

■ kompetenceudvikling ■ videndeling ■ evaluering

# Læring og undervisning i Redningsberedskabet – en brugs- og håndbog

Beredskabsstyrelsen



**[ ARGO ]**

Forandrer i praksis

Marts 2010



## Indholdsfortegnelse

<b>Forord .....</b>	<b>3</b>
<b>Fokus er, at nogen skal lære noget .....</b>	<b>4</b>
Læring sker både i uddannelse og i arbejde.....	4
Væsentlige begreber, når det drejer sig om læring.....	5
Læring .....	5
Kompetence .....	6
Refleksion .....	7
Læreproces.....	9
<b>Pædagogiske principper .....</b>	<b>10</b>
Undervisningens styreinstrument og huskeregler.....	10
De pædagogiske principper i beredskabet.....	10
1. pædagogiske princip: Undervisningen skal være praksisnær og anvendelsesorienteret.....	11
2. pædagogiske princip: Undervisningen skal lægge op til samspil og samarbejde .....	12
3. pædagogiske princip: Undervisningen skal indeholde og udfordre deltagerens refleksion .....	12
4. pædagogiske princip: Undervisningen skal involvere og aktivere deltagerne	13
Pædagogiske principper fra en uddannelsesafdeling .....	14
<b>Læringscirkelmodellen .....</b>	<b>16</b>
Læringscirklen – niveau for niveau .....	16
Niveau 1: Grundlæggende overvejelser.....	16
Niveau 2: Didaktiske overvejelser .....	18
Niveau 3: Overvejelser omkring valg af metoder og redskaber .....	20
<b>Beskrivelse af uddannelser og undervisning .....</b>	<b>23</b>
Den overordnede uddannelsesbeskrivelse.....	24
Rammeplanen.....	25
Kompetenceprofiler .....	26
Kompetencemål.....	27
Indholdstemaer .....	29
Organisering af læreprocessen .....	30
Evalueringsmetoder.....	31
Skemaet .....	32
Den vejledende læreplan .....	33
Undervisningsmetoder .....	35
Evalueringsmetoder .....	37
<b>Pædagogisk mini-leksikon.....</b>	<b>39</b>
<b>Liste over præsenterede modeller.....</b>	<b>41</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>42</b>



## Forord

Læring og undervisning er en central del af arbejdet i Redningsberedskabet. Både i form af de mange uddannelses- og kursusopgaver, som gennemføres på arbejdspladser, centre og skoler; men også som en del af den løbende opdatering og udvikling, som alle ansatte i Redningsberedskabet hele tiden må forholde sig til og involvere sig i.

Læring og undervisning glider ind som en naturlig del af hverdagen i Redningsberedskabet, indimellem med synlige fornyelser og justeringer i kølvandet, når f.eks. helt nyt materiel tages i brug. Samtidig er netop undervisning og uddannelse én af de vigtigste kilder til videreførelse af de mere usynlige værdier og den kultur, som allerede er forankret, og som har særlig betydning. På den måde repræsenterer undervisning og uddannelse både tradition og fornyelse.

I dette hæfte sættes spot på, hvordan uddannelse og undervisning kan planlægges, gennemføres og evalueres i Redningsberedskabet. Der bliver taget udgangspunkt i kendt og velfungerende praksis opnået gennem mange års arbejde med det pædagogiske område i Redningsberedskabet. Men der bliver også beskrevet nye veje til læring, som betyder et brud med vante tanker og handlinger.

Hæftet samler således de mest centrale og de nyeste pædagogiske teorier, modeller og metoder og viser, hvordan disse kan anvendes i hverdagen i Redningsberedskabet. Hensigten med hæftet er dobbelt. For det første er det målet, at hæftet kan fungere som håndbog for den enkelte instruktør både før, under og efter at undervisning gennemføres. For det andet at hæftet kan give anledning til drøftelser mellem instruktører, når uddannelse og undervisning gennemføres i samarbejde.

Hæftet er opdelt i 4 hovedafsnit, som tilsammen udgør en helhed. Det største udbytte fås ved at læse hele hæftet fra en ende af. Indholdet i hæftet går fra et generelt pædagogisk fokus mod et specifikt metodisk fokus. I alle afsnit er der tekstbokse med eksempler, ideer, forslag til anvendelse og konkrete øvelser. Til sidst i hæftet findes et pædagogisk leksikon, som giver en kort præsentation af de anvendte nøglebegreber.

Målgruppen for hæftet er nuværende og kommende instruktører på alle niveauer i Redningsberedskabet; men det kan også med fordel læses af ledere og chefer i Redningsberedskabet og af udviklingsinteresserede undervisere og ledere fra helt andre systemer.

Hæftet er blevet til i et givende udviklingssamarbejde mellem Beredskabsstyrelsen Center for Uddannelse og HR-udvikling, repræsentanter fra arbejdspladser, skoler og centre i Redningsberedskabet og Konsulentfirmaet ARGO. Hæftet bygger på dette udviklingsarbejde og på de dokumenter og rapporter, som udviklingsarbejdet har resulteret i. Hæftet er desuden en videreudvikling af publikationen: "Læringscirklen – et læringsteoretisk afsæt, en udviklings- og undervisningsmodel og et værktøjskatalog".

Indeværende hæfte er skrevet af chefkonsulent (lærer, PD og MEd) Lene Hald, ARGO.

God læselyst!



## Fokus er, at nogen skal lære noget

Når man beskæftiger sig professionelt med uddannelse og undervisning er det med den hensigt, at nogen skal lære noget. Udfordringen er, at det er tæt på umuligt at give en præcis og altid virkningsfuld opskrift på. Ligesom resultatet ikke altid lige let lader sig måle, og i øvrigt kan være et helt andet end det ønskede.

Det at lære nogen noget er derfor en omskiftelig beskæftigelse, der kræver fleksible instruktører, der kan håndtere undervisningssituationen med stor kompetence.

For at arbejde med læring må man allerførst vide, hvad det egentligt er, hvordan det kan genkendes hos andre, og hvad der især har indflydelse på, at det kan finde sted. I dette indledende afsnit er der derfor fokus på, hvad der aktuelt eksisterer af viden på læringsområdet, som kan bruges af instruktører og uddannelsesplanlæggere i Redningsberedskabet.

## Læring sker både i uddannelse og i arbejde

**”Man kan sagtens forestille sig en undervisning, hvor ingen lærer noget – og en arbejdssituation fyldt med læring, som intet har med undervisning at gøre”**

Læring sker hele tiden og i alle tænkelige situationer. Faktisk peger de seneste års forskning på, at et af de tidspunkter, hvor der sker mindst læring, er, når vi befinder os i et undervisningslokale. Og der, hvor der sker mest læring, er, når vi arbejder<sup>1</sup>.

Men hvis man beder mennesker om at give et eksempel på, hvornår de sidst lærte noget, så vil de fleste tænke tilbage på en undervisningssituation, der er foregået som en del af et uddannelsesforløb. Man kan sige, at vi mentalt er indstillet på læring, når vi deltager i undervisning, og faktisk sætter de fleste af os lighedstegn mellem undervisning og læring.

Når man som instruktør vil arbejde med at øge og effektivisere læringen drejer det sig derfor om to ting. For det første om at sætte en situation op, hvor mennesker arbejder/udfører en arbejdsopgave (for vi ved, at menneskers mulighed for at lære er bedst i tilknytning til arbejdssituationer). For det andet om at skabe situationer, som benytter sig af flest mulige af de processer, som vi bruger, når vi arbejder, og som samtidig bevidst opfattes som undervisning af deltagerne (for vi ved, at mennesker forventer og forbereder sig på at lære, når de deltager i undervisning).

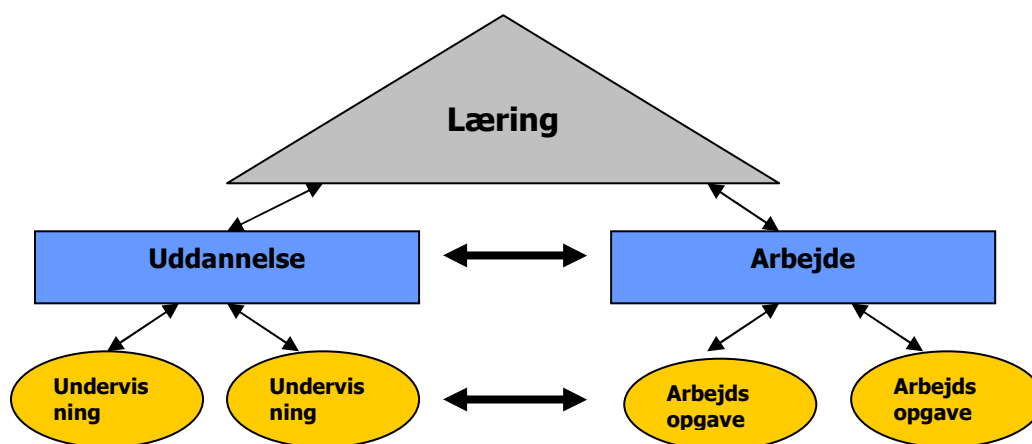
I Redningsberedskabet findes der mange eksempler på, at undervisning og arbejde tænkes sammen. Rigtig mange øvelser udspringer netop af denne sammentænkning. I forbindelse med de sidste års udviklingsarbejde har vi spurgt nogle af de værnepligtige, hvornår de især synes, at de lærer noget. De fortæller, at det er når, de begynder at gå i vagt, og når de rigtigt får øjnene op for, hvordan de kan bruge, det de lærer, til noget helt konkret i forbindelse med en virkelig situation. Der er derfor masser af genveje til læring, der kan tages ved at kombinere de erfaringer, som de værnepligtige får gennem vagterne med den undervisning, der finder sted i klasselokalet og på øvelsespladsen.

<sup>1</sup> Forskningen peger på, at flere faktorer har indflydelse på, at vi lærer i arbejdet. Det drejer sig bl.a. om arbejdspladsens uddannelseskultur, arbejdets organisering, mulighederne for socialt samspil, muligheder for indflydelse og medbestemmelse, arbejdsopgavernes læringspotentialer, mulighed for støtte fra interne og eksterne ”eksperter”, kollegial sparring og støtte. For en nærmere præsentation af læringsmulighederne i arbejdet se f.eks. Wahlgren, B. m.fl.: *Refleksion og læring – kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Samfundslitteratur. 2002.



Når man sætter læring, uddannelse og arbejde op i forhold til hinanden, som i model 1 nedenfor, har de fleste en tendens til at tænke lodret i hierarkiet frem for vandret. Og det på trods af, at den mest effektive læring sker, når uddannelse og arbejde går hånd-i-hånd.

### Model 1: Sammenhængen i læringsbegreberne



Når du læser videre her i hæftet er der fokus på, hvordan undervisningssituationen og uddannelsesforløbene i Redningsberedskabet kan håndteres – og det på en måde så sammenhængen til arbejdet og arbejdsopgaverne bevares og udbygges.

## Væsentlige begreber, når det drejer sig om læring

I det følgende præciseres de begreber, der er på spil i Redningsberedskabet, når det drejer sig om læring.

### Læring

**”Når man lærer noget, ændrer man sine muligheder for at handle”**

Der er generelt enighed om, at det at lære noget indebærer, at der sker en ændring, for den der lærer. Ændringerne betyder, at den der lærer bliver i stand til at gøre noget andet/noget mere, end han plejer<sup>2</sup>. At lære er altså at skabe mulighed for at handle på nye/flere/andre måder.

De ændrede handlinger – de nye eller flere måder, som vi lærer at gøre noget på – skabes gennem forandringer i:

- vores viden (intellekt, kapacitet, tænkemåder og tankeprocesser)
- vores manuelle og sociale færdigheder (reaktioner, ubevidste handlinger, automatiserede og rutinerede adfærd)
- vores holdninger (følelser, motiver, relationer til andre).

<sup>2</sup> For et nærmere indblik i forskellige nuancer i opfattelsen af læring og læringsbegrebet henvises til f.eks. Illeris, K.: *Læring*. Roskilde Universitetsforlag. 2009. Og Illeris, K. m.fl. *Læringsteorier. 6 aktuelle forståelser*. Roskilde Universitetsforlag. 2007.



Det betyder desværre ikke, at det f.eks. at få ny viden også automatisk indebærer, at vi lærer noget – for vi kan stadig vælge at gøre, som vi plejer, og dermed er vores læring lig med nul. Men det betyder, at når vi lærer noget, så er det et resultat af, at vi tænker, føler og ved noget, der giver os potentialet til at handle på nye/flere/andre måder.

Man kan sige, at vi først for alvor har lært noget, når vi har ændret vores handlemuligheder.

Når en kommende brandmand f.eks. hører om røgdykkerapparater, giver det ham måske ikke umiddelbart anledning til ændringer. Men når han både hører om røgdykkerapparater, afprøver udstyr i øvelsessammenhænge, mærker hvordan det er at have på og svede i, så er der stor sandsynlighed for læring – for så får det ham til, skridt for skridt, at handle på nye/flere/andre måder, og dermed efterhånden til at handle som en kompetent røgdykker.

## Kompetence

**”Når man lærer noget, lærer man i forhold til en bestemt situation og resultatet kan beskrives som en kompetence”**

Tidligere har man set det at lære noget, som forandringer i enten viden, holdninger eller færdigheder hos den enkelte. I denne forståelse af læring blev viden, færdigheder og holdninger betragtet som adskilte elementer, der kunne beskrives med selvstændige mål og undervises i som selvstændige områder, og altså dermed som enkeltvise elementer, der kunne lede til læring/ændringer.

I dag viser forskningen og erfaringer fra undervisning og uddannelse, at læring (ændringer i handlemuligheder) først sker, når det, der skal læres, sættes i forhold til de sammenhænge og situationer, hvor det skal virke<sup>3</sup>. Læring sker ikke ud i det blå, men må forholde sig til noget for at føre til varige ændringer hos den, der lærer.

