang til data hos de forskellige aktører have lidt forskellig karakter. Derfor vil det også være vigtigt, at man i forbindelse med afdækningen af elevernes lærings- og dannelsesbehov forholder sig til, hvordan man vil skaffe sig bare nogenlunde solide data til at arbejde ud fra. Og det kan måske lyde mere omfattende og besværligt, end det muligvis behøves at være. Så for at tale opgaven lidt ned, så kan den nok løses ved, at når der står 'repræsentanter fra den lokale erhvervsskole', at man så interviewer lærere fra den lokale erhvervsskole med afsæt i en interviewguide, man har lavet på forhånd. Ligesom forældregruppens syn på elevernes behov kan afdækkes ved, at man udvælger 12-15 repræsentative forældre til et telefoninterview eller man spørger hele forældregruppen via en spørgeskemaundersøgelse. Hovedsagen er, at man forholder sig til, hvordan man vil få skabt så solide data som muligt til den videre proces. I den forstand kræver opgaven et par videnskabsteoretiske overvejelser, fordi man jo gerne vil have så solide data at arbejde ud fra



som muligt, samtidig med at opgaven selvfølgelig ikke må vokse den enkelte skole over hovedet.

Dataene skal så bruges til at skabe et så præcist billede som muligt af:

- 1) hvilke lærings- og dannelsesbehov eleverne har, når de begynder på skolen
- 2) hvad man ønsker, eleverne har lært og er blevet dannet til, når de afslutter skoleåret.

Kan man svare på de to spørgsmål, har man nemlig beskrevet en begyndelsestilstand samt en ønsket sluttilstand for elevgruppen, hvilket giver skolen en god pejling af, hvad omgivelserne håber, der sker udviklingsmæssigt med elevernes udvikling i løbet af skoleåret. Samtidig er det dog vigtigt at understrege, at afsnittet kun har handlet om elevernes lærings- og dannelsesbehov. For én ting er, hvad fx eleverne selv eller en erhvervsskolelærer måtte mene er ønskværdigt der skete af udvikling i løbet af et skoleår, noget andet er, at skolen også vil noget med eleverne, både i forhold til hovedsigtet og med afsæt i skolens værdigrundlag. På den måde er skolen ikke en neutral læringsbuffer, hvor omgivelserne bare kan bestille det, de selv synes, de har brug for – i stedet findes skolens lærings- og dannelsesmål via dialogen mellem de tre poler.





Skolens værdigrundlag

Måske man undrer sig over, at guiden medtager et afsnit om skolens værdigrundlag, eftersom det er lovbestemt, at efterskoler skal have et værdigrundlag, og eftersom en skoles værdigrundlag i udgangspunktet er, som det er. Så burde skolens værdigrundlag ikke være det faste ankerpunkt i den her småkaotiske proces med at identificere skolens lærings- og dannelsesmål?

At skolens værdigrundlag er og burde være det faste ankerpunkt i skolens praksis er således både rigtigt og ikke rigtigt. At det er rigtigt, hænger sammen med, at man på mange skoler meget sjældent laver om på sit værdigrundlag, så fra år til år er det de samme ord, der udgør skolens værdigrundlag.

At det ikke er rigtigt, hænger på den anden side sammen med, hvordan et værdigrundlag findes. Altså selvfølgelig findes værdigrundlaget i form af fx et fysisk stykke papir, som værdigrundlaget er printet ud på, eller i form af nuller og ettaller på en computerchip, som får det til at dukke frem på en skærm, når man klikker på filen 'værdigrundlag'. Men omvendt har man sikkert også på enkelte skoler oplevet, at man har fået ny bestyrelse eller ny forstander, som laver en lidt anden toning/fortolkning af værdigrundlaget.

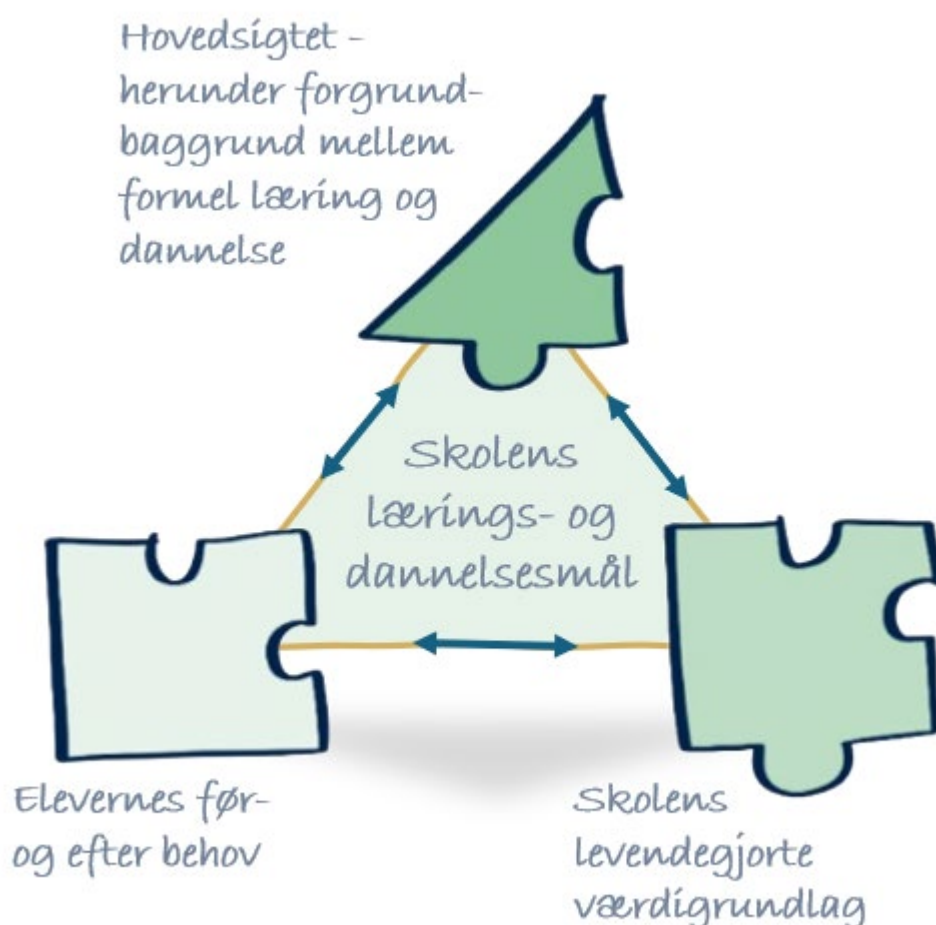
Derved melder spørgsmålet sig, hvordan en værdi, ja et værdigrundlag får liv og betydning for mennesker. Her kan man fx tage begrebet 'ordentlighed', der i disse år er blevet et værdiladet plusord. Alle kan blive enige om, at det er vigtigt med ordentlighed – hvorfor det også har sneget sig ind i værdigrundlag rundt omkring. Sagen er blot, at ordentlighed for nogen kan betyde, at man behandler alle millimeterens, mens det for andre kan betyde, at man behandler folk ens ved at tage individuelle hensyn. Og begge parter mener, de har handlet ordentligt. Pointe: Selv om der står ordentlighed i et værdigrundlag, skal det stadig fortolkes/vækkes til live af de enkelte aktører, hvad man i den konkrete situation og kontekst forstår ved ordentlighed. Og sådan er det med alle værdier. Derfor er det på den ene side også rigtigt, at en skoles værdigrundlag, som oftest udgør det konstante i skolens liv og levned, på den anden side skal dette konstante løbende fortolkes, sådan at enhver ny skolebestyrelse og enhver ny gruppe af lærere på en skole får forhandlet på plads, hvad man på skolen på et givent tidspunkt forstår ved skolens værdier, og hvordan de bedst muligt virkeliggøres.

Alt dette gælder selvfølgelig også i forhold til at identificere skolens lærings- og dannelsesmål, altså det man vil fagligt, socialt og personligt med eleverne. For lad os antage, at der fx står noget med 'frihed', 'ansvar', 'tillid' og 'fællesskab' i værdigrundlaget – hvad det så vil sige, når det dels skal flettes sammen med hovedsigtet, dels med elevernes lærings- og dannelsesbehov? På den måde er ordlyden af værdigrundlaget nok givet, men hvad værdigrundlaget betyder, når det skal være med til at give form til livet mellem menneskene på skolen, kræver en løbende tilegnelse og levendegørelse af det.