Et eksempel: Hvis du skal lære om en dieselmotors funktion, så kan din underviser vælge at præsentere dig for en række power-point-slides, som viser de tekniske og funktionelle specifikationer ved dieselmotorer generelt (altså præsentation af en masse viden). Chancen for varige ændringer er lille. Men hvis underviseren sætter fremvisningen sammen med en konkret præsentation af dele af en dieselmotor, et kig ned i motorhjernen på et køretøj, en case om en udfordrende situation med en dieselmotor som ”hovedperson” og giver mulighed for, at du fortæller om dine erfaringer med dieselmotorer – så øges og effektiviseres din læring.

Det betyder, at man som underviser må koble undervisningen til situationer og eksempler, for at støtte deltagerens læring. Og videre betyder det, at når en deltager har lært noget i forhold til en bestemt situation, så skal den fortsatte læring koncentreres om at trække flere og mere komplicerede situationer ind, som fører til yderligere læring og til endnu flere handlemuligheder for deltageren.

Man kan sige, at der igangsættes en spiral af læring gennem bearbejdning af flere og flere eksempler med større og større kompleksitet.

<sup>3</sup> Se f.eks. Bottrup, Pernille og Helms Jørgensen, Christian. *Læring i et spændingsfelt – mellem uddannelse og arbejde*. Roskilde Universitetsforlag. 2004.



Et eksempel: Når en værnepligtig bliver i stand til at udføre handlingen: "At fælde et træ i en skov", så er det et resultat af mange sammenhængende forandringer (afhængigt af, hvad han allerede ved, kan og har af indstilling). Noget af den læring, der er i spil for at gennemføre handlingen er, at

- Han har lært at håndtere en motorsav (færdighed)
- Han ved, hvordan træet skal fældes for at falde i den ønskede retning (viden)
- Han er ikke bange for at gøre det (holdning)

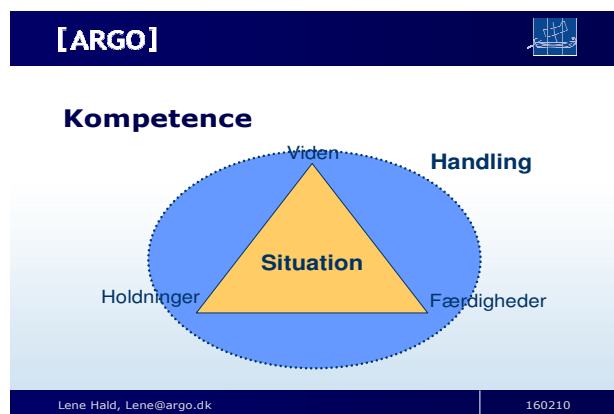
Der kan tilføjes mange flere videns-, færdigheds- og holdningspunkter til handlingen – udvid selv listen.

Det interessante er nu, om han er i stand til at udføre handlingen i andre situationer: f.eks. når et træ ligger og spærrer en vej, når et træ er væltet ind over et strømførende hegn eller i en helt anden situation. Måske viser det sig, at nye ting skal læres for at den værnepligtige kan håndtere andre situationer.

Når læringen i forhold til en bestemt situation og sammenhæng lykkes, så taler man om, at der er opnået kompetence. Kompetence beskriver således resultatet af en læring. Og derfor kan kompetence beskrives som et menneskes handlingsformåen i forhold til en bestemt opgave, situation eller sammenhæng<sup>4</sup>.

En beskrivelse af hele læringsfeltet kan trækkes sammen til følgende læringsmodel (model 2) - og bemærk, at det her er situationen og handlingerne, der er fokuspunkterne for at opnå læringsresultatet/kompetencen.

## Model 2: Læringsmodel



## Refleksion

**"Når man reflekterer, så systematiserer man sin viden og man sætter sin viden og erfaringer i forhold til endnu flere situationer"**

Den største udfordring for læring er, at det vi har lært i forhold til én sammenhæng og situation sjældent sker igen på præcis samme måde. Det stiller krav om, at vi ikke alene lærer at håndtere en bestemt situation på en kompetent måde – men faktisk yderligere

<sup>4</sup> Mange har arbejdet med kompetencebegrebet. For en nærmere præsentation af kompetencebegrebet - set fra mange forskellige teoretiske perspektiver og set i forhold til den læring, som foregår i arbejdslivet – henvises bl.a. til: Wahlgren, B. m.fl.: *Refleksion og læring. Kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Samfundslitteratur. 2002.



lærer, at bruge den opnåede kompetence som afsæt for at tackle andre, nye og flere situationer. Det er det, refleksion handler om.

Et eksempel. Når en kommende brandmand første gang sætter sig som chauffør på en autosprøjte, så er det i forhold til én situation. Tilbage på stationen/tjenestestedet gør den kommende brandmand sig tanker om udførelsen af situationen, taler måske med kollegaerne, stiller nogle spørgsmål til en mere erfaren brandmand osv. og med afsæt i de opnåede første erfaringer forventes det, at han fremover kan handle kompetent i forhold til nye kørsler – hvor f.eks. flere køretøjer, andre bemandinger af sprøjten og en helt nye brandsituation er på spil.

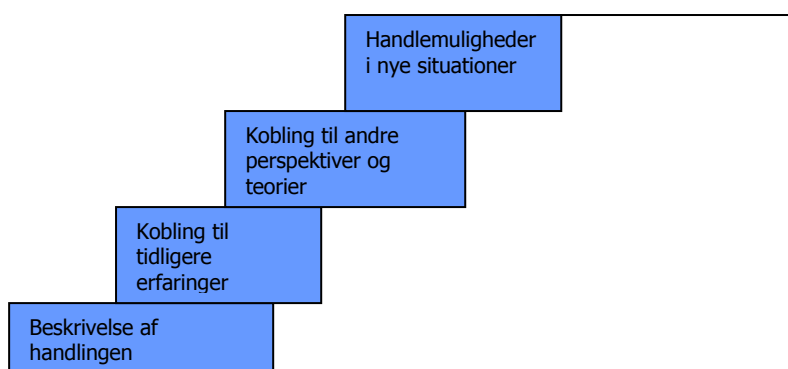
Refleksion er altså en efter-tanke – en tanke, der efterfølger vores handlinger. Men også en systematisk og målrettet eftertanke; og derfor er det er mere end en løs snak, imens man rydder op efter en øvelse. At reflektere indeholder, at vi kritisk vurderer vores handlinger, udleder alternative handlemuligheder og kæder vores udførte handlinger sammen med nye situationer og nye handlemuligheder, som kan forberede os på at håndtere mere komplicerede opgaver.

Og vigtigst af alt:

- refleksion er noget, der resulterer i kompetence, og altså dermed i dygtigere folk med mange handlemuligheder
- og refleksion er noget, der kan læres af alle, og derfor noget som skal have en vigtig plads i undervisningen

Nedenfor følger en model (model 3) for en systematisk refleksionsproces, som er udviklet af kollegaer i BRS i forbindelse med de sidste års pædagogiske udviklingsprojekter<sup>5</sup>.

### Model 3: Den systematiske refleksionsproces



Nu har vi set på hvad læring er, hvordan læringsresultatet kan udtrykkes som kompetence, og hvordan kompetence kan udvikles gennem refleksion.

Ligeså vigtigt er det at se på, hvordan processen omkring læring ser ud, og hvordan man som uddannelsessted kan sætte de situationer op, som skaber mest læring. Det væsentlige er her: Hvilken proces får mennesker til at lære noget og dermed udvide deres muligheder for at handle, reflektere og opnå kompetence?

<sup>5</sup> Refleksionsmodellen har bl.a. hentet inspiration hos den norske læringsforsker Tom Tiller. Se .feks. Tiller, Tom. *Aksjonslæring*. HøyskoleForlaget. 2006.



## Læreproces

### ”En god læreproces inddrager hjerne, hjerte, krop og samspil”

Det man ved i dag er, at læreprocessen foregår i samspil mellem fire indfaldsvinkler. 1) vores hjerne og den måde vi tænker på; 2) vores følelser og forståelse af os selv; 3) vores aktivitetsniveau og mulighed for at bruge kroppen; 4) vores relationer med andre mennesker<sup>6</sup>.

Ikke alle undervisningssituationer indbyder til at lave et fint samspil mellem de fire indfaldsvinkler. Men når det lykkes at integrere hjerne, hjerte, krop og samspil, så skaber vi de bedste muligheder for en god læreproces med et udbytterigt læringsresultat for uddannelsesdeltagerne (hvor kompetence opnås).

Et eksempel på en læreproces, hvor alle 4 indfaldsvinkler er i spil.

På en øvelsesplads er et halvt hold værnepligtige i gang med en cbrn-øvelse. Det sker på følgende måde:

- instruktøren præsenterer kort øvelsesscenariet (hjerne) og sammenhængen til en virkelig situation (hjerte)
- de værnepligtige sættes sammen to-og-to omkring udpegede opgaver (samspil) og redegør kort for, hvad de nu påtænker at gå i gang med (hjerne og krop)
- øvelsen gennemføres (krop) og imens går instruktøren rundt blandt de værnepligtige og stiller spørgsmål (hjerne) og viser hvad der skal gøres, der hvor der er behov (krop)
- da alt materiel er opstillet samles alle midt i opstillingen og hvert par (samspil) fortæller om deres arbejde (hjerne), øvrige værnepligtige stiller spørgsmål (samspil og hjerne), og instruktøren trækker lignende situationer; men med et lille twist ind og stiller spørgsmål hertil (hjerne og hjerte)
- materiellet pakkes sammen (krop) og alle samles på øvelsespladsen, hvor instruktøren stiller 5 kontrolspørgsmål (hjerne)

Når der i undervisningen lægges vægt på både hjerne, hjerte, krop og samspil, så sker der en bevægelse væk fra den rent vidensorienterede læring, hvor instruktøren i et undervisningslokale præsenterer en stribe power points for uddannelsesdeltagerne. I stedet arbejdes der hen imod en anvendelse af mange forskellige undervisningsmetoder, hvor uddannelsesdeltagerne selv er aktive, hvor de samarbejder, og hvor ansvaret og forpligtelsen til at lære noget også bliver deres (og ikke kun instruktørens).

Gevinsten er, at der bådes læres mere og at kvaliteten af det, der læres, øges.

<sup>6</sup> Se f.eks. Illeris, K.: *Læring*. Roskilde Universitetsforlag. 2009. Eller Rander, Henrik m.fl. *En moderne voksendidaktik*. Alinea. 2009.



## Pædagogiske principper

### Undervisningens styreinstrument og huskereglér

**“Læringssynet skal omsættes til nogle grundlæggende principper, som instruktøren kan læne dig op ad og styre efter”**

Som uddannelsesplanlægger og instruktør har du brug for at have nogle grundlæggende pædagogiske principper, der kan fungere som dine retningslinier og huskereglér, når du skal forberede, gennemføre og evaluere uddannelse og undervisning. Principperne udtrykker derfor – så konkret som muligt – de holdninger og handlinger, som instruktøren skal tage afsæt i, når han står i undervisningen sammen med et hold.

Man kan også sige, at de pædagogiske principper er en oversættelse af læringssynet til nogle mere håndterbare overskrifter for, hvad der er god undervisning. De pædagogiske principper fungerer derfor som undervisningens styringsinstrumenter, der kan støtte, at der er sammenhæng imellem instruktørens pædagogiske holdninger og instruktørens helt konkrete handlinger.

I det første afsnit i dette hæfte er forståelsen og synet på læring, kompetence, refleksion og læreproces beskrevet. Det er disse forståelser, som skal oversættes til principper, som kan bruges som mere konkrete retningslinier for undervisningen i beredskabet.

Én ting er at beskrive principper, men den største udfordring med de pædagogiske principper er at efterleve dem.

Et par eksempler, som de fleste har oplevet. En undervisningssituation, hvor en underviser har sagt, at han ligger vægt på høj deltageraktivitet og så ellers bare kører derudaf med en lang forelæsning. Eller en undervisningssituation, hvor en underviser har fortalt, at han vil inddrage deltagerens erfaringer for dernæst at have et stramt tidsprogram, som kun lige nøjagtigt levner plads til, at underviseren fortæller om egne erfaringer.

Som instruktør og uddannelsesplanlægger ligger der kontinuerligt et arbejde i at minde sig selv om principperne – både i planlægningsfasen, i selve undervisningen og når uddannelsen og undervisningen evalueres.

Ligesom principperne i øvrigt er meget velegnede til brug som styrepunkter for den kollegiale sparring i forbindelse med undervisning.

### De pædagogiske principper i beredskabet

**“Det, som en underviser lægger vægt på, er det, som uddannelsesdeltagerne tillægger værdi”**

I forbindelse med de seneste års pædagogiske udviklingsarbejde<sup>7</sup> i beredskabet har der været sat spot på, hvad der er de bærende pædagogiske principper bag den undervisning, der foregår. Spørgsmålene har været: Hvad er det vi lægger vægt på i

<sup>7</sup> Det drejer sig bl.a. om udviklingsarbejdet i forbindelse med udviklingen af nye instruktøruddannelser, udvikling af ny indsatslederuddannelse, SCKK-projektet “Pædagogisk udvikling i praksisfeltet” og evalueringen af uddannelsen til brandmand.



forbindelse med undervisning og uddannelse i vores system? Og er det også det, som vi tillægger værdi?

Udviklingsarbejdet har resulteret i, at følgende pædagogiske principper kan beskrives som særligt vigtige for undervisningen i beredskabet:

- a) Undervisningen skal være anvendelsesorienteret og praksisnær.
- b) Undervisningen skal lægge op til samspil og samarbejde.
- c) Undervisningen skal indeholde og udfordre deltageres refleksion.
- d) Undervisningen skal involvere og aktivere deltagerne.

## **1. pædagogiske princip: Undervisningen skal være praksisnær og anvendelsesorienteret**

I dette princip gøres gældende, at det at inddrage praksis/praktik i undervisningen er helt centralt. Teorien skal ikke læres for teoriens egen skyld, men fordi den skal bruges til at løse en opgave.

Det betyder to ting. For det første, at det er vigtigt at arbejde med reelle arbejdsopgaver fra arbejdspladserne, når det overhovedet er muligt, og derudover iøvrigt inddrage eksempler og cases (hermed bliver det praksisnært). For det andet at arbejdsopgaverne, eksemplerne og cases ikke blot skal bearbejdes som tænkte situationer inde i klasselokalet – men også løses i "virkeligheden" eller i øvelsessammenhænge, når det overhovedet lader sig gøre (herved bliver det anvendelsesorienteret).