Fastlæggelse og formulering af lærings- og dannelsesmål – på rette taksonomiske niveau

Når man har arbejdet med de enkelte poler [altså forholdt sig til hovedsigte og værdigrundlag samt identificeret sin elevgruppes behov], skal polerne trianguleres, altså bringes i dialog med hinanden. Derved melder spørgsmålet sig, hvilken karakter sådan en dialog har. Det er der i sagens natur ikke noget entydigt svar på, ligesom det ikke er givet, hvem der skal være med i dialogen og hvornår. Når polerne først er blevet bearbejdet, ser figuren ud som følger:



Det næste skridt i processen består i, at man lægger sin forståelse af 1) elevernes behov, 2) skolens forståelse af dens værdigrundlag og 3) forståelse af hovedsigtet ovenpå hinanden, og derefter gennemlyser de tre poler med afsæt i det begrebslige gitter, man har lagt sig fast på som skolens sprog for lærings- og dannelsesprocesser.

Har man valgt begrebsgitteret faglig-social-personlig, kunne en mulig formulering til gennemlysning fx lyde som følger: 'Når vi ved, at vores elever har de og de behov, vores



værdigrundlag lyder sådan og sådan, og vores forståelse af skolens hovedsigte er x og y, hvad er så det vigtigste, der kan være sket med vores elever fagligt, socialt og personligt, når året er gået? I sagens natur kunne det let blive en meget lang liste med lærings- og dannelsesbehov, hvorfor det nok vil være en fordel, hvis man som skole giver sig selv et kreativt benspænd, fx at man kun må formulere fire mål inden for hver kategori. I så fald ville opgaven bestå i at udfylde nedenstående skema.

Lærings- og dannelsesmål	Fagligt	Socialt	Personligt
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			

Her er det samtidig vigtigt at være opmærksom på, hvilket taksonomisk niveau man får formuleret sine lærings- og dannelsesmål på. Som guiden også kommer ind på senere, er det nemlig vigtigt, at man i processen adskiller mellem skolens overordnede mål og de mål, der hører til i de enkelte fag og de enkelte forløb i de enkelte fag. Pointen kan illustreres med et karikeret eksempel, som handler om, at en matematikglad forstander har besluttet, at det skal være et overordnet fagligt læringsmål, at eleverne introduceres til og bliver sikre i at løse andengradsligninger. Problemet ved dette mål er dog ikke, at andengradsligninger ikke er vigtige og relevante læringsmål, for det kan de sagtens være for en given gruppe elever, men at andengradsligninger dukker op på niveauet for skolens overordnede lærings- og dannelsesmål. Andengradsligninger er nemlig et emne inden for matematik, hvilket har som konsekvens, at en række andre fag og aktiviteter ville være ekskluderet fra det pågældende mål – hvorfor det ikke kan fungere som et overordnet læringsmål for skolen og derfor heller ikke må stå på de overordnede måls plads. På et givent taksonomisk niveau er det derfor vigtigt, at man ikke formulerer mål, som kun er relevante for visse af områdets aktiviteter, for så er det ikke et mål for hele området, men derimod et delmål, der hører til på et lavere taksonomisk niveau. Hvis en efterskole ønsker at være gymnasieforberedende, kunne et



overordnet fagligt mål i stedet for andengradsligninger derfor lyde noget i retning af, at skolens elever 'arbejder med og tilegner sig stof svarende til noget, der kunne minde om C-niveau på gymnasiet, ligesom de introduceres til og opnår sikkerhed i mere akademiske arbejdsformer.' Derved ville der nemlig på et lavere taksonomisk niveau (faget matematik) være plads til at nævne fx andengradsligninger, ligesom bestemte litterære analysemetoder kunne nævnes under dansk osv. Til yderligere illustration kommer her et par eksempler på overordnede mål fra hvert hovedområde:

Faglige mål:

- 1] Har man som skole fx en elevgruppe, der har været fagligt udfordret i folkeskolen, kunne et overordnet mål lyde, 'at eleverne får styrket deres faglige viden og opnår større sikkerhed i de centrale kulturteknikker' [læs: der er fokus på at samle det op, eleverne ideelt set allerede havde lært men de facto ikke har lært].
- 2] Har man derimod en elevgruppe, som har haft let ved fagene i folkeskolen, kunne det overordnede faglige mål være, 'at eleverne introduceres til nye stofområder inden for fagene samtidig med at de introduceres til og opnår sikkerhed i nye metodiske arbejdsformer.

Sociale mål:

- 1] Man kunne forestille sig, at man ifm. afdækningen af elevgruppens profil og behov har identificeret en tendens til, at eleverne har svært ved at tilpasse sig objektive strukturer/krav, fx gængse normer for, hvordan man opfører sig i div. situationer, herunder at komme til tiden, følge de skitserede regler til div. arrangementer osv. På den baggrund kunne et socialt dannelsesmål lyde, at 'eleverne skal dannes til at tage bestik af og kunne tilpasse sig de regler for adfærd, der er i forskellige sociale sammenhænge'.
- 2] På en anden skole er elevgruppen mere tilpasset en skolekultur, men der er til gengæld en udtalt tendens til, at eleverne forventer, at der sker en masse på skolen ved siden af undervisningen, men at disse begivenheder i den frie tid arrangeres af de voksne/skolens pædagogiske personale. Her kunne et medborgerskabsinspireret socialt dannelsesmål lyde, at 'eleverne dannes til at afdække og afstemme behov i det sociale samt tage initiativ til at udvikle tiltag, der kan imødekomme disse behov'.

Personlige mål:

- 1] At være menneske, og ikke mindst ungt menneske, er forbundet med, at normerne i det sociale kan have en stærk indflydelse på, hvad man selv mener og synes om givne emner. Et personligt dannelsesmål kunne i den henseende lyde, at 'eleverne støttes til at udvikle en evne til at sondre mellem sig selv og kræfterne i det sociale, og herunder turde hævde egne behov og holdninger, også når disse behov og holdninger ikke er helt sammenfaldende med de dominerende i det sociale.



- 2] Som menneske er det afgørende at kunne orientere sig i verden. Denne orientering kræver både, at man har og søger faktisk [faglig] viden om den, men også at man har og søger en holdning [værdier]. Det er dog langt fra givet, hvordan man som menneske balancerer sin orientering mellem viden og værdier, ligesom det ikke er givet, hvordan man søger viden og værdier. Et personligt dannelsesmål kunne derfor lyde, at eleven 'dannes til at søge viden og afklares om sine værdier i sit møde med verden, ligesom eleven dannes til at forholde sig til forholdet mellem viden og værdier'. Når skolen har lagt sig fast på sine lærings- og dannelsesmål, skal målene gøres mere operationelle ved at de føres ned på lavere niveauer. Hermed menes, at det ikke er nok for en skole at have formuleret sine overordnede lærings- og dannelsesmål, for disse overordnede mål skal efterfølgende gøres konkrete ved at udmøntes som lærings- og dannelsesmål for de enkelte fag/forløb, der så på sin side skal virkeliggøres via de konkrete aktiviteter under fagene/forløbene. På den måde kan alle skolens aktiviteter betragtes som en myriade af begivenheder, der alle bidrager til at realisere skolens overordnede lærings- og dannelsesmål, og ideelt set har de enkelte lærere derfor også altid et klart billede af, hvordan og hvorfor enhver igangsat aktivitet bidrager til det. Forholdet mellem niveauer kan illustreres med nedenstående figur:

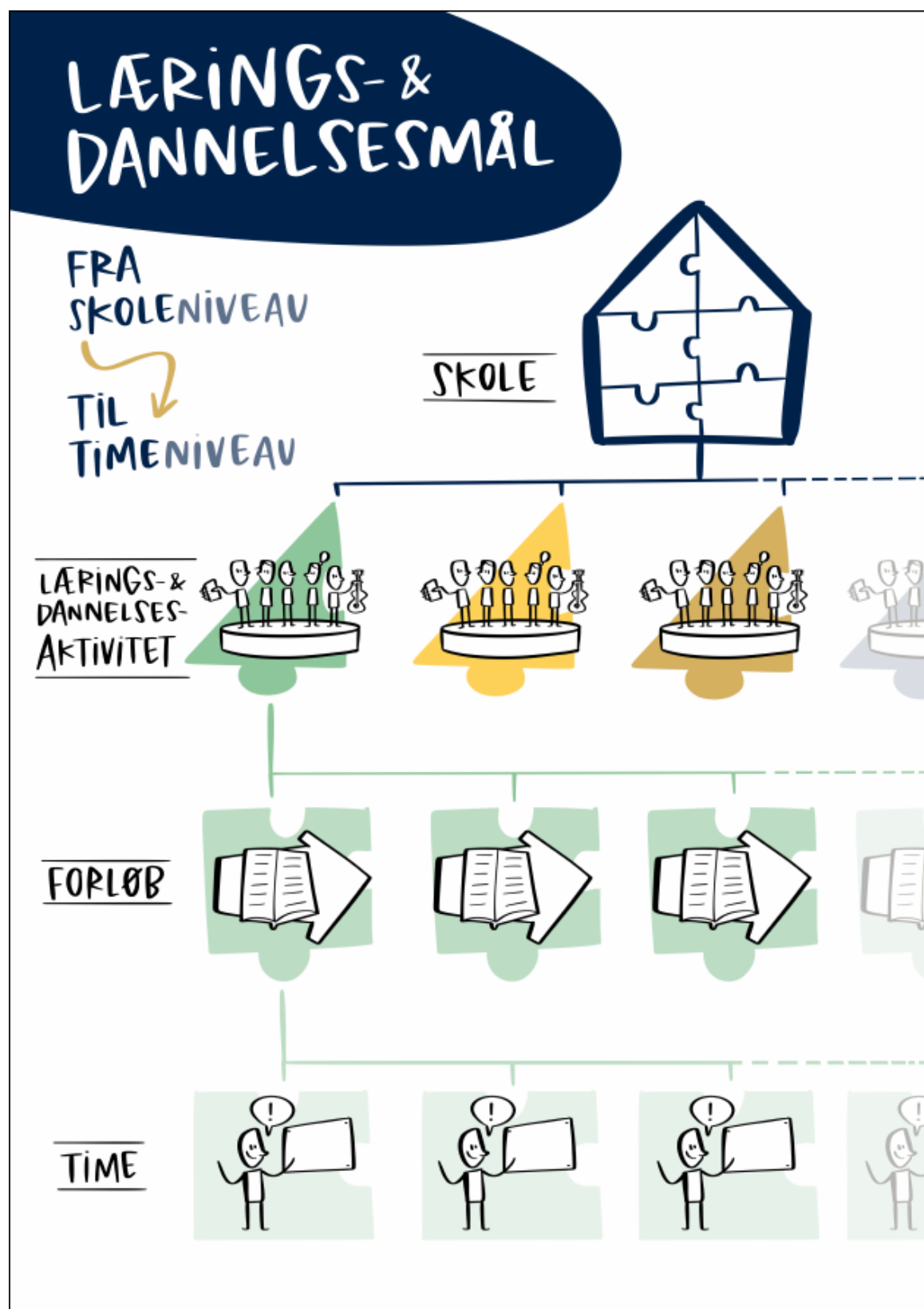


Diagram over hel- og delmål for skolens lærings- og dannelsesaktiviteter



Som man kan se, er der tale om et stort puslespil. Her gælder det om, at i hvert fald nogen på skolen bevarer det samlede overblik, således at man som skole sørger for at komme omkring alle skolens lærings- og dannelsesmål, ligesom det er vigtigt med koordination og dialog mellem forskellige faggrupper og teams for at få afstemt, hvem der har fokus på hvad.

Nye lærings- og dannelsesmål – ny didaktik og pædagogik

Man kan sammenligne en skoles lærings- og dannelsesmål med den funktion, en vision har i en virksomhed. Visionen er det, man ønsker at opnå og dermed gøre til virkelighed. En strategi derimod er den plan, virksomheden udvikler, for at realisere visionen. På tilsvarende vis kan man sammenligne en skoles didaktik og pædagogik med strategien i en virksomhed, idet didaktik handler om, hvordan skolen realiserer sine læringsmål, mens pædagogik handler om, hvordan skolen realiserer sine dannelsesmål. Eller som det populært hedder: En vision uden strategi er en drøm – og det er lærings- og dannelsesmål også uden didaktik og pædagogik. Derfor gælder det om at sikre, at der er overensstemmelse mellem lærings- og dannelsesmål på den ene side og didaktik og pædagogik på den anden. Hvis man som skole ønsker at danne til selvstændighed og kritisk tænkning, understøtter det efter al sandsynlighed ikke realiseringen af målet, hvis eleverne behandles på en måde, hvor de aldrig bliver bedt om at tage stilling til noget. I det omfang man på den enkelte skole lægger sig fast på nye lærings- og dannelsesmål, er det derfor også vigtigt, at man forholder sig til, hvilken didaktik og pædagogik man anser for at være den mest passende til at realisere de nye lærings- og dannelsesmål. Et par eksempler kan tjene til illustration af pointen.

Lad os sige, at en skole gjorde det til et overordnet fagligt mål, at eleverne skal lære at arbejde tværfagligt, for derved at få en bedre forståelse for de enkelte fags relevans i en større kontekst. På den baggrund lægger skolen sig fast på et socialt dannelsesmål omhandlende, at deres elever skal blive bedre til at arbejde sammen med andre og herunder forstå deres eget bidrag til sociale dynamikker. Og som personligt dannelsesmål beslutter skolen, at eleverne skal dannes til at turde sige deres mening og sige fra i forskellige sociale sammenhænge. Derved melder spørgsmålet sig om, hvilken didaktisk tilgang, der vil kunne hjælpe til at realisere disse lærings- og dannelsesmål. Her er et muligt bud på, hvordan man didaktisk kunne gribe opgaven an, den projektbaserede tilgang, hvor eleverne netop kan arbejde tværfagligt og i grupper, og hvor de skal lære at være sig selv i en større social sammenhæng. Såfremt man som skole derfor besluttede sig for at organisere i hvert fald dele af undervisningen med afsæt i den projektbaserede tilgang, ville det imidlertid være vigtigt at være opmærksom på, at indførelsen af en ny didaktik kan være en ret omfattende proces på en skole. I tilfældet med den projektbaserede undervisning vil det fx ofte involvere, at undervisningen tilrettelægges anderledes end tilfældet er med den fagligt organiserede undervisning, som skoleskemaet i timeblokke er tilpasset. Lærers rolle skal typisk her genfortolkes i retning af det mere faciliterende, ligesom lærergruppen typisk vil skulle arbejde tættere og mere koordineret sammen end det er tilfældet i den faglige organisering af undervisningen. Kort sagt: Hvis en skole beslutter sig for nye lærings- og dannelsesmål og derfor vurderer, at der er brug for nye didaktiske og pædagogiske tilgange for at realisere målene, vil det ofte betyde, at der er en lang række forhold, som man skal have tænkt igennem



og taget højde for i processen, hvis skolen skal kunne ville det, den gerne vil med eleverne [nemlig sine lærings- og dannelsesmål].

Didaktik og pædagogik som mulige veje til meningsskabelse

En supplerende grund til at skolerne med fordel kan gentænke deres didaktiske og pædagogiske tilgange, er den nye situation fra 2030, hvor eleverne ikke kan afslutte 10. klasse med at gå til eksamen, som den kendes i dag. Af samme grund kunne man forestille sig, at skolerne i nogle tilfælde vil komme til at opleve at stå med en motivationsudfordring, eftersom mange unge er blevet socialiseret til at opfatte eksamen og eksamenskarakterer som målet med at gå i skole. Man lærer for at gå til eksamen. Givet, at det er rigtigt, bliver det vigtigt for den enkelte skole at forholde sig til, hvordan den vil håndtere fraværet af en obligatorisk eksamen som læringsmotivation – herunder også motivation til at blive på skolen hele skoleåret. Det spørgsmål, man som skole konfronteres med, er derfor, hvordan man skaber mening og motivation omkring at være i et lærings- og dannelsesforløb, når skolens meningsvaluta ikke længere er karakterer og eksamensbevis.

I forhold til dette spørgsmål er der gjort en del erfaringer på de skoler, som allerede helt eller delvist har udfaset 10. classesprøven, ligesom der forskningsmæssigt er blevet samlet op på erfaringerne, bl.a. i bogen *Skole uden prøver og karakterer* af Katznelson et al. Men entydige er resultaterne ikke, så det er stadig et spørgsmål, hver enkel skole er nødt til at tage livtag med.

Som et stillads til at understøtte overvejelserne ude på skolerne, kan man tage afsæt i en adskillelse mellem meningen med det hele og meningen med nuet. Hermed menes til eksempel, at mange børn og unge gennem tiden ikke har haft den store glæde i nuet i forbindelse med tyskundervisning, men alligevel har holdt ud, fordi der var en mening med det hele, nemlig at bestå den afsluttende eksamen. Omvendt var der mange år, hvor man ikke skulle til eksamen i idræt, men det til trods var det et af de fag, hvor mange var virkelig engagerede, fordi aktiviteten i nuet blev oplevet som meningsfuld.