At føre det praksisnære og anvendelsesorienterede princip ud i livet som underviser har mange aspekter:

- at koble undervisningens indledende motivering til et anvendelses-perspektiv
- at organisere undervisningen, så alle får lejlighed til at forholde sig til egne og andres eksempler
- at organisere undervisningen, så alle får fingrene i noget materiel og gør det (eller dele af det), der tales om
- at organisere undervisningen, så alle deltager i løsningen af et reel og virkelig arbejdssituation
- at organisere undervisningen som øvelse på øvelsespladsen
- at organisere undervisningen med løsning af en cases, gennemførelse af planspil, rollespil, og deltager-styrede demonstrationer

Det praksisnære og det anvendelsesorienterede princip er nok det stærkeste og mest fundamentale princip for undervisningen i Redningsberedskabet – og et princip som allerede har en solid placering i den øvelsesorienterede del af undervisningen både på centrene og skolerne/kurserne. Og det til trods for, at mange uddannelsesmål i Redningsberedskabet er vidensmål, der ikke umiddelbart lægger op til anvendelsesorientering og praksisnærhed, men i stedet til traditionel, teoretisk vidensindlæring.

Når det praksisnære og anvendelsesorienterede princip føres ud i undervisningen er den virkelige udfordring at få princippet tænkt med i alle typer lektioner – også de mere teoretisk orienterede.



## 2. pædagogiske princip: Undervisningen skal lægge op til samspil og samarbejde

Med dette princip sættes fokus på, at arbejdet i Redningsberedskabet er et hold-arbejde, som er afhængigt af, at den enkelte har kompetencerne i orden, men også kan samarbejde med og trække på andres kompetencer. Når arbejdet er sådan, skal undervisningen sættes op tilsvarende for at skabe konsistens.

Princippet handler derfor om, at organisere undervisningssituationer, hvor deltagerne samarbejder og bruger hinandens kompetencer til at håndtere en arbejdssituation. I princippet om samspil og samarbejde er der derfor både fokus på, hvad den enkelte kan, ved, vil og gør – men også på hvordan den enkelte sammen med andre, kan løse opgaven endnu bedre. Bag princippet ligger der derfor også en forståelse af, at 1+1 er mere end 2 – set i en lærings- og arbejdsmæssig sammenhæng.

Organiseringen af samspil og samarbejde i undervisningen kan foregå i forhold til al slags læring. Det mest oplagte er, at organisere øvelser og praktik, hvor der er samspil og samarbejde. Men det kan også foregå:

- i forbindelse med gruppearbejde og fremlæggelser
- som deltager-sparring, hvor deltagerne kontinuerligt og i faste makkerskaber giver hinanden feedback på opnåede kompetencer
- som en del af dialogen i klasserne, hvor underviseren trækker sig tilbage for at give deltagerne plads til at prøve hinandens kompetencer af
- som deltagerundervisning, hvor deltagerne – på skift og med supervision – varetager dele af undervisningen

Det kan både være en kolbøtte for instruktøren og for uddannelsesdeltagerne at slå, når undervisningen rettes mod at deltagerne bruger hinanden som kompetente ressourcer frem for altid først at henvende sig til underviseren. Det er en anden instruktørrolle og det er en anden deltagerrolle, der hermed spilles på banen.

Instruktøren er ikke længere den eneste med videns-ekspertrolle, og skal indimellem afvise at levere alle svarene. Deltagerne skal arbejde hårdere for selv at tage ansvaret for at lære noget og for at forklare hinanden, hvad de ved, kan, vil og gør. Men læringsmæssigt har princippet stor effekt.

## 3. pædagogiske princip: Undervisningen skal indeholde og udfordre deltagerens refleksion

Også i Redningsberedskabet er der viden, der skal læres – for herefter at kunne overføres til andre situationer. Det kræver refleksion, og derfor er et af de centrale principper bag undervisningen, at den skal udfordre deltagerens eftertanke og evne til at koble opnåede erfaringer til nye situationer.

Refleksion er i udgangspunktet en tankemæssig, intellektuel, erkendelsesmæssig foreteelse, som knytter sig til bestemte situationer og sammenhænge fra praksis. I princippet om refleksion drejer det sig derfor om at styrke deltagerne i at koble det de ved, med det som de gør. Bag princippet ligger en forståelse af, at vi kan lære af de situationer, som vi befinder os i, men at det kræver en systematisk og målrettet tankeproces.



Man kan arbejde med refleksion både før og efter handling (øvelse, case, situations- og planspil m.v.). Før-refleksionen drejer sig om at beskrive og begrunde, hvilke handlinger man som deltager påtænker at foretage sig. Efter-refleksionen drejer sig om at evaluere og systematisere de handlinger man som deltager nu har gjort – og det med henblik på at nå frem til nye erkendelser.

Når man arbejder med refleksion som princip i undervisningen, er der fokus på at give deltagerne mulighed for at forholde sig til følgende:

- hvad skete der/hvad skal der ske – systematisk gennemgang
- da der undervejs skete "sådan og sådan", hvad var så din begrundelse for at gøre "sådan og sådan".....
- hvordan er sammenhængen mellem "det der skete" her og "den og den" situation, som vi tidligere har arbejdet med.....
- hvad nu hvis situationen var "sådan og sådan", hvad så.....
- i hvilke andre situationer kan du bruge det, som du nu kan.....

Hermed organiserer man undervisningen som en systematisk refleksionsproces – jævnfør refleksionsmodellen (model 3) præsenteret tidligere her i hæftet.

Den største udfordring i arbejdet med refleksion som en del af undervisningen er, at komme væk fra de rene videnskondrollerende spørgsmål og komme i gang med at stille spørgsmål, der ikke nødvendigvis kan sættes to streger under, og som er lidt mere hypotetiske (hvad-nu-hvis spørgsmålet, eksempelvis) end f.eks. et fakta-spørgsmål.

Som instruktør skal man desuden være opmærksom på, at refleksionen er en individuel læreproces. Dvs., at det ikke er det samme, der sker i hovedet på hhv. Poul og Per – og dermed at de spørgsmål, der stilles, skal tilpasses og afpasses deltagerens forudsætninger, så de udfordrer den enkelte.

#### **4. pædagogiske princip: Undervisningen skal involvere og aktivere deltagerne**

Som allerede nævnt i det første afsnit af dette hæfte, så er det, når vi arbejder og gør noget, at vi lærer allermest. Derfor står involveringen og aktiveringen af undervisningsdeltagerne som et centralt princip i al undervisning i Redningsberedskabet.

Involvering betyder, at uddannelsesdeltagerne, hvor det er muligt, er medbestemmende og medforpligtende. Det gør det muligt for deltagerne at tage ansvar for egen læring – det er vanskeligt/umuligt at tage ansvar for noget uden involvering. Aktivering indebærer, at der hele tiden er fokus på, at deltagerne er i gang – med hjerne, hjerte, krop eller samspil – og at der ikke bliver lange passive perioder, hvor de kan "stemple ud" af undervisningen.

At praktisere princippet om at involvere og aktivere deltagerne i undervisningen kræver derfor, at instruktøren tager stilling til, hvor deltagerne har muligheder for at have indflydelse og tage ansvar samt at instruktøren forbereder en undervisning med variation og anvendelse af et bredt metode-repertoire.



Et eksempel fra en undervisningsdag på uddannelsen til indsatsleder.

1. Dagen begyndte med underviseren gav en præsentation af dagens program.
2. Herefter begyndte gruppearbejde omkring 3 cases (én til hver gruppe). Casene indeholdt en situationsbeskrivelse.
3. Casen blev fremlagt på planspillet, hvor forskellige gruppemedlemmer på skift blev udpeget til at handle som indsatsledere i forhold til den forberedte situation, og hvor handlingerne kontinuerligt skulle begrundes.
4. Undervejs skete der uforudsete hændelser (underviseren styrede det), som grupperne skulle forholde sig til og komme med løsningsforslag til.
5. Herefter var der øvelser i ruinbyen, hvor planspillet blev ført op i fuld-skala størrelse, og hvor i alt 3 indsatslederaspiranterne på skift afprøvede indsatslederfunktionen.
6. Efter hvert øvelsesgennemløb med én af de 3 indsatslederaspiranter blev der gennemført en systematisk opsamling og evaluering, som den afprøvede indsatslederaspirant selv ledte efter en præcis tilbagemeldings-/debriefings-systematik. De øvrige deltagere gav feedback og underviseren sluttede.
7. Dagen blev sluttet med en fælles opsamling, hvor de væsentligste pointer fra hele dagens forløb blev udpeget af deltagerne.

Der findes et væld af metoder, der involverer og aktiverer uddannelsesdeltagere – metoder, som allerede er i anvendelse i Redningsberedskabet. Ligesom der findes metoder fra helt andre undervisningssystemer, som kan tages med ind i Redningsberedskabet<sup>8</sup>. Den enkeltfaktor, som ofte fremhæves, som "showstopperen" for at gennemføre involverende og aktiverende undervisning er tid – og både tid forstået som manglende tid for instruktøren til at forberede anvendelsen af mange forskellige metoder, og manglende tid i selve undervisningssituationen til at gennemføre involverende og aktiverende metoder.

Og ja, indtil et bredere metoderepertoire er klar på hylderne hos instruktørerne, så tager det længere tid at forberede sig. Imens en veltilrettelagt involverende og aktiverende undervisningsmetode godt kan gennemføres indenfor den samme tidsramme som et instruktøroplæg – og med et større læringsudbytte for uddannelsesdeltagerne.

### **Pædagogiske principper fra en uddannelsesafdeling**

I Uddannelsesafdelingen i BRSSJ er der også blevet arbejdet med at formulere pædagogiske principper, som giver mening for instruktørerne, og som samtidig kan vejlede om, hvad der er i fokus, når det drejer sig om uddannelse og undervisning af de værnepligtige.

De pædagogiske principper fra Haderslev ligger i smuk forlængelse af de pædagogiske principper, som gør sig gældende i Redningsberedskabet generelt, og kan derfor give uddannelsesafdelinger, instruktører og uddannelsesplanlæggere rigtig god inspiration til det videre arbejde med at forankre principperne i det daglige undervisnings- og uddannelsesarbejde.

<sup>8</sup> Lige nu arbejdes der i Redningsberedskabet bl.a. med, hvordan Problembaseret læring (gruppebaseret metode) kan bruges i kurser og der arbejdes med hvordan de pædagogiske metoder fra Cooperative Learning (CL) kan omsættes og overføres til anvendelse i Videregående Voksenuddannelse. For en nærmere orientering i litteratur, se f.eks. Kagan, Spencer og Stenlev, Jette. *Cooperative Learning. Undervisning med samarbejdsstrukturer*. Malling Beck. 2008. Og Pettersen, Roar C. *Problembaseret læring*. Dafolo. 2008.



---

Undervisningen ved Beredskabsstyrelsen Sydjylland tager udgangspunkt i fire overordnede principper, som altid tænkes ind i forberedelsen af de enkelte lektioner.

---

Undervisningen skal være praksisnær

*Hvad jeg hører, glemmer jeg, hvad jeg ser, husker jeg, hvad jeg gør, kan jeg (Platon)*

Sammenhængen mellem de enkelte lektioner skal være tydelig

*Helheden er mere end summen af delene, men intet uden delene (en holistisk anskuelse)*

Undervisningen skal tage udgangspunkt i en anerkendende tilgang til de værnepligtige

*Kun den forståelse, der kommer indefra, kan føre til ægte indsigt (Sokrates)*

Læring er ikke et individuelt anliggende, men sker i relationer med andre

*Vi lærer ved at lære andre (Seneca)*

Principperne fra BRSSJ er lavet som en plakat og hænger i uddannelsesafdelingen - som påmindelse og inspiration for alle, der går forbi.



## Læringscirkelmodellen

I forbindelse med de seneste års pædagogiske udviklingsarbejde i Redningsberedskabet er der blevet arbejdet på at udvikle en helhedsmodel for læring, som matcher den forståelse og de pædagogiske principper, som gør sig gældende i dag, og som samtidig kan være en hjælp til at skabe sig overblik og få løst konkrete opgaver, når man fungerer som instruktør eller uddannelsesplanlægger<sup>9</sup>.

I forlængelse af det lærings syn og den forståelse af læringsbegreberne, som netop er blevet præsenteret, følger derfor en helhedsmodel – *Læringscirklen* – som er resultatet af dette udviklingsarbejde<sup>10</sup>.

## Læringscirklen – niveau for niveau

Læringscirklen er opbygget af 3 niveauer – eller 3 cirkler. I det følgende beskrives cirklerne én for én og der gives eksempler på, hvordan de 3 cirkler kan bruges, når man er instruktør og uddannelsesplanlægger.

### Niveau 1: Grundlæggende overvejelser

**”Uddannelse og undervisning indeholder 3 kerneopgaver: Planlægning, gennemførelse og evaluering”**

Uanset hvilken undervisnings- eller uddannelsesopgave man står overfor, om den er lille eller stor, ny eller velkendt, kort eller lang, så vil der altid være tre grundlæggende opgaver at forholde sig til: planlægningen, gennemførelsen og evalueringen.

De tre delopgaver hænger sammen og påvirker hinanden. Ligesom de tre delopgaver udgår fra en bestemt sammenhæng og situation – altså en bestemt uddannelse og undervisning – og derfor altid må planlægges, gennemføres og evalueres i overensstemmelse med denne sammenhæng og situation.

Et eksempel. I det øjeblik, at du som instruktør **planlægger** at bruge pp-slides i en lektion, så må du også forholde dig til mulighederne for at **gennemføre** en undervisning med pp-slides (har du slides, viser de det, som du ønsker, er antallet passende i forhold til undervisningsdeltagerne, indholdet, dynamikken blandt deltagerne, tidsanvendelsen osv. osv), og du må lave en vurdering af om pp-slides fører frem til det læringsudbytte, som deltagerne i sidste ende skal **evaluere** ud fra.

Skruer du på een af de 3 grundlæggende opgaver (planlægning, gennemførelse, evaluering) påvirker det de øvrige.