I forlængelse heraf kan man sige, at man ude på skolerne groft sagt kan vælge at gå to veje, når kalenderen viser 2030. Disse er dog ikke uforenelige. Den ene vej er at udvikle et nyt og lige så stærkt narrativ om *det hele*, som narrativet om den gamle eksamen i 10. klasse har været, nemlig at skoleåret gør eleverne meget bedre rustede til at gennemføre en ungdomsuddannelse, gør dem socialt stærkere, gør dem mere afklarede etc. Den anden vej består i at arbejde endnu mere på at gøre nuets aktiviteter så stærke og meningsfulde som mulige. Som sagt er de to veje ikke uforenelige, og derfor anbefaler guiden, at man som skole på en og samme tid forholder sig til, hvilken stærk historie man kan fortælle elever, forældre og omverden om betydningen af det samlede skoleår, samtidig med at skolen sørger for at skrue op for meningsintensiteten i nuet. I den henseende kan man allerede i dag se, hvordan der arbejdes med forskellige metodiske greb til at arbejde med intensiteten i nuet, fx ved at supplere den traditionelle boglige undervisning med en række andre didaktiske formater, som alle antages både at understøtte arbejdet med lærings- og dannelsesmålene samt skabe en mere intens mening med nuet. Som eksempler på sådanne tilgange kan nævnes den projektbaserede undervisning og praksisfaglighed eller arbejde med *life skills*. Det kendetegnende for disse alternative didaktisk-pædagogiske formater er, at der er et fokus på,



at det er verden/livet og dets behov, der som i skak spiller med hvid og derfor tager det første træk, mens fagene spiller med sort. Samtidig skal det understreges, at der selvfølgelig findes flere, verdensvendte didaktikker end de nævnte. For indeværende handler det dog ikke om at lave en fuldstændig liste, men blot illustrere, at der allerede findes forskellige didaktiske tilgange, som kan understøtte en mere intensiv oplevelse af mening i nuet end mange elever forbinder med den traditionelle boglige undervisning – om end man ikke skal undervurdere, at den også er afholdt og på mange måder et frirum for mange elever, fordi dens organisering er så velkendt og i hvert fald er en af de foretrukne læringsstile blandt en del elever.

Derudover skal det også nævnes, at man i mange forsøg og på mange skoler har gjort sig den erfaring, at forskellige alternative didaktiske formater ikke pr. automatik er løsningen på, hvordan eleverne oplever undervisningen som meningsfuld. Hvis skolens pædagogiske personale ikke er uddannede til de nye didaktiske formater, og hvis skolens organisering i øvrigt ikke understøtter de anderledes didaktiske formater, kan det let ske, at såvel elever som lærere oplever omlægningen til et nyt didaktisk format som både forvirrende og frustrerende. Sker det, er det dog afgørende, at man undgår for hurtigt at drage konklusioner angående den afprøvede didaktiks relevans i forhold til at realisere de nye lærings- og dannelsesmål. Ikke sjældent skyldes forvirringen og frustrationen ikke den didaktiske tilgang i sig selv, men derimod at skolen og det pædagogiske personale ikke har været parate til at realisere den nye tilgang.

Del 2

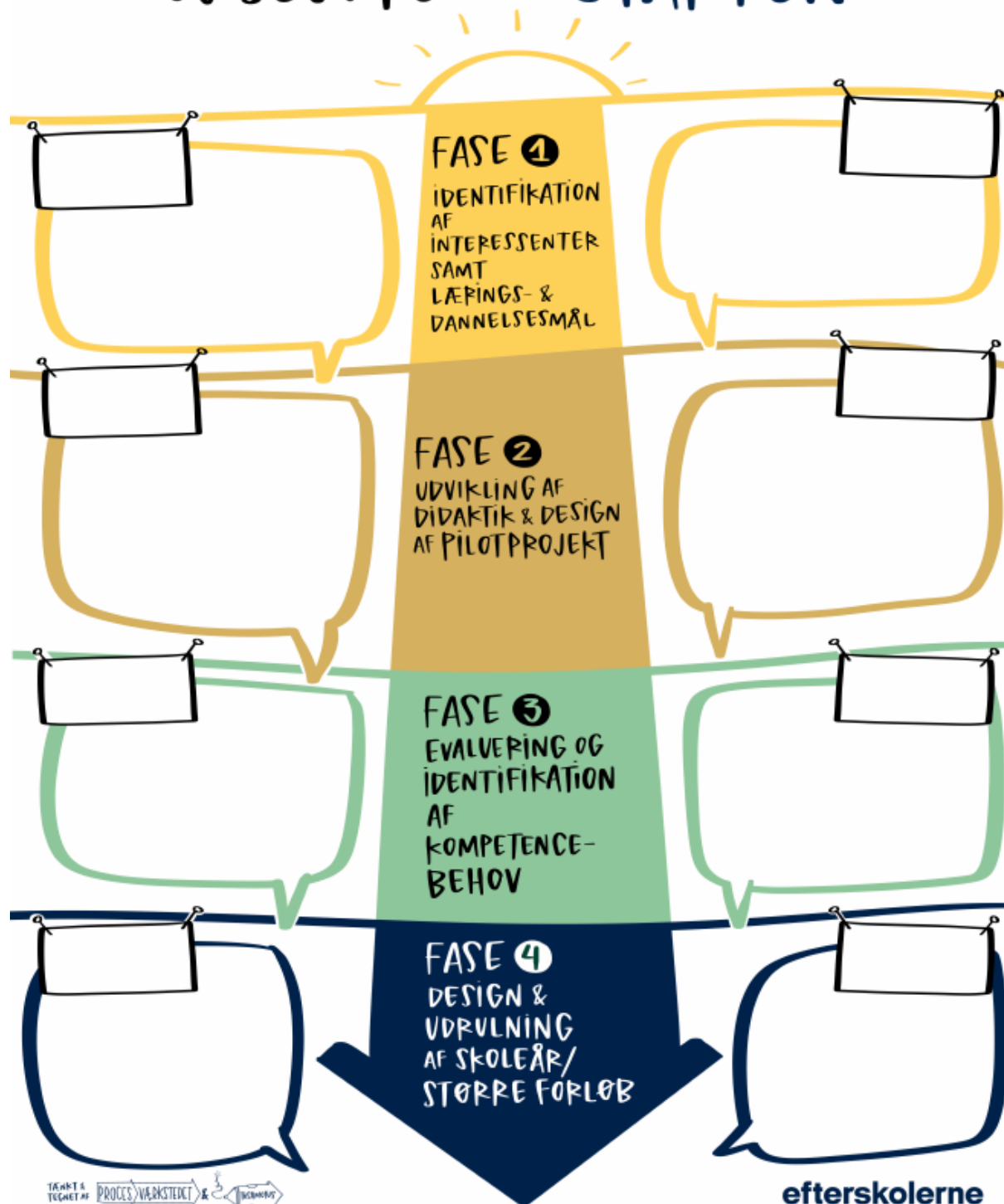
Procesoversigt – at tænke baglæns – et tilbud om et stillads

I indledningen blev det pointeret, at der i enhver proces både er en hvad- [indhold] og hvordan- [proces] del, eftersom enhver proces har et indhold, som den handler om. Del 1 handlede i det lys om at introducere til hvad-delen og dermed til de overordnede lærings- og dannelsesteoretiske overvejelser, man med fordel kan gøre sig som skole, når man vil arbejde med sine lærings- og dannelsesmål. På tilsvarende vis skal det nu handle om, hvordan man procesmæssigt kan arbejde med sine lærings- og dannelsesmål – lige fra at man som skole får den tanke, at man måske skulle revurdere sine lærings- og dannelsesmål, til at man efter forskellige didaktisk-pædagogiske forsøg har udviklet nye undervisningspraksisser med afsæt i skolens nye lærings- og dannelsesmål.

Først præsenteres en oversigt over de faser, som guiden anbefaler, man organiserer processen i, herunder de spørgsmål og opgaver, man med fordel kan arbejde med i de enkelte faser. Dernæst følger en mere udfoldet gennemgang af de enkelte faser, hvor modeller og overvejelser fra del 1 inddrages og operationaliseres. Det skal igen understreges, at der ikke er tale om et konkret procesdesign, eftersom designet altid skal tage afsæt i den enkelte skoles organisering, kultur, vante arbejdsformer osv. I stedet er det et stillads, man kan lade sig inspirere af, når man skal lægge sig fast på sit konkrete procesdesign. I oversigtsform ser processen således ud – de enkelte faser gennemgås efterfølgende.



OM AT TÆNKE BAGLÆNS - ELLER AT STARTE MED SLUTNINGEN OG SLUTTE MED STARTEN





De spørgsmål, man kunne arbejde med i de enkelte faser, kunne fx være følgende. Men for den enkelte skole, vil der uden tvivl være behov for at supplere med mange flere, som tager afsæt i lokale forhold:

FASE ① Identifikation af lærings- og dannelsesmål		
	Hvilket spørgsmål	Opgave
1	Lærings- og dannelsesmål – hvad er det?	Der findes flere bud på, hvorfor man laver skole og flere teoretiske rammer, som kan bruges til at identificere skolens lærings- og dannelsesmål. I første omgang består opgaven i at forholde sig til, hvilket sprog og hvilken systematik I vil benytte jer af.
2	a. Hvordan tolker I skolens hovedsigte? b. Hvem laver I skole for og hvad er deres lærings- og dannelsesbehov? c. Hvordan tolker I jeres værdigrundlag?	Inddrag de relevante aktører og find ud af, hvordan I vil stilladsere en dialog om spørgsmålet. Find jeres metode til at identificere jeres elevgruppe og deres lærings- og dannelsesbehov. Inddrag de relevante aktører og find ud af, hvordan I vil stilladsere en dialog om spørgsmålet.
3	Hvad er jeres lærings- og dannelsesmål?	Trianguler jeres analyse af elevgruppens lærings- og dannelsesbehov med skolens værdigrundlag samt hovedsigtet.

FASE ② Udvikling af didaktik og design af pilotprojekt		
	Hvilket spørgsmål	Opgave
1	Hvilke undervisningsformer vil bedst understøtte realiseringen af de nye lærings- og dannelsesmål?	Didaktik og pædagogik er de aktiviteter, der skal slå bro mellem på den ene side en konkret gruppe elever og deres lærings- og dannelsespræferencer og på den anden side skolens lærings- og dannelsesmål. Afklaring af, om der er behov for nye didaktiske og pædagogiske tilgange for at kunne realisere de nye lærings- og dannelsesmål.
2	Hvilke didaktiske og pædagogiske formater findes der, som kunne være relevante i forhold til skolens nye lærings- og dannelsesmål?	Undersøgelse/afdækning af hvilke forskellige didaktiske og pædagogiske tilgange der findes. Vurdering af og beslutning om, hvilke tilgange skolen skal arbejde videre med.
3	Hvordan kunne en eller flere mindre prøvehandlinger se ud med afsæt i de nye didaktiske formater?	Design og planlæg et eller flere mindre forløb, som kan undersøge, om en ny didaktisk-pædagogisk tilgang vil være hjælpsom ift. realiseringen af de nye lærings- og dannelsesmål.



FASE ③			Evaluering og identifikation af kompetencebehov	
			Hvilket spørgsmål	Opgave
1			Hvordan gik forsøget?	Vurdering af, hvordan forsøget gik. Dette kræver på sin side, at man som en del af sit forsøgsdesign også har lagt sig fast på, hvilke tegn på læring- og/eller dannelse, man vil kigge efter. I tillæg hertil kan man også med fordel have fokus på at identificere organisatoriske udfordringer etc. knyttet til nye undervisningsformer.
2			a. Udløser de nye didaktiske formater behov for opkvalificering af undervisergruppen? b. Udløser de nye didaktiske formater og samarbejdsformer behov for en ny rolle som leder – og herunder tilhørende behov for opkvalificering af lederen?	Med afsæt i evalueringen af forløbet samt dialog i undervisergruppen vurderes det, om de nye didaktiske formater udløser et behov for opkvalificering af det pædagogiske personale. I organisationer, hvor man overgår til nye måder at organisere sig på, fx mere teambaseret, er det ofte hjælpsomt, hvis lederen/en repræsentant for ledelsen som minimum i en overgangsfase understøtter etableringen af de nye arbejdsformer. Såfremt man som leder/ledelsesgruppe ikke har været vant til at have en sådan mere faciliterende/guidende rolle, kan en form for efter-videreuddannelse også være hjælpsom for ledelsen.
3			Udløser de nye didaktiske formater behov for en ny organisering på skolen, fx af arbejdet med tilhørende behov for opkvalificering?	Med afsæt i evalueringen af forløbet vurderes det, om der er behov for nye måder at organisere arbejdet på, fx med regelmæssige møder, samundervisning etc. Her er det erfaringen, at det ofte kan være hjælpsomt med efter-videreuddannelse ift. medarbejdernes evne til at arbejde i faglige teams e.l.

FASE ④			Design og udrulning af skoleår/større forløb	
			Hvilket spørgsmål	Opgave
1			Hvordan kunne et skoleår/et større forløb tilrettelægges, hvor vi orienterer os mod de nye lærings- og dannelsesmål og med afsæt i de nye didaktiske formater?	Med afsæt i erfaringerne fra prøvehandlinger/pilotprojekt samt supplerende læring fra evt. deltagelse på kurser e.l. tilrettelægges undervisning, organisering af arbejdet og ledelsesopgaver. Igen kan det anbefales at indtænke evalueringsdesign fra forløbets begyndelse.
2			Hvordan kommer det første 'rigtige' forløb til at gå?	Det planlagte forløb rulles ud, og der foretages løbende justeringer efter behov.
3			Hvad skete der?	Der evalueres på forløbet. Der tages hånd om udfordringer og gode erfaringer trækkes med ind i tilrettelæggelsen af det næste forløb/skoleår.

Processen er i vid udstrækning udviklet med inspiration fra aktionslæringen (som på sin side er inspireret af den såkaldte aktionsforskning). Grundtanken i aktionslæring er, at man ikke skal planlægge en proces på forhånd uden at involvere de mennesker, som skal indgå i processen. Læringsteoretisk trækker aktionslæring (og aktionsforskning) på Lewins læringscyklus og mere generelt et pragmatisk og dermed Dewey-inspireret læringssyn. Derfor er det også tanken, at de mennesker, der er med i processen og som skal leve med dens efterfølgende konsekvenser, dels skal være med til at designe processen, og dels skal



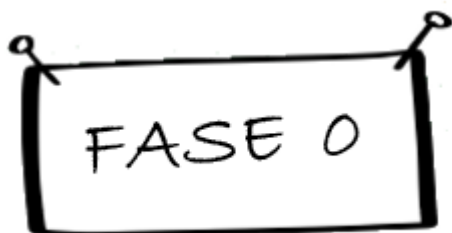
give feedback med henblik på mulige justeringer, således at designet er tilpasset behovene i praksis.

Med afsæt i ovenstående melder der sig også et spørgsmål om, hvor lang tid man som skole skal sætte af til processen. Svaret på det spørgsmål afhænger dog meget af, hvor omfattende man forestiller sig, processen vil være, herunder om man allerede har taget hul på nogle af spørgsmålene og processerne. Såfremt man ikke er gået i gang endnu, vil det være anbefalingen, at man i udgangspunktet afsætter 2 skoleår + et forår [til en forfase, hvor forløbet lægges til rette]. Tidsplanen kunne da se ud som følger:

FASE	TIDSPUNKT
0	Foråret inden projektstart
1	År 1: Sommer - efterårsferie
2	År 1: Efterårsferie - påske
3	År 1: Påske - sommer
4	År 2: Hele året

Som man kan se af skemaet, er der sat tid af til en fase 0. Det skyldes, at det er en fase, som ikke direkte handler om lærings- og dannelsesmål. Alligevel adresseres fasen her, fordi der i denne fase med fordel kan blive truffet en lang række organisatoriske beslutninger, som er vigtige for selve projektet og dermed den videre proces. For at processen bliver vellykket er det derfor også vigtigt, at skolen gør sit arbejde ordentligt i denne fase, hvorfor fasen også er medtaget i nedenstående gennemgang af de enkelte faser.





Som indflyvning til denne fase skal det understreges, at det forudsættes, at man på den enkelte skole allerede har organisatoriske praksisser for at drive udviklingsprocesser, således at man fx har en vis viden om og erfaring med modstand mod forandring o.a. klassiske temaer inden for forandringsledelse.

Derfor vil guiden heller ikke introducere til teorier af mere generel karakter om at drive processer.

Det til trods er der dog enkelte forhold, som skal fremhæves, eftersom processen med at udvikle nye lærings- og dannelsesmål muligvis er en større og mere kompleks proces end mange skoler tidligere har skullet håndtere. Processen vil ofte involvere alle ansatte på skolen, ligesom den vil kunne have indflydelse på mange medarbejderes faglige selvforståelse. Derfor anbefaler guiden også særlig opmærksomhed på følgende to områder:

Transparens i processen

Potentielt set kan en omlægning til nye lærings- og dannelsesmål være en meget omfattende proces på en skole, som samtidig kan udfordre en del medarbejdere på deres faglige selvforståelse, hvilket på sin side kan gøre deltagerne usikre og derfor udløse modstand mod forandring. For at modvirke det, er det guidens anbefaling, at man fra starten af processen får lavet et udkast til et procesdesign og en procesplan, som gør det muligt for alle involverede at kunne følge med i, hvad målet med processen er, hvilke skridt man forventer processen kræver, og hvor i processen man er på et givent tidspunkt. Det anbefales også, at det af planen fremgår, hvor og hvordan der sikres inddragelse i processen, og hvordan og hvornår der tages højde for deltagernes behov, fx for opkvalificering, reorganisering af mødestruktur etc.