<sup>9</sup> Eller når uddannelsesplanlæggere og instruktører skal samarbejde. Som en del af de sidste års udviklingsarbejde, har CUH således gennemført et udviklingsprojekt, hvor de har undersøgt eksterne timelærers behov for viden om pædagogiske principper og efterfølgende udarbejdet en vejledning til godt samarbejde mellem kursusedere og timelærere omkring det pædagogiske arbejde. Se *Engagementsnøglen*. CUH. 2010.

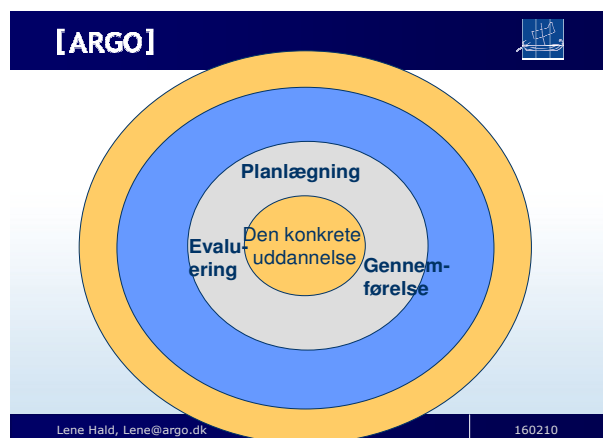
<sup>10</sup> Læringscirkelmodellen er således en videreudvikling og opdatering af den tidligere anvendte UddannelsesTeknologiske Model, hvor det især har været vigtigt at skabe overensstemmelse mellem det lærings syn, der hersker i Redningsberedskabet i dag og en model, der reelt støtter arbejdet og implementeringen af dette lærings syn i uddannelse og undervisning.



Et andet eksempel. Hvis **evalueringen** af de værnepligtige viser, at der er områder og opgaver, som de ikke har tilstrækkelig kompetence til at håndtere, så må du som instruktør eller uddannelsesplanlægger undersøge **gennemførelsen** af de uddannelsesdele og undervisningslektioner, som vedrører området, med henblik på at **planlægge**, hvor der kan justeres og gøres noget anderledes, som støtter de værnepligtige til at nå frem mod det ønskede og forventede læringsudbytte.

I nogle sammenhænge vil det være en hjælp at se på planlægningen, gennemførelsen og evalueringen som det, der sker hhv. før, under og efter uddannelse/undervisning.

Det inderste, kernen, i Læringscirklen er derfor planlægning, gennemførelse og evaluering i relation til en konkret uddannelse og undervisning. Det kan illustreres på følgende måde.



Når instruktører eller uddannelsesplanlæggere bruger Læringscirklen, så skiftes der løbende imellem at se på planlægningen, gennemførelsen og evalueringen. Der er ikke eet korrekt sted at starte – det vil altid afhænge af lige netop den konkrete uddannelse og undervisning, som er i fokus for det pågældende arbejde.

Et eksempel. I forbindelse med udviklingen af instruktøruddannelserne i BRS har arbejdet taget afsæt i en evaluering af de erfaringer, som allerede eksisterede blandt underviserne på uddannelsen, tidligere uddannede instruktører og repræsentanter fra arbejdspladserne. Dvs., at udviklingen er startet med en evaluering. Resultaterne herfra er der blevet arbejdet videre med i planlægningen af en revideret instruktøruddannelse. Og undervejs i planlægningen er der blevet justeret og sammenholdt med, hvad der vil være muligt og relevant at gennemføre i praksis.

Når man står med en uddannelse, som allerede er i drift, men som ønskes justeret, så vil det altid være vigtigt at begynde arbejdet med at lave en evaluering af allerede eksisterende god praksis. Ellers går vigtig erfaring tabt.

Som instruktører og uddannelsesplanlægger er det væsentligt – som første skridt - at skaffe sig overblik over helheden i den konkrete uddannelse og undervisning. Dvs. stille sig selv spørgsmålene:

- Hvad er det på spil planlægningsmæssigt?
- Hvad gør sig gældende for gennemførelsen?
- Hvad er centralt i forhold til evalueringen?



- Og hvordan hænger planlægnings-, gennemførelses- og evalueringsspektiverne sammen?

## Niveau 2: Didaktiske overvejelser

### ”De didaktiske overvejelser er alt det, der påvirker planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af uddannelse og undervisning”

Det næste niveau af Læringscirklen er det didaktiske niveau. Det er her, at alle de ting, der påvirker planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af uddannelse og undervisning identificeres for dernæst at blive taget højde for.

Man kan også sige, at de didaktiske overvejelser i Læringscirkelens andet niveau omfatter alle de faktorer, der kan udpeges som betydningsfulde for at komme fra skrivebordstanker om uddannelsen/undervisningen til den konkrete handling.

De didaktiske overvejelser er derfor de overvejelser og beslutninger, du som instruktør og uddannelsesplanlægger træffer **efter** at du har gjort dig de indledende tanker om planlægning, gennemførelse og evaluering af en uddannelse, og **før** du vælger redskaber og metoder og går igang.

Et eksempel. Hvis du som instruktør beslutter dig for, at omlægge nogle meget powerpoint-tunge lektioner i teoretisk træfældning til en mere øvelses- og aktivitetspræget undervisning, så er der en række didaktiske overvejelser, du skal tage med i betragtning:

- Hvilke værnepligtige har du på holdet og hvilke forudsætninger har de? Er der nogle der kan noget særligt, som du kan bruge? Eller nogle, der skal have særligt opmærksomhed i forhold til netop dette emne?
- Hvilke fysiske rammer er der omkring undervisningen? Kan noget foregå udenfor, med anvendelse af materiel? Hvordan skal klasselokalet indrettes? Hvordan skal borde og stole stå?
- Hvilke instruktørkompetencer har du selv? Og kan du trække på andre instruktørers kompetencer? Er der erfaringer blandt nogle af dine kollegaer, som du kan spørge til?
- Hvad er målene med undervisningen? Og hvordan kan du nå det samme mål, men på en anden måde end hidtil?
- Hvilke metoder vil egne sig til at nå målene? Og samtidig være aktiverende og involverende for de værnepligtige? Hvad vil de især lære noget af?
- Hvordan er dine tidsmæssige rammer? Hvordan vil du prioritere at bruge den tid, der er?

I dette eksempel er det didaktiske niveau i Læringscirklen, de didaktiske overvejelser, knyttet til en helt konkret undervisningssituation. Men de didaktiske overvejelser hører også hjemme i forbindelse med større uddannelsesplanlægningsopgaver, hvor helt nye kurser eller uddannelser udvikles.

I den videre uddybning af Læringscirklen kan følgende kategorier af didaktiske overvejelser udledes og sættes ind i modellen:



Kategoriene i de didaktiske overvejelser dækker tilsammen følgende underpunkter:

- Deltagerforudsætninger: deltagerens kompetenceprofiler, deltagerens samspil på holdet, faktuelle data om deltagerne, motivationsmæssige og holdningsmæssige aspekter.
- Læreproces og metoder: metodevalg og variation i undervisningsmetoderne, involvering og aktivering af uddannelsesdeltagerne, læringsmiljøet, undervisningsdifferentiering, ansvar for egen læring.
- Underviserkompetencer: instruktørens egen kompetenceprofil, samarbejde mellem instruktører, instruktørens samspil med holdet/deltagerne, motivationsmæssige og holdningsmæssige aspekter.
- Rammer: fysiske og lokalemæssige rammer, lovgivningsmæssige rammer, politiske/strategiske rammer, arbejdspladsernes forventninger og ønsker, tidsmæssige rammer, tilgængeligt materiel.
- Formål: den overordnede intention, sammenhængen mellem uddannelsen og efterfølgende arbejdsfunktioner.
- Mål: det forventede læringsudbytte (kompetencer), udvælgelse af det indhold, som vil opfylde målene.

De didaktiske faktorer hænger sammen og sætter både barrierer og skaber muligheder for hinanden.

Et eksempel. Når de fysiske rammer på et tjenestested giver mulighed for at anvende noget relevant materiel og arbejde på en øvelsesplads, så bliver spillerummet til at vælge undervisningsmetoder med høj deltageraktivering og -involvering udvidet, deltagerens forskellige forudsætninger kan bringes i spil og intentionen om praksisnærhed blive realiseret.

Et andet eksempel. Når der i Dansk Førstehjælpsråd er besluttet at arbejde med at gøre førstehjælpsmodulerne mere handlingsorienterede og færdighedstrænende, så betyder det, at målene skal formuleres, så de ligger op til prioritering af indhold og undervisningsmetoder, der har fokus på færdighedslæring, og det indebærer, at der skal ses nærmere på, hvordan instruktørerne kan støttes i at udvikle kompetencer til at håndtere færdighedslæring sammen med førstehjælpskursisterne.

Når du som instruktør eller uddannelsesplanlægger arbejder med afsæt i Læringscirkelmodellen, så bevæger du dig rundt imellem de didaktiske faktorer og undersøger:

- hvordan



- i hvilken udstrækning
- hvornår
- med hvilken effekt

de har indvirkning på den konkrete uddannelse og undervisning, som du står med.

Og når du ved hvilke didaktiske faktorer, der påvirker planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af den konkrete uddannelse og undervisning, så bliver det muligt for dig, at tage det næste skridt, nemlig at:

- tænke nyt
- kompensere
- tilpasse
- forandre
- holde fast i god praksis
- gøre dig klar til at handle

på en reflekteret og konsistent baggrund.

Et eksempel. Som indledning til evalueringen af uddannelsen til brandmand holdt en projektgruppe (bestående af ressourcepersoner fra BRS, Falck og det kommunale brandvæsen) et møde, hvor der blev undersøgt, drøftet og besluttet, hvad der skulle være evalueringens overordnede fokusområder. I den forbindelse blev de didaktiske faktorer brugt som afsæt:

- Hvilke rammer er der omkring uddannelsen til brandmand? Hvilke kan rykkes og hvilke kan ikke? Hvordan påvirker rammerne uddannelsen?
- Hvad er det overordnede formål med uddannelsen? Hvilke opgaver skal en brandmand kunne løse? Er der sket ændringer i arbejdsopgaverne indenfor de seneste år og hvordan påvirker de uddannelsen?
- Hvad er de vigtigste mål for uddannelsen til brandmand? Hvordan påvirker det udvælgelsen af indhold til uddannelsen? Hvordan kan indholds rækkefølgen støtte målopfyldelsen?
- Hvordan påvirker målene de undervisningsmetoder, der vælges? Hvordan kan undervisningsmetoder understøtte målopfyldelsen? Hvordan er sammenhængen mellem de undervisningsmetoder, der bruges i uddannelsen til brandmand og de anvendte evalueringer?
- Hvem bliver brandmand? Hvordan kommer flest mulige igennem uddannelsen og bliver dygtige brandmænd? Hvordan skal de evalueres?

På baggrund af drøftelserne kunne evalueringens fokusområder udpeges, og der kunne vælges evalueringsmetoder, formuleres evalueringsspørgsmål og udvælges ressourcepersoner til det videre evalueringsforløb af uddannelsen.

### Niveau 3: Overvejelser omkring valg af metoder og redskaber

**”De metoder og redskaber der vælges, er både de synlige tegn på, hvad der bliver lagt vægt på og forsyningskilde til resultater”**

Når de grundlæggende og de didaktiske overvejelser er gennemført, er det tid at vælge metoder og redskaber. Dvs. at vælge de måder at gøre noget på, som kan bidrage med de resultater, som ønskes opnået i forhold til den konkrete uddannelse og undervisning, og som samtidig hænger sammen med Redningsberedskabets læringssyn og pædagogiske principper.



Det værste, der kan ske, er, at der vælges metoder og redskaber som både forhindrer opnåelsen af de ønskede resultater, og som samtidig går i modstrid med de pædagogiske principper. Derfor er valg af metoder og redskaber vigtigt.

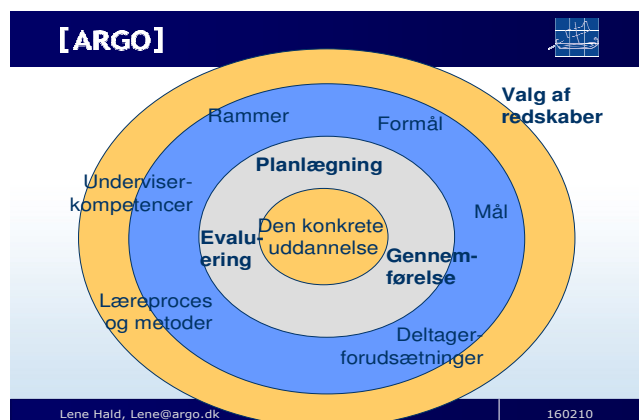
Et eksempel. Når der i de pædagogiske principper er fokus på praksisnærhed, anvendelse og deltageraktivitet, så giver det meget lidt mening for deltagerne og meget begrænsede resultater, at gennemføre en undervisningsmetode baseret alene på instruktørforedrag og power-points.

Et andet eksempel. Når der i de pædagogiske principper er fokus på samspil og samarbejde, så giver det meget lidt mening for deltagerne og meget begrænsede resultater for uddannelsesplanlæggeren, at gennemføre en analyse af et nyt uddannelses tiltag alene baseret på en enkelt eller få personers kendskab til og vurdering af området.

Valget af metoder og redskaber skal ske på et kvalificeret grundlag – på baggrund af de indledende overvejelser omkring planlægning, gennemførelse og evaluering af uddannelse og undervisning og på baggrund af overvejelser omkring de didaktiske faktorer. Sat ind i Læringscirklen er valg af metoder og redskaber derfor det sidste niveau, som leder dig direkte i handling.

Den komplette Læringscirkelmodel ser herefter ud som følger.

#### Model 4: Læringscirkelmodellen.



Afhængig af, hvad der er centrum for arbejdet med Læringscirklen vil det være forskellige metoder og redskaber, der er relevante at bruge. Det overordnede metodevalg kan derfor både dreje sig om:

- valg af undervisningsmetoder
- valg af undersøgelses- og analysemetoder
- valg af evalueringsmetoder

Og indenfor hver af disse metodekategorier kan så igen tages forskellige redskaber i brug afhængig af opgavens fokus (når du læser længere frem i hæftet her beskrives arbejdet med hhv. undervisningsmetoder og evalueringsmetoder nærmere).