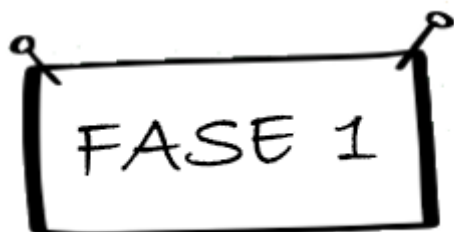
Samtidig med at det anbefales, at man igangsætter processen med præsentationen af sådan en procesplan, er det vigtigt at understrege, at det ikke anbefales, at man lader sig binde på hænder og fødder af procesplanen, for som understreget ovenstående, skal der gerne være mulighed for feedback mellem plan og proces. Tillader man en sådan feedback kan man til gengæld gøre det tydeligt for deltagerne, at deres engagement og input undervejs er vigtige og vil blive inddraget, idet man ønsker at benytte erfaringerne fra processen til at justere i planen undervejs, hvis det virker relevant. Forhåbentlig giver denne form for samskabende inddragelse også medejerskab til processen for alle involverede.

Governance og ressourcer i processen

Samtidig med at man introducerer til procesplanen, anbefales det også, at man introducerer til, hvordan processen styres. Hvem har i sidste instans beslutningsmandat, hvem skal høres om hvad, og hvilke formater for inddragelse er vigtige? Skal bestyrelsen fx inddrages i alle beslutninger eller er det skolens ledelse og pædagogiske personale, der driver processen og blot orienterer bestyrelsen? Er det forstanderen/viceforstanderen/et udvalg, der skal drive



processen? Plejer skolen at overlade den praktiske håndtering af den slags processer til en ekstern pædagogisk konsulent, mens forstander er med på sidelinjen? Hvor mange timer afsættes der pr. år til processen og til hvem? Hvem indkalder til møder, sørger for bilag osv.?



Når man i fase 0 har fået piloteret og lagt grunden for den videre proces, er man i fase 1 klar til at tage hul på den del af processen, som handler om skolens lærings- og dannelsesmål. Her fremgik det af procesoversigten, at skolens opgave i denne fase er at få trianguleret mellem sit værdigrundlag,

hovedsigtet og elevgruppens lærings- og dannelsesbehov. Metodisk set er der som allerede nævnt mange måder at tilgå både den samlede opgave og delopgaverne, som ikke mindst hænger sammen med, hvordan skolen plejer at gribe processer an. Det afgørende er blot, at processerne tænkes igennem, og der sikres kommunikation omkring dem. Det første resultat af processen skal så være skolens første bud på sine lærings- og dannelsesmål.

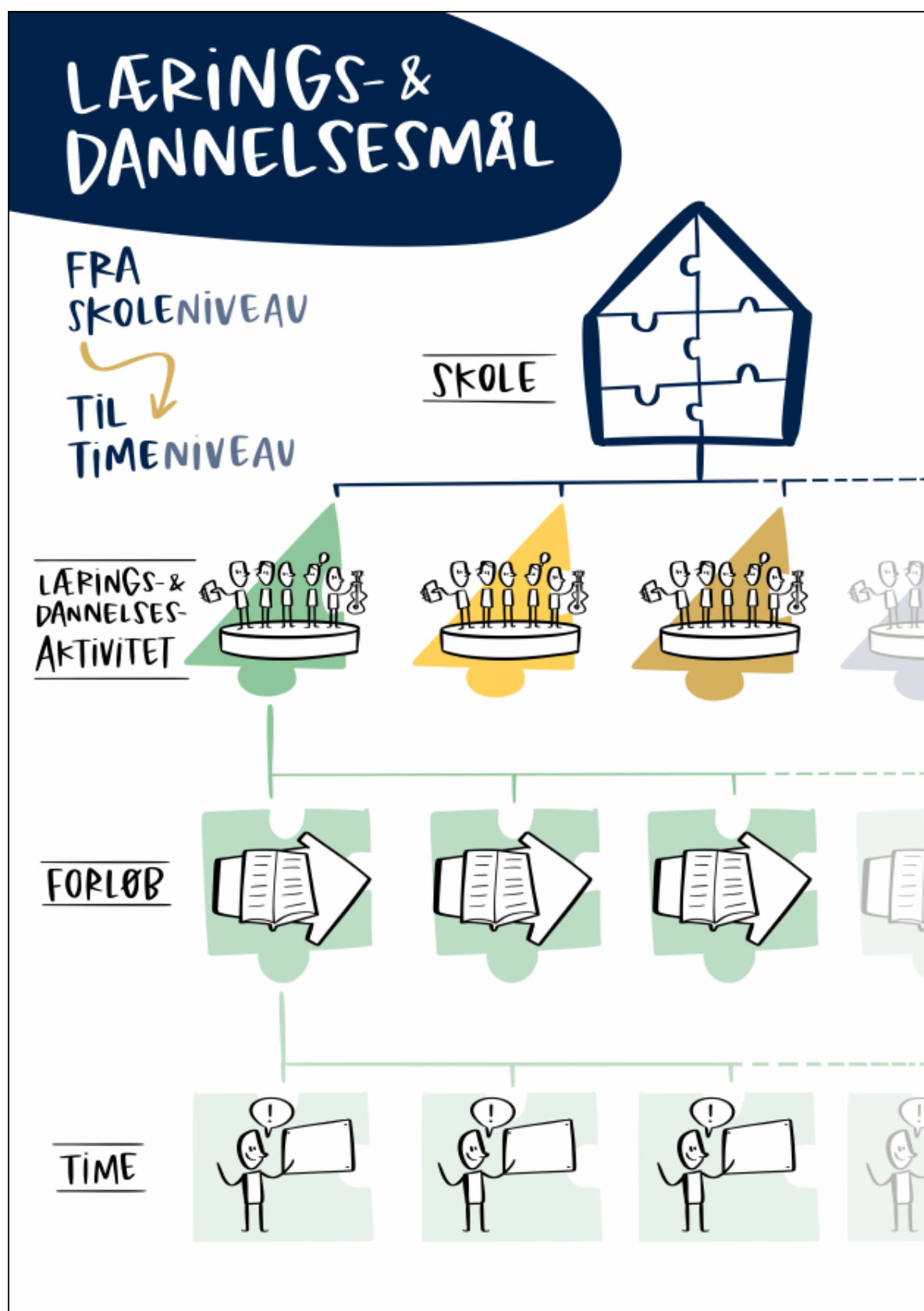
Hvor mange mål man vil have, og hvilken systematik man vil bruge til at organisere dem i, er noget af det, der skal træffes afgørelse om undervejs, men i del 1 blev følgende forslag præsenteret som et bud på et sprog for og skema til skolens overordnede lærings- og dannelsesmål.

Lærings- og dannelsesmål	Fagligt	Socialt	Personligt
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			

Samtidig blev det også i del 1 forklaret, at opgaven langt fra er færdig, når skolen har formuleret disse overordnede lærings- og dannelsesmål, for lærings- og dannelsesmålene skal jo være det, der arbejdes på at realisere i hver eneste undervisningslektion og hver



eneste aktivitet. Derfor skal de overordnede mål også føres ned og operationaliseres på niveauet for det enkelte fag, det enkelte forløb i faget, og i princippet helt ned til den enkelte time i det enkelte forløb i det enkelte fag. Dette blev illustreret med denne model:

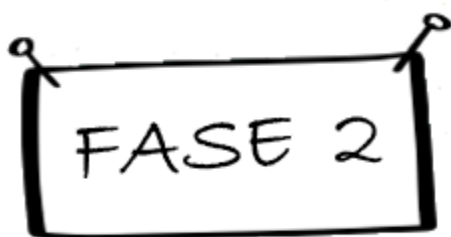




Så derfor: Når først skolens overordnede lærings- og dannelsesmål er på plads, er det vigtigt, at der nedsættes en række faglige udvalg, som giver liv til målene inden for de rammer, som skolen udfolder sine aktiviteter inden for, altså fag, linjer, særlige begivenheder som teater, lejrskole osv. Dog vil det være guidens anbefaling, at man ikke bliver så detaljeret på dette tidspunkt i processen, men nøjes med de overordnede lærings- og dannelsesmål til de forskellige aktiviteter.