Et eksempel på anvendelse af forskellige evalueringsmetoder og undervisningsmetoder.

Ved evalueringen af en teoretisk undervisningssituation med et værnepligtshold blev det klart for 2 instruktører, at de værnepligtige ikke havde opnået det ønskede læringsudbytte. De 2 instruktører besluttede at finde ud af, hvad der var kunne gøres bedre fremad og så følge op med en revideret opsamlingslektion til de værnepligtige. De gjorde følgende:

- drøftede lektionsgennemførelsen (læreprocessen og metodevalgene i forhold til indholdet) med de værnepligtige
- drøftede lektionsgennemførelsen (læreprocessen og metodevalgene i forhold til indholdet) med andre instruktører på tjenestestedet
- undersøgte de værnepligtiges forudsætninger (et hold med mange håndværkere)
- besluttede at gennemføre lektionen med inddragelse af korte, kropslige øvelser, som illustrerede det teoretiske på en måde som både kunne ses, mærkes og høres af de værnepligtige
- lavede undervisningsmaterialer og øvelser, der matchede deres beslutninger
- testede de værnepligtiges læringsudbytte, som efterfølgende var rigtig gode
- evaluerede forløbet med de øvrige instruktører og drøftede, hvordan de kunne bruge resultaterne i flere og andre forløb, så mest muligt af det arbejde, der allerede var præsteret, kunne videreføres

Når man som instruktør og uddannelsesplanlægger har været igennem Læringscirkelns 3 niveauer, har man givet sig selv muligheden for at gennemtænke den specifikke uddannelse og de undervisningssituationer, der knytter sig hertil. Man har givet sig selv lejlighed til at skabe sammenhæng mellem tanke og handling, pædagogiske principper og konkrete metode- og redskabsvalg.



## Beskrivelse af uddannelser og undervisning

**”Et fælles beskrivelsessystem, som kan genkendes på tværs af tjenestestederne, men som også skaber lokalt råderum”**

I Redningsberedskabet er der god tradition og praksis for at have et fælles beskrivelsessystem, som kan bruges på tværs af tjenestesteder og uddannelser.

De seneste års pædagogiske udviklingsarbejde har ikke ændret ved det. Nærmest tværtimod; nemlig understreget behovet og ønsket om at fastholde fællesskabet omkring uddannelse og undervisning og omkring et fælles beskrivelsessystem. Men som samtidig også er et beskrivelsessystem, hvor der er plads til lokale ”eksperimenter”, aktiviteter og fornyelser.

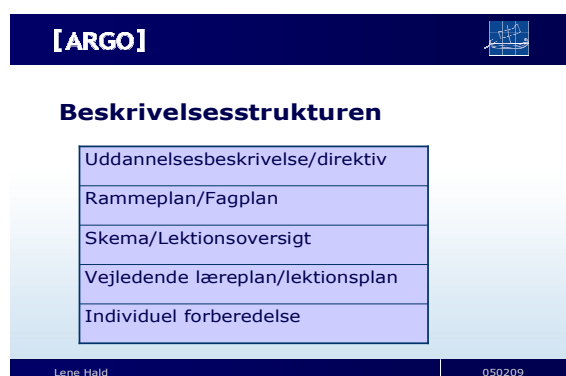
Samtidig står det også klart, at det beskrivelsessystem, som skal være gældende, i højere grad end hidtil skal matche de pædagogiske principper, som Redningsberedskabet i dag står på. Dvs., at beskrivelsessystemet skal gøre det muligt at:

- Undervisningen er anvendelsesorienteret og praksisnær
- Undervisningen lægger op til samspil og samarbejde
- Undervisningen indeholder og udfordrer deltagernes refleksion
- Undervisningen involverer og aktiverer deltagerne

I det følgende præsenteres det fælles beskrivelsessystem, som har været under udarbejdelse gennem flere års pædagogisk arbejde i Redningsberedskabet, idet det har været igennem flere tests og justeringer i forbindelse med udviklingen af instruktøruddannelserne, den nye indsatslederuddannelse og - lige nu - udviklingen af førstehjælpsmodulerne og uddannelsen til brandmand.

Beskrivelsessystemet ligner i opbygning det kendte og velfungerende. Dvs., at det indeholder 5 niveauer, som bevæger sig fra en overordnet beskrivelse mod et specifikt lektionsniveau, hvor den enkelte instruktør laver sin egen forberedelse. Niveauerne kan ses i modellen nedenfor.

### Model 5: Beskrivelsessystem for uddannelse og undervisning.



På hvert niveau - i uddannelsesbeskrivelsen, rammeplanen, skemaet og den vejledende læreplan - er der imidlertid sket indholdsmæssige justeringer. Først og fremmest i forhold til følgende områder:

- inddragelse af deltagerforudsætninger; bl.a. gennem en såkaldt kompetenceprofil



- formulering af kompetencemål, som understøtter det praksisnære og anvendelsesorienterede fokus
- inddragelse af forskellige og varierede undervisningsmetoder
- inddragelse af forskellige evalueringsmetoder

## Den overordnede uddannelsesbeskrivelse

**”Uddannelsesbeskrivelsen skal udstikke de centralt definerede rammer – den skal vise en retning uden at være en pædagogisk spændetrøje”**

Den overordnede uddannelsesbeskrivelse skal give et helikopterblik på uddannelsen. I forhold til de pædagogiske principper i Redningsberedskabet og arbejdet med Læringscirkelmodellen, så er det først og fremmest overvejelser på det første niveau – om planlægning, gennemførelse og evaluering af uddannelse - som præsenteres i uddannelsesbeskrivelsen.

Her formuleres:

- de overordnede bestemmelser, som uddannelsen bygger på og administreres efter
- uddannelsens formål
- uddannelsens rammer og vilkår; herunder bl.a. varighed og struktur, målgruppe, adgangskrav og –bestemmelser, bedømmelser samt sammenhæng til andre uddannelser i og udenfor Redningsberedskabet
- uddannelsens læringsforståelse og afsæt; herunder sammenhæng til arbejdsplads og –funktioner samt tilrettelæggelse af undervisningen<sup>11</sup>

Uddannelsesbeskrivelsen fungerer som det baggrundsdokument, man som instruktør og uddannelsesplanlægger (og sådan set også som kommende uddannelsesdeltager og deltagers arbejdsplads) skal tage udgangspunkt i, når yderligere tanker om forløbet skal gøres. Der ligger altså en forpligtelse til som instruktør og uddannelsesplanlægger at følge uddannelsesbeskrivelsen. Derfor skal uddannelsesbeskrivelsen indeholde en præcis beskrivelse af noget generelt – en ikke helt let opgave.

En refleksion fra udviklingsarbejdet. I forbindelse med udviklingsarbejdet i Redningsberedskabet har der været drøftelser frem og tilbage om detaljeringsgraden i uddannelsesbeskrivelsen. På den ene side giver meget overordnede beskrivelser et alt for løst og usikkert afsæt for instruktører og uddannelsesplanlæggere. På den anden side giver meget detaljerede beskrivelser et alt for dikterende og fastlåst afsæt for instruktører og uddannelsesplanlæggere.

Uddannelsesbeskrivelsen er et forsøg på at ramme lige midt imellem – og altså ramme rigtigt ☺ - ved at være overordnet nok til at skabe fleksibilitet og dynamik for det videre arbejde og ved samtidig at sætte nogle administrative og pædagogiske aftryk, som gør det lettere at holde kursen for instruktør og uddannelsesplanlæggere.

<sup>11</sup> Et eksempel på uddannelsesbeskrivelser kan f.eks. læses for VGUDD og VVUDD.



## Rammeplanen

### **”De didaktiske overvejelser beskrives i rammeplanen – den skal være en ledetråd og en foreskrift for instruktørerne”**

I rammeplanen er det overvejelser fra Læringscirklen niveau 2, de didaktiske overvejelser, der først og fremmest beskrives. Der trækkes en rød tråd tilbage til uddannelsesbeskrivelsen – idet rammeplansbeskrivelsen inddrager og forholder sig til de rammer og vilkår, der er udstukket her. Men rammeplanen er langt mere uddybende og konkret i forhold til især uddannelsens pædagogiske og indholdsmæssige sider end uddannelsesbeskrivelsen.

Rammeplanen indeholder formuleringer af:

- deltagerforudsætninger; herunder rammer for udarbejdelse og anvendelse af kompetenceprofil
- mål - formuleret i relation til det læringsudbytte, dvs. den kompetence, som ønskes opnået på uddannelsen
- indholdstemaer – som knytter sig direkte til målformuleringerne
- læreproces og undervisningsmetodevalg
- evalueringer og evalueringsmetoder<sup>12</sup>

Rammeplanen vil i mange tilfælde blive udarbejdet af uddannelsesplanlæggeren og herefter fungere som instruktørens (som ikke nødvendigvis er identisk med uddannelsesplanlæggeren) arbejdsredskab. Rammeplanen skal derfor være en vejviser for instruktøren, når den konkrete forberedelse af undervisningen går i gang.

Samtidig indeholder rammeplanen også de foreskrifter, som instruktøren er ansvarlig for at følge. Dvs., at de mål, de indholdsmæssige temaer, de metodiske og processuelle forhold, der er beskrevet i rammeplanen, er forpligtende for instruktøren.

En refleksion blandt ledere og instruktører. I forhold til rammeplanen har det især været overvejelser omkring den metodiske og processuelle detaljeringsgrad, der har været i fokus. På den ene side, så skal instruktørerne have metodefrihed. På den anden side, så er der i de pædagogiske principper allerede lagt trædesten ud for at bruge flest mulige aktiverende og involverende undervisningsmetoder, og derfor kan de ligeså godt fremgå af rammeplanen, så det bliver lettere for instruktøren at følge.

Både ledere og instruktører i Redningsberedskabet har fremhævet, at svagheden i det tidligere beskrivelsessystem var, at der ikke blev givet tilstrækkelig hjælp til metodevalgene, og at evalueringsmetoderne var for få.

Derfor indeholder rammeplanen nu et punkt, hvor der gives anvisninger på hvilke overordnede undervisningsmetoder, der som minimum skal arbejdes med i uddannelsen. Ligesom rammeplanen indeholder et punkt, hvor der gives anvisninger på, hvilke overordnede evalueringsmetoder, der som minimum skal arbejdes med i uddannelsen. Men den præcise vægtning og prioritering af metoderne i forhold til deltagernes, forudsætninger, indholdet i uddannelsen, tidsanvendelse m.v. er stadig den enkelte instruktørs frie valg – ligesom instruktøren uden problemer kan inddrage flere og andre metoder i enhver undervisning.

<sup>12</sup> Et eksempel på rammeplaner kan f.eks. læses for VGUDD og VUDD.



## Kompetenceprofiler

### ”Det, der betyder mest for voksnes læring, er, hvad de allerede ved”

Et særligt område i rammeplanen er, hvordan uddannelsesdeltagernes forudsætninger tydeligere kan træde frem – både for uddannelsesdeltagerne selv og for instruktøren, der står med et helt hold på en uddannelse.

Når den enkelte deltagers forudsætninger skal mere i fokus tjener to formål. For det første at uddannelsesdeltageren hjælpes til at blive klar over egne styrker og svagheder, og derfor i højere grad selv kan tage ansvar for at lære noget på uddannelsen. For det andet at instruktøren får en fornemmelse af, hvilke kompetencer der er til stede på hele holdet, og hvor der potentielt kan være lærings- og undervisningsmæssige gevinster og udfordringer.

Det, der er relevant at vide om deltagernes forudsætninger, er derfor deres kompetencer – forstået både som de faglige og de læringsmæssige.

Som redskab til at indsamle viden om uddannelsesdeltagernes kompetencer anvendes en kompetenceprofil. Kompetenceprofilen er et skema, som uddannelsesdeltageren udfylder forud for uddannelsesstart, og som indeholder spørgsmål til:

- faktuelle informationer; herunder bl.a. uddannelsesbaggrund og erhvervs erfaringer (kort)
- uddannelsesdeltagerens vurdering af egne læringsforudsætninger; herunder f.eks. erfaringer med at lære i andre uddannelser, foretrukne læringsstil og læringsmæssige udfordringer
- uddannelsesdeltagerens erfaringer, viden og interesser i forhold til uddannelsen; herunder bl.a. hvad deltageren især ser frem til at lære, allerede kan og hvordan uddannelsen forventes at kunne bruges af deltageren i fremtiden<sup>13</sup>.

Kompetenceprofilen skal tilpasses uddannelsen – det vil være svært at have præcis den samme kompetenceprofil til f.eks. de værnepligtige og til indsatsledere. Når man skal udarbejde en kompetenceprofil, som passer præcist til en uddannelse, så kan følgende råd bruges som rettesnor:

- indled kompetenceprofilen med at fortælle, hvad den skal bruges til (uddannelsesdeltagerne skal vide, hvad der sker med deres svar, og instruktørerne skal vide, hvordan svarene efterfølgende skal bruges)
- begræns antallet af spørgsmål (ingen roman)
- stil kun spørgsmål, som er relevante at høre svaret på (ellers er det spild af tid både for uddannelsesdeltager og instruktør og skaber unødige forventninger)
- formuler spørgsmålene så uddannelsesdeltagerne kan se, at de også selv skal tage ansvar for, at de lærer (undgå at bruge ord, som giver uddannelsesdeltageren anledning til at tro, at instruktørerne hopper rundt for at opfylde alle deres behov)
- formuler åbne spørgsmål, især når det drejer sig om læring (så kommer der svar, som ingen i vildeste fantasi havde drømt om)
- stil minimum eet spørgsmål, hvor uddannelsesdeltageren skal svare på, hvad han selv skal gøre/arbejde med, for at lære (hold ansvaret for læring på uddannelsesdeltagerens banehalvdel)

<sup>13</sup> På Teknisk Skole i Tinglev er der stor erfaring med at udarbejde og bruge Kompetenceprofilen, bl.a. i forhold til Voksenpædagogisk Grunduddannelse, den nye Indsatslederuddannelse, Markeringslederuddannelsen og Røgdykkerinstruktøruddannelsen. Hent flere informationer her og hør om deres erfaringer.