Ind i den sammenhæng er det derfor også vigtigt, at man får afstemt skolens aktiviteter, for det vil fx ikke være hensigtsmæssigt, hvis alle fag vil fremme det samme mål, mens ingen har fokus på et andet af skolens overordnede mål. På den måde kan man tænke den samlede mængde af lærings- og dannelsesmål på de lavere taksonomiske niveauer som et puslespil, som tilsammen skal blive til skolens overordnede lærings- og dannelsesmål.

Som afslutning på fase 1 skal skolen beslutte sig for, om det fx er alle skolens fag eller bestemte fag, linjer og aktiviteter, der skal indgå i processens første år med prøvehandling. Dernæst skal der nedsættes arbejdsgrupper, som mere detaljeret skal formulere lærings- og dannelsesmål til de fag, linjer og aktiviteter, der udvælges til at indgå i prøvehandlingerne.



Når skolen har lagt sig fast på de overordnede lærings- og dannelsesmål samt besluttet sig for, hvilke fag, linjer og aktiviteter, man kunne tænke sig at arbejde med i processen, skal den så tænke baglæns ved at forholde sig til, hvilke didaktisk-pædagogiske tilgange, der vil være mest egnede til

at realisere lærings- og dannelsesmålene. Her kan man i en travl hverdag let komme til at vælge det, man kender, men det anbefales, at man på skolen tager sig tid til en afdækkende fase, hvor man undersøger, hvad der faktisk findes af relevante didaktisk-pædagogiske tilgange, således at man ender med at træffe et reflekteret valg.

Samtidig er det vigtigt at pointere, at det langt fra er givet, at en skole vil kunne realisere sine nye lærings- og dannelsesmål udelukkende ved at knytte an til én nye didaktisk-pædagogisk tilgang. I stedet kan det være, at man kan have brug for flere nye tilgange for at løfte den samlede lærings- og dannelsesopgave, og derfor anbefales det også, at man i fase 2/prøvehandlingsperioden fra starten beslutter sig for fx tre mindre forløb, sådan at man har en plan for den samlede testperiode. Om man så vil afprøve tre forskellige tilgange eller flere forsøg med den samme tilgang, kommer selvfølgelig an på, hvilke behov man har identificeret.

Når man har lagt sig fast på, hvilken/hvilke didaktik[er], man vil prøve af, anbefales det, at man designer og planlægger forløbene efter tur, idet man gerne skulle kunne tage læring og erfaringer med fra prøvehandling til prøvehandling. Det vil være guidens anbefaling at gøre prøvehandlingerne overskuelige, fx i form af et forløb på 4-5 uger, hvor man planlægger aktiviteterne helt ned på lektionsniveau. For at kunne gøre det, er det vigtigt, at man er blevet meget konkret i forhold til, hvad man lærings- og dannelsesmæssigt håber og forventer, at



eleverne får ud af forløbet, for så derfra at tænke baglæns i forhold til, hvilket stof og hvilke aktiviteter, der skal indgå i forløbet for at realisere lærings- og dannelsesmålene. Hvordan vil man evaluere effekten af undervisningen? Hvordan skal underviserne evt. arbejde sammen, forberede sig osv.? Til det formål har mange skoler og mange lærere allerede deres eget system til planlægning af undervisning, men skulle man nu ikke have det eller ønsker inspiration, kunne et stillads se ud som nedenstående skema.

Når først man har taget stilling til ovenstående, har man i grove træk en plan for, hvad der skal ske i løbet af prøveforløbet. Prøveforløbet afsluttes med en evaluering. Her er det vigtigt, at hver skole på forhånd har lagt sig fast på de punkter, der skal evalueres på. En bruttoliste over evalueringspunkter kunne være:

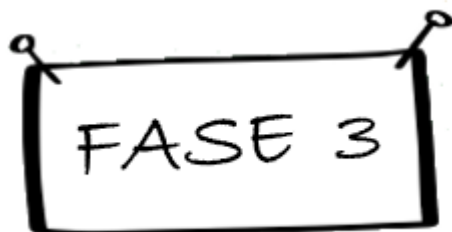
- Lykkedes man med de mål for undervisningen, man havde sat sig?
- Var målene realistiske, urealistiske eller uambitiøse?
- Fungerede det didaktiske format ift. målene?
- Hvad kan man trække med ind i designet og planlægningen af den næste prøvehandling?

Dermed selvfølgelig ikke sagt, at der ikke kunne være andre punkter, man også ønsker at evaluere på, men de skal selvfølgelig være tilpasset det enkelte forløb.

Afslutningsvis til fase 2 skal det bemærkes, at det nok vil være meget forskelligt fra skole til skole, om det er hele personalegruppen eller kun dele af skolens personale, som deltager i prøvehandlingerne. Såfremt det kun er dele af skolens personale, som deltager, anbefales det, at man gør sig overvejelser omkring, hvordan man fra begyndelsen vil sikre, at alle på skolen er med på, hvad hensigten er med prøvehandlingerne, ligesom det er vigtigt at forholde sig til, hvordan man sikrer at den resterende del af skolen holdes orienteret om, hvad der sker i sporet for prøvehandlingerne. Erfaringsmæssigt er det i hvert fald vigtigt at sørge for, at



prøvehandlingerne/arbejdet med nye didaktiske formater opleves som et fælles projekt, som alle føler ejerskab til, og hvor alle har en fornemmelse af, at projektet er med til at fremtidsforberede skolen.



Når den samlede periode for prøvehandling/-forløb er overstået, er det vigtigt at få lavet en samlet evaluering, hvor man trækker læring ud af forløbene. Helt overordnet gælder det om at vurdere, om de afprøvede didaktiske tilgange var relevante bud på, hvordan skolen didaktisk og pædagogisk kan

realisere sine nye læringsmål. Men der er også en række andre forhold, som kan være relevante at evaluere på:

Lærernes kompetencebehov

Som sagt kan der i en prøvehandling sagtens have været blandede erfaringer med en given didaktisk tilgang, fx projektbaseret undervisning eller praksisfaglighed, og her er det vigtigt at vurdere, om det er tilgangen eller manglende kompetencer blandt de deltagende undervisere, der er grunden til den manglende succes. Såfremt det er manglende kompetencer i undervisergruppen, er det vigtigt at skolen forholder sig til, om man vil investere i opkvalificering. Ofte bliver det i hvert fald halvgjorte løsninger, hvis man gerne vil en ny tilgang, men ikke prioriterer at investere i den fornødne opkvalificering af personalet.

Ledernes kompetencebehov

Nogle didaktiske formater, fx forskellige typer af projektbaseret undervisning, er kendetegnet ved, at lærerne skal arbejde sammen på nye måde. Det er dog ikke givet, at lærerne nødvendigvis er trænet i at arbejde sammen på den på måde, som den nye didaktiske tilgang forudsætter, og derfor kan der i nogle tilfælde være behov for, at fx forstanderen eller den pædagogiske leder i en periode påtager sig at understøtte det nye samarbejdsformat, fx ved at fungere som en slags teamleder e.l. Dog er det heller ikke givet, at forstanderen/den pædagogiske leder har kompetencer til at løfte den opgave, og derfor er der generelt set en opgave med at afdække, om de nye didaktiske formater gør det nødvendigt med nye måder at gøre organisation på, og om der er de nødvendige kompetencer på skolen til at løfte disse måder. Hvis ikke anbefales det, at man træffer beslutninger om, hvordan man sikrer kompetencerne til det.

Organisering

Som fremhævet ovenstående, kan nye didaktiske formater gøre det nødvendigt, at det pædagogiske personale arbejder sammen på nye måder, fx at den enkelte lærer knap så



meget arbejder solo, fordi den nye didaktiske tilgang forudsætter, at lærerne arbejder i teams. At blive god til at arbejde i teams er en disciplin i sig selv, som man som skole med fordel kan prioritere, hvis der er behov og mulighed for det. Hvad guiden anbefaler er, at man som skole tidligt tager højde for, om der bliver behov for et tættere samarbejde i lærergruppen, og at man i det tilfælde sikrer den organisatoriske infrastruktur, fx at der skemateknisk findes tidspunkter til teammøder, at der laves skabeloner til dagsordener for teammøderne, at der sikres en procedure for mødeindkaldelse, udsendelse af dagsorden osv., sådan at der fra starten er et stillads klar omkring teamarbejdet, der vil gøre det lettere for teamet at have fokus på de faglige og saglige spørgsmål.

Feedback fra didaktik til lærings- og dannelsesmål

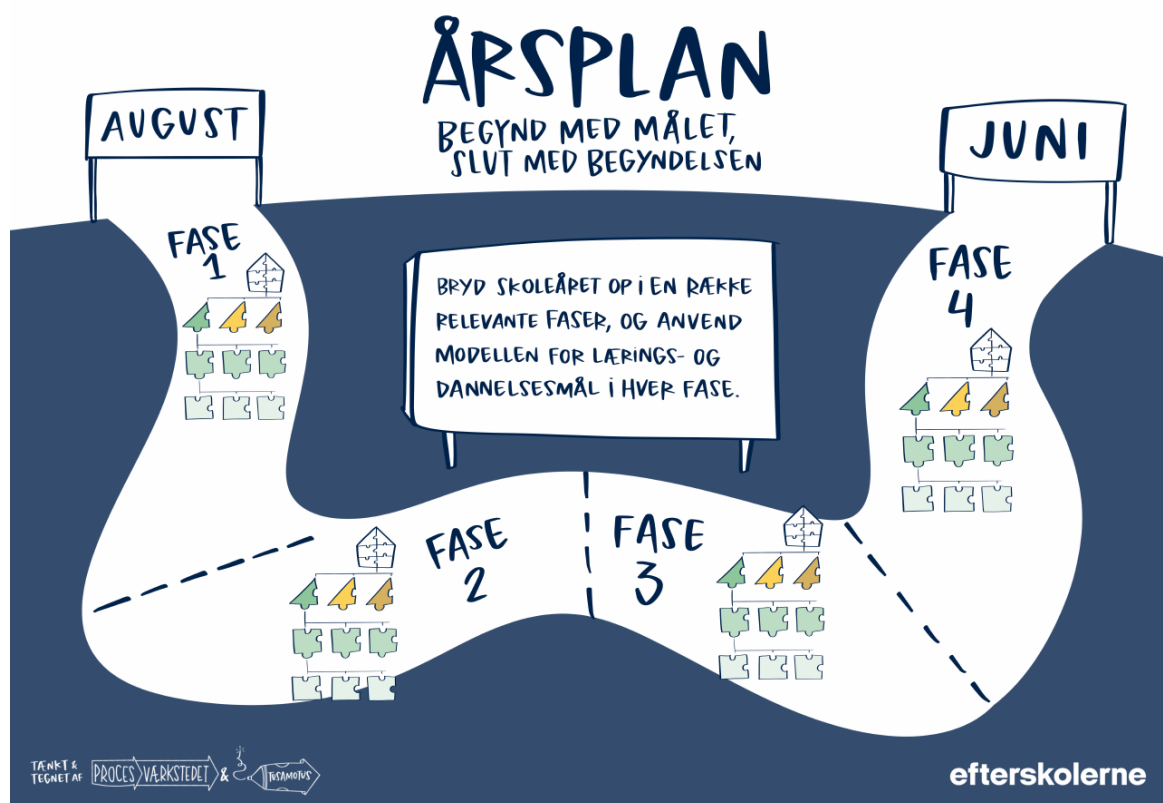
I løbet af prøvehandlingerne vil de involverede aktører gøre sig en lang række erfaringer. Bl.a. kan det sagtens vise sig, at bestemte didaktiske tilgange har utilsigtede konsekvenser, som man faktisk bliver glad for, fx at eleverne dannes på måder, man ikke havde tænkt på/forestillet sig, da man i første gang formulerede skolens lærings- og dannelsesmål. Derfor anbefales det også, at man efter år 1 åbner op for en vekselvirkning mellem lærings- og dannelsesmål og didaktik-pædagogik, for det kunne jo være, at årets erfaringer gav anledning til, at ordlyden af enkelte lærings- og dannelsesmål skulle justeres.

Design af år 2

Som nævnt ovenstående vil det nok være meget forskelligt fra skole til skole, om prøvehandlingerne gennemføres af enkelte aktører på skolen, eller det er hele skolens personale, som fra starten er med til at arbejde med de nye didaktiske og pædagogiske tilgange. Uanset om det er alle eller kun nogle, som har deltaget i prøvehandlingerne, forestår der imidlertid mod slutningen af år 1 en større opgave foran hele skolen, som handler om, at det, der hidtil er blevet testet i enkelte prøvehandling, nu skal rulles ud og integreres i planlægningen af det nye skoleår, hvor man for første gang i fuld skala skal prøve kræfter med realiseringen af de nye lærings- og dannelsesmål. Til det formål anbefales det, at der nedsættes arbejdsgrupper, som skal:

- a) Formulere konkrete lærings- og dannelsesmål for de enkelte fag, linjer og aktiviteter
- b) Udvikle undervisningsplaner til de samme fag, linjer og aktiviteter, som tager afsæt i fagenes/forløbenes lærings- og dannelsesmål.

Man kan evt. gøre det sådan, at man deler skoleåret ind i en række faser, som organiseres ud fra større lærings- og dannelsesblokke som skitseret i nedenstående model.

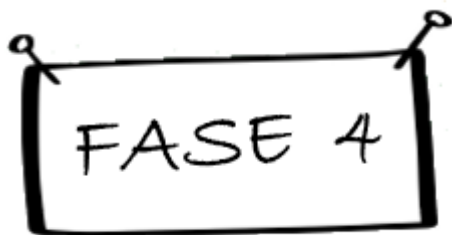


Når man så har gjort det, kan man i de enkelte grupper/udvalg gå i gang med det konkrete udviklings- og planlægningsarbejde knyttet til hver fase. Her kan man evt. bruge samme skema, som også blev brugt til designet af prøvehandlingen.

UGE	Lærings- og dannelsesmål	Stof, der arbejdes med?	Hvilke lektioner består undervisningen af, og hvad skal der ske i dem?	Hvordan er undervisningen/aktiviteten organiseret/diaktiseret?	Hvilke tegn på læring og dannelse hhv. faglig, social og personlig udvikling vil man kigge efter?	Lærernes samarbejde?	Lærernes forberedelse?
1							
2							
3							
4							
5							

FASE 3

Nået hertil burde skolen være klar til i fuld skala at holde skole ud fra de nye lærings- og dannelsesmål.



Selv om skolen nu er klar til sit første skoleår, hvor der holdes skole ud fra de nye lærings- og dannelsesmål, betyder det ikke, at processen er færdig, for det ville være meget mærkeligt, hvis der ikke fandt en masse læring sted også blandt skolens personale i løbet af det første skoleår, hvor den nye

tilgang udfoldes i stor skala. Ligesom det blev gjort ifm. med prøvehandlingerne i år 1, anbefales derfor også et set-up for år 2 for, hvordan man vil evaluere, både undervejs og når året er gået, jf. pladsen i skemaet til at beskrive ønskede tegn på læring og dannelse. Fx kunne man gøre det på den måde, at man på den ene side sørger for løbende at evaluere undervejs i det enkelte fag/forløb, mens skolen som helhed på den anden side indlægger tre sessioner til fælles evaluering, fx ultimo september for at gøre status på, hvordan året er kommet i gang, derefter op til vinterferien og så ved årets afslutning.

Det er forventningen, at udviklingen og indfasningen af de nye lærings- og dannelsesmål med tilhørende nye didaktiske og pædagogiske praksisser er så meget på plads ved afslutningen af år 2 [hvor man også allerede har været i gang med planlægningen af det efterfølgende skoleår], at det videre arbejde med lærings- og dannelsesmål derfra kan betragtes som en del af skolens ordinære drift.

Afrunding

Som skole bliver man nok aldrig helt færdig med at forholde sig til sine lærings- og dannelsesmål, for både verden og de unges måde at være i verden udvikler sig, og det er selvsagt nødvendigt, at denne udvikling også afspejles i skolens lærings- og dannelsesmål. Derved kunne man til gengæld få den tanke, at arbejdet med lærings- og dannelsesmål er forgæves, for det skal jo alligevel laves om igen. Sådan er det selvfølgelig ikke, for vel identificerede lærings- og dannelsesmål plejer trods alt at have en vis modstandskraft mod tidens gang, og selv hvis målene nu kun var relevante i fem år, ville skolen jo stadig have haft brug for dem i fem år. Så forgæves er processen ikke, heller ikke selv om den nok vil skulle gentages fra tid til anden.

Uanset er det i hvert fald forhåbningen, at guiden kan fungere som stillads til, at man på de enkelte skoler får nogle spændende dialoger og processer omkring deres lærings- og dannelsesmål. Og det kan lyde højtravende, men spørgsmålet om skolens lærings- og dannelsesmål handler jo om, hvorfor man egentlig laver skole, altså hvad man vil med de der institutioner, vi kalder skole. Forfatteren til denne guide håber derfor også, at arbejdet med skolens lærings- og dannelsesmål gør arbejdet med at lave skole endnu mere meningsfuldt, end det allerede var i forvejen, fordi man gennem processen ideelt set får endnu mere ejerskab til, hvad det er, der er målet med skolens aktiviteter og dermed dens mellemværende med eleverne og samfundet.

God arbejdslyst!