Som udgangspunkt udfyldes kompetenceprofilen før uddannelsesstart eller i de allerførste dage af f.eks. et værnepligtsforløb. Hermed føres uddannelsesdeltageren til at gøre sig tanker om det, der kommer – til fordel både for ham selv og for instruktøren.

Når kompetenceprofilen er udfyldt, sendes den/afleveres den til kursuslederen/instruktøren/lederen af den pågældende uddannelsesaktivitet, den behandles i fortrolighed, og der følges evt. op med en kvittering på modtagelse (når man som uddannelsesdeltager har brugt tid på at udfylde kompetenceprofilen, er det rart at vide, at den er modtaget).

Kompetenceprofilen kan desuden også anvendes som et redskab, som instruktør og uddannelsesdeltager sammen vender tilbage til – især i et længerevarende uddannelsesforløb. Her kan kompetenceprofilen være et godt afsæt for en samtale om det, der går godt og det, der kan gøres bedre.

En refleksion blandt ledere og instruktører i Redningsberedskabet. Med større fokus på deltagernes forudsætninger følges de pædagogiske principper fint til dørs i forhold til at støtte den enkelte uddannelsesdeltagers refleksion og læring. Men der har været bekymring for, om undervisningen blev for individualiseret i en i øvrigt uniformspræget kultur, og om der blev stillet urealistiske forventninger om, at instruktøren skulle tage højde for hver enkelt på et helt hold.

I takt med at der er opnået erfaringer med anvendelsen af kompetenceprofilen og med at gennemføre undervisning baseret på de pædagogiske principper er tilbagemeldingerne:

- de værnepligtige og kursusedtagere bliver bedre i stand til at løfte sig selv, når de udfylder kompetenceprofilen
- når vi ved lidt om de værnepligtige og kursusedtagere fra start, så er det lettere at gribe ind og gøre noget ved undervisningsproblemer – og gøre det tidligt – også uden at det trækker ekstra ressourcer eller er en stor belastning.
- når vi har undret os over værnepligtige og kursusedtagere (både positivt og negativt), har vi flere gange oplevet at kunne finde årsagen i kompetenceprofilen

## Kompetencemål

**”Jo mere præcise vidensmål vi opstiller, jo mere forelæsning lægger vi op til – jo mere handlingsorienterede mål vi opstiller, jo mere aktivitet lægger vi op til”**

Et andet centralt punkt i rammeplanen er formuleringen af kompetencemål. Når læringsudbyttet udtrykkes som kompetencer (jævnfør afsnittet: Kompetence og tjek også gerne Model 2), så skal målene også formuleres som kompetencer. Dvs., at målene skal formuleres, som de handlinger en uddannelsesdeltager kan håndtere i en bestemt arbejdsituation bestående af nogle bestemte arbejdsopgaver.

Til forskel fra de tidligere videns-, færdigheds- og holdningsmål så handler formuleringen af kompetencemål ikke om at bryde viden, færdigheder og holdninger ned i mindre dele, løsrevet fra hinanden og fra praksis. Kompetencemål laves med afsæt i en bestemt arbejdsituation og de handlinger/arbejdsopgaver, som uddannelsesdeltageren skal



kunne løse i denne situation – det er helheden frem for fragmenterne, der formuleres, og det er uddannelsesdeltagernes handlinger frem for instruktørens vidensformidling, der beskrives.

Når man formulerer mål som kompetencemål, stiller man sig derfor i praktikken og ser på, hvilke arbejdssituationer og –opgaver uddannelsesdeltageren skal kunne løse efter endt uddannelse. Hvorimod man, når man formulerer videns-, færdigheds- og holdningsmål, står i skole-verdenen og formulerer de læringsselementer, som instruktøren skal undervise i med henblik på at uddannelsesdeltagerne bagefter skal overføre det til praktik.

### 3-punkts guide til formulering af kompetencemål (tjek også Model 2):

1. Begynd med at præcisere, hvilke arbejdssituation(er) uddannelsesdeltagerne skal håndtere efter endt uddannelse
  - arbejdssituationerne skal ikke være for brede (at virke som brandmand) og heller ikke for snævre (at bruge en håndildslukker ved slukning af brand i faste stoffer)
  - arbejdssituationerne skal vise, hvad der er de allermest centrale funktioner efter endt uddannelse (så prioriter behårdt og vær især opmærksom på ikke at stå med alt for mange arbejdssituationer)
  - arbejdssituationerne skal tilsammen dække de funktioner, som uddannelsesdeltagerne kan varetage efter endt uddannelse
2. Lav dernæst en liste over de arbejdsopgaver, som hver arbejdssituation består af, og udvælg de 3-4 arbejdsopgaver, som er de allervigtigste for at håndtere situationen (hvis situationen er at kunne sikre og afspærre et skadessted i forbindelse med et trafikuheld, hvad er så de 3-4 centrale arbejdsopgaver, som sikkerhedsarbejdet består i?)
  - de udvalgte arbejdsopgaver fortæller, hvordan uddannelsesdeltageren skal handle, og er derfor vigtige at få med i kompetencemålet
  - når de udvalgte arbejdsopgaver beskrives, så vær især opmærksom på, hvilke ord der kan sige noget om, hvad uddannelsesdeltageren skal gøre – det er de ord, der skal skrives ind i kompetencemålet (f.eks. at opsætte afspærringer, rydde arbejdsområdet, afskærme førstehjælper og tilskadekomne – eller noget helt andet)
3. Tilsidst formuleres selve kompetencemålet
  - beskriv hvad uddannelsesdeltagerne og ikke hvad instruktøren skal gøre (i videns-, færdigheds- og holdningsmål viser målene ofte, hvad instruktøren skal gøre – give mulighed for, introducere til, videreformidle osv – hvorimod der i kompetencemål er fokus på, hvad deltagerne skal gøre)
  - beskriv læringsudbyttet/kompetencen og ikke hvad indholdet i uddannelsen er (i videns-, færdigheds- og holdningsmål er målene indholdsorienterede - i kompetencemål er de handlingsorienterede)
  - vær opmærksom på at få beskrevet, hvis der er særlige begrænsninger i, hvordan uddannelsesdeltageren skal kunne håndtere situationen og de underliggende opgaver (hvis de f.eks. skal håndtere situationen og opgaverne sammen med andre, så skal det stå)

I forbindelse med det udviklingsarbejde, der er gennemført over de sidste år, har der været drøftet om kompetencemålene indeholder en tilstrækkelig klar taksonomi – om de



siger nok om niveauet. Efter flere afprøvninger af taksonomi-forståelser<sup>14</sup> er det blevet tydeligere, at niveauet i et kompetencemål fremgår af den arbejdssituation og de udvalgte arbejdsopgaver, som beskrives.

Et eksempel. Man skal kunne læse, at handlingerne/arbejdsopgaverne som en værnepligtig kan udføre efter 19½ dag er helt andre end en indsatsleder efter gennemført uddannelse i Indsatsledelse, Beredskabsfaglig del.

Når kompetencemålene beskrives med afsæt i den arbejdssituation, som uddannelsesdeltageren skal håndtere og de opgaver, der er centrale at løse her, så kommer niveauet frem i formuleringen.

Det er anderledes at lave kompetencemål frem for videns-, færdigheds- og holdningsmål – selvom der faktisk allerede er rigtig mange mål på uddannelserne i Redningsberedskabet, som er handlingsorienterede. Det kan tage tid at finde ind i. Men det er et skifte, som matcher det læringssyn og de pædagogiske principper om bl.a. praksisnærhed og anvendelighed, som Redningsberedskabet står for. Og derfor er det også et skifte, som fremad vil gøre det langt lettere at føre en deltageraktiverende undervisning ud i livet – det er nemlig den type læreproces, som kompetencemålene ligger op til ved at fokusere på handlinger.

## Indholdstemaer

**”Indholdstemaerne skal være sigende uden at være detaljerede og lange”**

Når kompetencemålene er på plads, følger næste punkt i udarbejdelsen af rammeplanen. Det er at udpege indholdstemaerne. Indholdstemaerne er overskrifterne på de emner, der skal indgå i uddannelsen, for at uddannelsesdeltagerne kan lære at håndtere de definerede arbejdssituationer og arbejdsopgaver. Man kan sige, at det er de særlige faglige områder, du som ekspert, kan udsige som centrale for at uddannelsesdeltagerne opnår den ønskede kompetence.

Udvælgelsen af indholdstemaer skal holdes på overskriftsniveau – og gerne på punktform. Hvis man går i for mange detaljer eller laver en alt for lang liste med indholdstemaer, så styrer og binder man den efterfølgende undervisning meget hårdt og ufleksibelt, og man begynder i realiteten at nedbryde kompetencemålet i vidensfragmenter. Så bliv i overskriftsformen i denne fase af arbejdet.

De indholdstemaer, der beskrives i rammeplanen, er de indholdstemaer, som instruktøren er forpligtet til at arbejde med i samarbejde med uddannelsesdeltagerne. Indholdstemaerne er bindende for instruktøren.

Vær opmærksom på, at de vejledende tidsanvendelse til hvert indholdstema først fastlægges i forbindelse med næste trin i beskrivelsessystemet, nemlig i skemaet.

<sup>14</sup> Idet der også her har været et behov og ønske om at skifte fra den taksonomi-forståelse, som tidligere har været anvendt i Redningsberedskabet, og som bygger på Blooms taksonomi udviklet i 1950'erne i tilknytning til en helt anden læringsforståelse.



## Organisering af læreprocessen

**”De praksisnære og handlingsorienterede kompetencemål tilsiger aktiverende og involverende læreprocesser – lad metoderne fremgå, så det ikke bliver en gættekonkurrence for instruktørerne”**

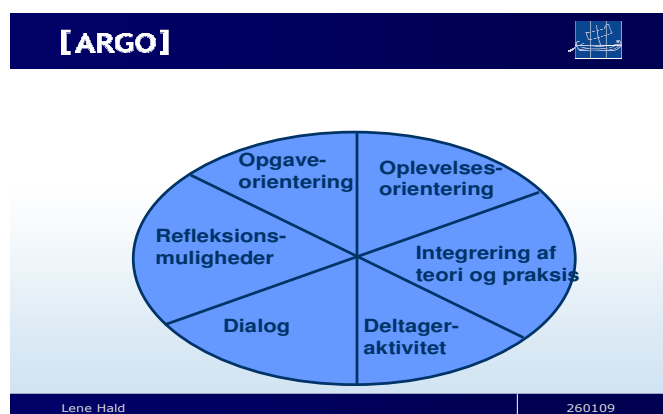
Som et nyt element beskrives der i rammeplanen, hvordan læreprocessen tænkes gennemført og hvilke undervisningsmetoder, der som minimum skal bringes på banen henover den samlede uddannelse.

Som tidligere nævnt har det ikke været uden overvejelse, at tage dette punkt med. Den vigtigste begrundelse for at gøre det har været, at støtte instruktøren i at gennemføre en undervisning med et bredt og varieret metodevalg. Desuden har det været vigtigt, at instruktørerne ikke skulle opleve, at der mellem linierne i kompetencemålene lå et mere eller mindre tydeligt metodevalg – det skulle ikke være en gættekonkurrence. I stedet skal det, der kan siges om metoder, gøres klart allerede i rammeplanen.

Rammeplanens beskrivelse af læreprocessen og undervisningsmetoderne skal være en hjælp til instruktøren. De undervisningsmetoder, der beskrives skal hænge sammen med kompetencemålene og indholdstemaerne – f.eks. ligger kompetencemålene og indholdstemaerne i instruktøruddannelserne op til et metodevalg, hvor uddannelsesdeltagerne selv øver sig i at undervise efter mange forskellige undervisningsmetoder. Videre skal mængden af undervisningsmetoder i rammeplanen være realiserbar i forhold til den samlede længde af uddannelsen – jo korte uddannelsesforløb jo færre og velvalgte metoder skal uddannelsen fokusere på.

Når der i rammeplanen arbejdes med, hvordan læreprocessen organiseres og hvilke undervisningsmetoder, der skal indgå, kan Model 6 nedenfor evt. bruges som tjekliste. I modellen vises 6 faktorer med betydning for at skabe lærerige læreprocesser for voksne, og som samtidig inddrager såvel hjerne, hjerte, krop og samspil (jævnfør afsnittet: Læreproces)

### Model 6: Faktorer med betydning for voksnes læreproces.



Selvom rammeplanen indeholder beskrivelser af læreprocessen og undervisningsmetoderne i en uddannelse, er det vigtigt at holde fast i, at der fortsat er høj grad af metodefrihed for den enkelte instruktør til at vælge at gennemføre de konkrete undervisningslektioner i overensstemmelse med egne overbevisninger og erfaringer med uddannelsesdeltagerne. Selve valget af undervisningsmetode i forhold til



den konkrete lektionsgennemførelse ser vi nærmere på i afsnittet omkring den vejledende læreplan.

## Evaluering

### ”Evaluering handler både om at bedømme og kontrollere og om at udvikle”

Det sidste punkt i udarbejdelsen af rammeplanen er at beskrive evalueringen. Evalueringer kan finde sted både undervejs og ved afslutningen af et uddannelsesforløb. Ligesom evalueringer kan være rettet mod forskellige områder (f.eks. faglige præstationer eller faglige udvikling), inddrage forskellige evalueringsmetoder og have hhv. instruktøren eller uddannelsesdeltageren eller begge som aktive personer.

Netop på evalueringsområdet har der i forbindelse med de sidste års udviklingsarbejde i Redningsberedskabet været udtrykt behov og ønske om at opnå flere kompetencer og et bredere metodekatalog. Ikke mindst i forhold til de evalueringer, som har et mere udviklingsrettet fokus. Bl.a. derfor – men også fordi overvejelser omkring evaluering falder indenfor det didaktiske område – er evaluering som et nyt område taget med i beskrivelsessystemet med en fremtrædende plads både i rammeplanen og i den vejledende læreplan (se senere i afsnittet: Den vejledende læreplan)

Typisk udspænder evalueringer sig imellem to poler, jævnfør Model 7 nedenfor, og med anvendelse af mange forskellige evalueringsmetoder.

### Model 7. Evalueringens to poler.



I stort set alle uddannelser vil det være relevant at inddrage såvel bedømmende som udviklingsrettede evalueringer. De bedømmende fordi der er brug for at vurdere og kontrollere uddannelsesdeltagernes præstationer. De udviklingsrettede fordi dialog og feedback om uddannelsesdeltagernes læreproces og undervisningens virkning hjælper deltagerne til at tage ansvar og løfter deres læringsudbytte, og giver instruktøren indsigt i hvilke virkemidler, der især har effekt i undervisningen.

Selve designet af evalueringen i rammeplanen vil altid afhænge af den uddannelse, som man står med. Som vejviser skal her nævnes nogle af de faktorer, der har betydning for hvordan evalueringerne skal planlægges og gennemføres, og som derfor bør overvejes og dernæst indskrives i rammeplanen:

- Hvis der er krav om en afsluttende bedømmelse i form af eksamen, så skal denne bedømmelse beskrives i rammeplanen (hvordan den foregår, hvad der bedømmes, hvem der bedømmer og hvornår mv.)



- Hvis uddannelsen forløber over flere uger – og evt. i vekslen mellem uddannelse og arbejde på egen arbejdsplads – så kan evalueringsskemaet med fordel planlægges, så det både indeholder en løbende opsamling af uddannelsesdeltagernes opnåede kompetencer (hvad er lært indtil videre, og hvordan hænger det sammen med arbejdet) samt deres vurdering af, hvordan de udvikler sig i uddannelsen (hvad går godt, og hvad kan jeg selv gøre bedre)
- Hvis uddannelsen retter sig mod værnepligtige i et forløb over 4 måneder, så skal flere evalueringer i gang. Her vil der både være brug for at bedømme præstationer og vurdere deltagernes udvikling – og helst på en måde, så de værnepligtige oplever, at der er sammenhæng, men ikke overlap, imellem de evalueringer, der foretages<sup>15</sup>.
- Hvis uddannelsen retter sig mod erfarne folk på lederniveau, der er vant til at tale om egen udvikling og tale med medarbejderne om deres udvikling, så kan evalueringsskemaet med fordel inddrage evalueringer, som også sætter spot på de metodiske sider i en udviklingsrettet evaluering. Hermed kan evalueringen både bidrage til udvikling og til styrket metodisk faglighed (bliv klar over egen læring og tag samtidig en udviklingsmetode med hjem til brug i dit arbejde)
- Hvis uddannelsen er af 1-2 dages varighed, vil det ofte være urealistiske, at ligge op til udviklingsrettet evaluering (de fleste skal lige hjem og lande, og derefter mærke, hvad de lærte). Her vil det i stedet være relevant at evaluere, hvad der især virkede godt i undervisningen og hvad uddannelsesdeltagerne især bruge tilbage på egen arbejdsplads.
- Hvis man som instruktør – eller som instruktørmakkerpar – har flere dages undervisning sammen i et uddannelsesforløb, skal man indimellem tage en temperaturmåling på undervisningens virkning. Det kan ske som en udviklingsrettet evaluering med deltagerne eller være noget, der foregår som sparring imellem instruktørerne<sup>16</sup>. Det vil give værdifuld indsigt, som kan bruges videre i forløbet.
- Hvis man vælger at gennemføre en evaluering af undervisningens virkning som det sidste punkt på dagsorden fredag eftermiddag på et uge-kursus, så er der en vis risiko for, at de fleste bare gerne vil hjem. Placer evalueringen på et andet tidspunkt, hvis det er muligt. Og overvej evalueringsmetoden – fredags-eftermiddags-spørgeskemaer er en energidræber for de fleste. Tænk desuden over om et evalueringsskema, som deltagerne udfylder nogle uger efter uddannelsesforløbets afslutning, måske ville give mere gyldige svar.
- Fortsæt selv listen 😊 - den er uendelig.

BRSB, i Uddannelsesafdelingen, har afprøvet Læringscirkel-publikationens evalueringsmetoder på værnepligtsuddannelsen. De har beskrevet metoderne med deres egne ord, lavet actionscards, afprøvet metoderne og samlet det hele i et fantastisk katalog. Derefter har de lavet en evaluering af deres evalueringer.

## Skemaet

### ”Fra rammeplanens didaktiske overvejelser til den hårde prioritering af tiden”

<sup>15</sup> BRSB har lavet et omfattende og meget gennemarbejdet design for evalueringer på værnepligtsuddannelsen, hvor de har afprøvet mange forskellige evalueringsmetoder, lavet actionscards m.v. Kontakt dem for flere informationer.

<sup>16</sup> BRSS og BRTS har sammen arbejdet med kollegial sparring i forhold til undervisning og læring – lavet en undersøgelse af nuværende praksis og arbejdet med et koncept for fremadrettede muligheder. Kontakt dem for flere informationer.



Det tredje skridt i beskrivelsessystemet er at udarbejde et skema for uddannelsen. Her er tid omdrejningspunktet. I skemaet skal det besluttes, hvilke vejledende cirka-tider de forskellige indholdstemaer skal have samt den indbyrdes rækkefølge imellem indholdstemaerne.

Skemaet er samtidig sidste led i det didaktiske arbejde omkring en uddannelse. Det er her, at alle de læringsmæssige overvejelser samles sammen og holdes op imod den tid, der er til rådighed på uddannelsen. Når skemaet er lavet, så gennemtjekkes den samlede rammeplan, og det hele skal hænge sammen.

Som uddannelsesplanlægger og instruktør er man tvunget til at forholde sig til tiden. Ikke alt kan lade sig gøre indenfor tidsrammerne. Og undervisningstid går som regel rigtig hurtig – for instruktøren.

I forbindelse med de sidste års udviklingsarbejde i Redningsberedskabet har der været fokus på, hvordan undervisningstiden kunne blive mere fleksibel for instruktøren. Der er på den ene side en oplevelse af, at være under tidspres i forhold til et meget detaljeret indholdsmæssigt beskrivelsesniveau i fagplanerne og lektionsplanerne. På den anden side en oplevelse af, at være tvunget til at bruge tid på bestemte emner, som ikke altid er nødvendige (f.eks. fordi de værnepligtige allerede kan det).

Derfor er der meningen, at der i skemaet skal sættes tid på indholdstemaerne og vælges rækkefølge. Men det er ikke intentionen, at der skal laves uddybende forklaringer af indholdet i indholdstemaerne. Faktisk slet ikke. Allerhelst skal der planlægges i blokke og moduler, som giver lidt "luft" i tiderne – og noget luft, som den enkelte instruktør kan bruge til at planlægge, gennemføre og evaluere lige netop den undervisningssituation, som giver størst mening for deltagerne på et hold.

Skemaet er et arbejdsredskab for instruktøren og et orienterende skema for uddannelsesdeltageren og dennes arbejdsplads. Selve skemaet kan udformes på mange forskellige måder, men viser i en oversigt:

- faktuelle data om uddannelsen; uddannelsestitel, holdnr. m.v.
- uddannelsens samlede tidsmæssige forløb; datoer, start- og sluttidspunkter for de enkelte dage og for hele forløbet, pauser m.v.
- indholdstemaerne i uddannelsen; herunder den vejledende tid hvert indholdstema er tildelt samt rækkefølgen af indholdstemaerne
- uddannelsens praktiske rammer; lokaler, materiel m.v.
- uddannelsens instruktører

## Den vejledende læreplan

### **"Instruktørens hjælpe- og inspirationsværktøj – og samtidig udgangspunkt for egen forberedelse"**

Den vejledende læreplan er et ikke-forpligtende inspirationsværktøj for instruktøren. Set i forhold til Læringscirkelmodellen er vi nået til yderste cirkel – til metodevalget, som også er instruktørens valg.



For at skabe det bedste afsæt for at instruktøren kan tage et valg – og tage det med udgangspunkt i de pædagogiske principper i Redningsberedskabet og i overensstemmelse med den uddannelsesbeskrivelse og rammeplan, som er gældende for en uddannelse – så er der en vejledende læreplan at læne sig op ad, hvis man vil.

Den vejledende læreplan er derfor instruktørens inspirationsredskab forud for den helt personlige forberedelse til en konkret undervisning på et bestemt hold. Den vejledende læreplan indeholder:

- kompetencemål
- indholdstemaer og underemner
- evalueringemetoder
- forslag til undervisningsmetoder
- materialer
- tid

I forhold til den lektionsoversigt, som allerede anvendes i Redningsberedskabet, adskiller den vejledende læreplan sig først og fremmest ved at være udvidet med to særlige kategorier, nemlig undervisnings- og evalueringemetoder.

Det gør den af flere grunde:

- for at øge instruktørernes opmærksomhed på metoderne - og dermed på uddannelsesdeltagernes læreproces
- for at skabe sammenhæng mellem mål, indhold og metodevalg – den sammenhæng har ikke tidligere været tydelig i lektionsoversigten
- for at give anstød til overvejelser omkring variation i metoderne og inddragelse af nye og andre metoder end de allerede kendte og anvendte

Den vejledende læreplan kan have flere udformninger. Som en del af udviklingen af VGUDD<sup>17</sup> og VUDD<sup>18</sup> er der blevet arbejdet med afsæt i nedenstående model (model 8). Denne vejledende læreplan tager det bedste med fra den allerede kendte lektionsplan og tilføjer det metodiske perspektiv.

### Model 8: Den vejledende læreplan.

Læreplan for XX			
Lek. nr.	Kompetencemål	Indholdstemaer	Eval-metode
		Indholdstema: • Under-emne • Under-emne	
Eks. på tid	Eks. på uv-metoder	Eks. på materialer	Bemærkninger

<sup>17</sup> VGUDD-uddannelsesplanlæggere og -kursusledere kan kontaktes på Teknisk Skole i Tinglev.

<sup>18</sup> VUDD-uddannelsesplanlæggere og -kursusledere kan kontaktes i CUH.



Den vejledende læreplan er sidste led i Læringscirklen – herefter er resten instruktørens eget forberedelsesarbejde. Før hæftet her slutter, skal der dog lige gives et par enkelte ord med på vejen i forhold til to særlige områder; nemlig undervisningsmetoder og evalueringsmetoder.

## Undervisningsmetoder

### ”Valget af metoder har betydning for om uddannelsesdeltagerne lærer noget, og hvilken kvalitet det har”

Valg af undervisningsmetode er instruktørens bevidste valg af en fremgangsmåde for at nå et kompetencemål. Der findes et væld af fremgangsmåder, som instruktøren kan vælge imellem. Men valget skal repræsentere den mest hensigtsmæssige måde, hvorpå uddannelsesdeltagerne i den specifikke undervisningssituation kan lære. Når instruktøren vælger undervisningsmetode, så skal der overvejes, hvordan metoden rent praktisk skal foregå. Det betyder bl.a., at der skal besluttes:

- hvordan uddannelsesdeltagerne skal aktiveres og arbejde
- hvilke roller og opgaver underviseren skal have
- hvordan processen skal organiseres og struktureres

Valget af undervisningsmetoder får derfor direkte konsekvens for, hvad der sker i undervisningslokalet mellem instruktører og uddannelsesdeltagere – hvem gør hvad, hvordan bygges processen op, og giver processen det læringsmæssige udbytte, som ønskes?

Som inspiration til instruktørens altid igangværende metodiske udvikling følger her begyndelsen til en undervisningsmetodeoversigt, model 9 (uddyb og udbyg selv) – struktureret i forhold til en organisering i hhv. individuelle, par, gruppe eller plenumaktiviteter. Nogle af metoderne kan du finde en uddybning af i Videndelingsmetodekataloget<sup>19</sup> og i Læringscirkelpublikationen.

### Model 9: Undervisningsmetodeoversigt.

Individuelle	Par	Grupper	Plenum
<ul style="list-style-type: none"> <li>• skriftlige opgaver</li> <li>• skriftlige fortællinger</li> <li>• logbogsskrivning</li> <li>• projektarbejde</li> <li>• læsning</li> <li>• refleksionsøvelser</li> <li>• casearbejde</li> <li>• eksamen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• skriftlige opgaver</li> <li>• mundtlige fremlæggelser</li> <li>• summemøder og tomandsdrøftelser</li> <li>• fortællinger</li> <li>• projektarbejder</li> <li>• feedbackprocesser</li> <li>• refleksionsøvelser</li> <li>• casearbejde</li> <li>• interviews</li> <li>• kommunikationsøvelser</li> <li>• workshops og træningsøvelser</li> <li>• energizers</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• skriftlige opgaver</li> <li>• mundtlige fremlæggelser</li> <li>• ekspertoplæg og foredrag</li> <li>• fortællinger</li> <li>• kortere og længerevarende gruppearbejder</li> <li>• projektarbejder</li> <li>• feedbackprocesser</li> <li>• refleksionsøvelser</li> <li>• situations- og rollespil</li> <li>• casearbejde</li> <li>• interviews</li> <li>• kommunikationsøvelser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mundtlige fremlæggelser</li> <li>• ekspertoplæg og foredrag</li> <li>• fortællinger</li> <li>• debatter</li> <li>• samtaleundervisning</li> <li>• brainstorm</li> <li>• feedbackprocesser</li> <li>• refleksionsøvelser</li> <li>• situations- og rollespil</li> <li>• casearbejde</li> <li>• interviews</li> <li>• kommunikationsøvelser</li> </ul>

<sup>19</sup> Videndelingsmetodekataloget er udarbejdet af en gruppe ressourcepersoner, videnpiloterne, fra BRSNJ, BRSMJ, BRSSJ, BRTS, BRSS, BRSE og CUH. 2009. Tag kontakt til en videnpilot og hør nærmere.



		<ul style="list-style-type: none"> <li>workshops og træningsøvelser</li> <li>energizers</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>workshops og træningsøvelser</li> <li>energizers</li> </ul>
--	--	--	--

En generel grundregel er, at jo mere aktiverende, involverende og varieret metodevalget er, des større kvalitet og effektivitet er der i læreprocessen for uddannelsesdeltagerne.

Som instruktør skal man desuden vide, at uddannelsesdeltagerne forholder sig til – og reagerer på – de undervisningsmetoder, som vælges. Undervisningsmetoderne er det stærkeste signal, som en instruktør kan sende, om sit eget syn på god og effektiv læring og på, hvad det vil sige at være en god uddannelsesdeltager.

Et eksempel. Når instruktøren gennemfører første del af en lektion som et foredrag og dernæst vil sætte en mere dialogpræget klassesdiskussion i gang, så kan overgangen godt være vanskelig. Uddannelsesdeltagerne siger ikke rigtig noget, selvom de skal forholde sig til et spørgsmål, de svarer ikke på evt. følgespørgsmål som instruktøren stiller (stiller lige et par ekstra spørgsmål, for at få deltagerne i gang), deltagerne er langsomme om at komme på banen, kigger på hinanden og vrider sig lidt i stolen. Til sidst (som regel) er der én, der begynder at sige noget, og måske kommer dialogen så i gang herefter.

Skiftet i undervisningsmetode skal uddannelsesdeltagerne forholde sig til og reagere på. De har lige forstået, at god undervisning og god undervisningsdeltagelse er, at være passive modtagere af et foredrag - og vupti, så skal de være undrende og diskuterende. Det kræver lidt respons-tid – eller allerbedst en forberedelse af uddannelsesdeltagerne.

Hvis instruktørerne konsekvent anvender styrede og foredragende undervisningsmetoder uden deltagerinddragelse, så bliver det hurtigt en norm på et hold – og faktisk kan det senere være vanskeligt for instruktøren at gøre noget andet og få uddannelsesdeltagerne med på det.

Noget at det, der har været diskuteret i Redningsberedskabet i forbindelse med de sidste par års udviklingsarbejde, er anvendelsen af aktiverende og involverende undervisningsmetoder.

Der foregår en masse øvelser i Redningsberedskabet. Der foregår planspil og gennemføres gruppearbejde, som leder frem til øvelse. Der er masser af aktivitet. Men det fortælles også, at det kan være svært at skabe sammenhængen mellem teori og praksis netop omkring øvelserne, fordi både uddannelsesdeltagere og instruktører nemt bliver opslugt af alt det praktiske.

I forhold til den teoretiske undervisning, så er der indimellem en oplevelse af, at undervisningen kan blive en kedelig rutineopgave, hvor instruktøren hiver de velkendte slides ud af mappen fra det fælles kontor, går ind på et hold og holder et foredrag, der besvarer de spørgsmål, som ingen uddannelsesdeltagere har stillet. Det fortæller uddannelsesdeltagerne, og det fortæller ledere og instruktører.

Derfor er der måske især to metode-knapper, der skal skrues på:

- at inddrage flere og andre undervisningsmetoder i nogle af de teoretiske hold-lektioner
- at trække teoretiske drøftelser med ud i øvelsessammenhænge og følge øvelserne til dørs med en anknævnelse til andre situationer og teoretiske overvejelser



Instruktørens valg af undervisningsmetoder er noget, der kan gennemtænkes og planlægges på forhånd – og det er en rigtig god ide. Når det er sagt, skal samtidig fremhæves, at **”den bedste plan er den, der kan afviges fra”**. Derfor handler det om at have så bredt et katalog af metoder på rygraden, at man som instruktør i enhver undervisningssituation kan overskue at justere, tilpasse og skifte metodiske elementer ud i undervisningen.

## Evalueringemetoder

**”Udvalget af evalueringemetoder skal både indeholde kontrollerende og udviklende redskaber – og så skal de hænge sammen med undervisningen”**

Valg af evalueringemethode er instruktørens bevidste valg af fremgangsmåde for vurdering af undervisningens proces og resultat. Både uddannelsesdeltagernes præstation, deres læreproces og undervisningens virkning kan gøres til genstand for evaluering. Men metoderne vil være forskellige.

I valget af evalueringemetoder ligger der en beslutning om:

- hvad, der skal vurderes
- hvordan det skal vurderes
- hvorfor det skal vurderes

Som inspiration til valg af evalueringemetoder følger her begyndelsen til en evalueringemetodisk oversigt, model 10 (udbyg og udbyg selv), som er bygget op omkring forskellige evalueringsformer.

### Model 10: Evalueringemetodeoversigt.

	Evalueringsform	Evalueringemethode (eksempler)
<b>Evaluering af udbytte og præstation</b>	Skriftlig	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuel opgaveløsning på baggrund af spørgsmål</li> <li>• Gruppebaseret projektopgave</li> <li>• Multiple choice</li> <li>• Case-beskrivelse</li> </ul>
	Mundtlig	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoretisk gennemgang af emne</li> <li>• Præsentation af øvelsesoplæg</li> <li>• Interviews og samtaler</li> </ul>
	Praktisk	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observation af øvelsesgennemførelse</li> <li>• Observation af løsning af konkret arbejdsopgave</li> <li>• Rollespil eller situationsspil</li> </ul>
<b>Evaluering af undervisningens virkning</b>	Instruktørens egen refleksion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Med afsæt i udpegede udviklingsområder</li> <li>• Med afsæt i udarbejdet selvevalueringsskema</li> <li>• Logbogsskrivning</li> </ul>
	Samspil mellem instruktørerne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observation</li> <li>• Kollegial sparring – to-til-to</li> <li>• Gruppedrøftelser med afsæt i undervisningsfortællinger</li> <li>• interviews</li> </ul>



	Samspil mellem instruktør og deltagere	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plenumdrøftelser med afsæt i udvalgte spørgsmål</li> <li>• Samtaler i grupper med afsæt i udvalgte spørgsmål</li> <li>• Interviews</li> <li>• Spørgeskema med åbne svarkategorier</li> </ul>
<b>Evaluering af deltagernes læreproces</b>	Deltagerens egen refleksion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Logbogsskrivning</li> <li>• Med afsæt i selvevalueringsskema</li> </ul>
	Samspil mellem deltagerne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppedrøftelser af udvalgte områder</li> <li>• Videoptagelser og efterfølgende styret dialog</li> <li>• Feedback ud fra udvalgte områder</li> </ul>
	Samspil mellem deltagere og instruktører	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Samtaler på baggrund af udvalgte områder og observationer</li> <li>• porteføljeevaluering</li> </ul>

På fuldstændig samme måde som med undervisningsmetoderne, så er også valget af evalueringsmetoder et tydeligt signal til uddannelsesdeltagerne om, hvad instruktøren lægger vægt på. Er der fokus på en bedømmende kontrol af teoretisk faktaviden – så bliver det betragtet som vigtigst af uddannelsesdeltagerne. Og er der fokus på en udviklende evaluering af deltagernes læreproces og deres arbejdsindsats, så bliver det betragtet som vigtigst.

I Redningsberedskabet er der stor opmærksomhed på, at udvide metoderepertoiret indenfor evalueringsområdet, og udviklingsarbejdet er allerede i fuld gang.

Det er vurderingen, at der allerede er en velfungerende praksis for bedømmelse og kontrol. Men der er behov for at inddrage flere evalueringsmetoder, hvor det er uddannelsesdeltagernes udvikling, deres ansvar for egen læring og deres kompetence til eftertanke, der er i centrum.

Desuden er der opmærksomhed på, at:

- skabe sammenhæng mellem evalueringerne og undervisningen (hvis faktaviden ikke er vigtig, så skal det ikke bedømmes – og hvis kompetent opgaveløsning i en praktiksituation er det, der er vigtigt at kunne, så er det også det, der skal undervises i og evalueres i forhold til)
- udvide instruktørernes undervisnings- og evalueringsmetodiske værktøjskatalog gennem kollegial sparring og feedback
- gennemføre flere evalueringer undervejs i uddannelsesforløb og ikke alene ved afslutningen

Det er vigtigt at udvide og udvikle de udviklingsrettede evalueringer. Det er her, at uddannelsesdeltagernes læringsudbytte kan øges, og det er her, at undervisningens virkning kan effektiviseres. Risikoen vil ellers være, at et uddannelsesforløb ender med eksamen som en rituel handling, der indøves særskilt umiddelbart før bedømmelse, og ikke medfører læring.



## Pædagogisk mini-leksikon

I oversigten nedenfor kan du finde en kort beskrivelse af de nøglebegreber, der er anvendt her i hæftet.

Nøgleord/-begreb	Kort forklaring
Didaktik	<p>Didaktik og didaktiske overvejelser er de overvejelser som uddannelsesplanlæggeren eller instruktøren gør sig i zonen mellem uddannelsens formål og undervisningens metode. Dvs. de overvejelser og beslutninger, der foregår <b>efter</b> de indledende tanker om planlægning, gennemførelse og evaluering af en uddannelse, og <b>før</b> der vælges metoder til den konkrete undervisning på uddannelsen.</p> <p>Kategorierne i didaktikken er:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deltagerforudsætninger</li> <li>• Organisering af læreprocessen</li> <li>• Underviserens kompetencer</li> <li>• Rammer for den konkrete uddannelse</li> <li>• Uddannelsens formål</li> <li>• Uddannelsens mål</li> </ul>
Evaluering	<p>Evaluering i uddannelsessammenhæng er en vurdering af hhv. proces og/eller resultat. Evalueringer kan gennemføres som kontrollerende eller udviklingsrettede evalueringer.</p> <p>Både uddannelsesdeltagernes præstation, deres læreproces og undervisningens virkning kan gøres til genstand for evaluering. Men evalueringsmetoderne vil være forskellige.</p>
Kompetence	<p>Kompetence beskriver resultatet af en læring og udgør et menneskes handlingsformåen i forhold til en bestemt opgave, situation eller sammenhæng.</p> <p>Kompetence er et menneskes potentiale til at handle i forhold til en bestemt opgave.</p>
Læreproces	<p>Læreprocessen er den proces, der fører et menneske frem til et læringsresultat/til kompetence.</p> <p>Læreprocessen foregår mest effektivt, når der er samspil mellem fire indfaldsvinkler:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vores hjerne og den måde vi tænker på</li> <li>• vores følelser og forståelse af os selv</li> <li>• vores aktivitetsniveau og mulighed for at bruge kroppen</li> <li>• vores relationer med andre mennesker og omgivelser</li> </ul>
Læring	<p>Læring er varige forandringer i et menneskes handlemuligheder.</p> <p>Læring skabes gennem forandringer i:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vores viden (intellekt, kapacitet, tænkemåder og tankeprocesser)</li> <li>• vores manuelle og sociale færdigheder (reaktioner, ubevidste handlinger, automatiserede og rutinerede</li> </ul>



	<p>adfærd)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>vores holdninger (følelser, motiver, relationer til andre).</li> </ul>
Pædagogiske principper	<p>De pædagogiske principper er en oversættelse af læringssynet til nogle mere håndterbare overskrifter for, hvad der er god undervisning.</p> <p>De pædagogiske principper fungerer som undervisningens styreinstrumenter, og støtter, at der er sammenhæng imellem instruktørens pædagogiske holdninger og instruktørens helt konkrete handlinger.</p>
Refleksion	<p>Refleksion er efter-tanke. Dvs. tanker, der efterfølger vores handlinger.</p> <p>Refleksion foregår som et systematisk og målrettet tankeforløb. At reflektere indeholder:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>at kritisk vurderer handlinger</li> <li>at udleder alternative handlemuligheder</li> <li>at kædeudførte handlinger sammen med nye situationer og nye handlemuligheder</li> </ul>
Uddannelse	<p>Uddannelse er et målrettet forløb, der er sat sammen med henblik på at nå et bestemt, udpeget læringsresultat.</p>
Undervisning	<p>Undervisningen er strukturerede og planlagte situationer, der som en perlerække af lektioner danner en uddannelse.</p>
Undervisningsmetode	<p>Undervisningsmetode er instruktørens bevidste valg af en fremgangsmåde for at nå et kompetencemål i en uddannelse.</p> <p>Undervisningsmetoden repræsenterer den mest hensigtsmæssige måde, hvorpå uddannelsesdeltagerne i den specifikke undervisningssituation kan lære, og indeholder beslutninger indenfor følgende områder:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>hvordan uddannelsesdeltagerne skal aktiveres og arbejde</li> <li>hvilke roller og opgaver instruktøren skal have</li> <li>hvordan processen skal organiseres og struktureres</li> </ul>



## Liste over præsenterede modeller

Nedenstående modeller er præsenteret i hæftet:

- Model 1: Sammenhængen i læringsbegreberne
- Model 2: Læringsmodel
- Model 3: Den systematiske refleksionsproces
- Model 4: Læringscirkelmodellen
- Model 5: Beskrivelsessystem for uddannelse og undervisning
- Model 6: Faktorer med betydning for voksnes læreproces
- Model 7. Evalueringens to poler
- Model 8: Den vejledende læreplan
- Model 9: Undervisningsmetodeoversigt
- Model 10: Evalueringsmetodeoversigt



## Litteraturliste

Bottrup, Pernille og Helms Jørgensen, Christian. *Læring i et spændingsfelt – mellem uddannelse og arbejde*. Roskilde Universitetsforlag. 2004.

*Engagementsnøglen*. CUH, Kursusafdelingen. 2010.

*Evaluering i uddannelsesafdelingen*. Uddannelsesafdelingen, BRSB. 2009.

Hald, Lene m.fl.: *Læringscirklen – et læringsteoretisk afsæt, en udviklings- og undervisningsmodel og et værktøjskatalog*. 2009.

Illeris, K. *Læring*. Roskilde Universitetsforlag. 2009.

Illeris, K. m.fl. *Læringsteorier. 6 aktuelle forståelser*. Roskilde Universitetsforlag. 2007.

Kagan, Spencer og Stenlev, Jette. *Cooperative Learning. Undervisning med samarbejdsstrukturer*. Malling Beck. 2008.

Pettersen, Roar C. *Problembaseret læring*. Dafolo. 2008.

Rander, Henrik m.fl. *En moderne voksendidaktik*. Alinea. 2009.

Tiller, Tom. *Aksjonslæring*. HøyskoleForlaget. 2006.

*VGUDD – uddannelsesbeskrivelser og rammeplaner*. CUH. 2008

*Videndelingsmetodekataloget*. Videnpiloter BRSNJ, BRSMJ, BRSSJ, BRTS, BRSS, BRSB og CUH. 2009.

*VVUDD – uddannelsesbeskrivelser og rammeplaner*. CUH. 2009.

Wahlgren, B. m.fl.: *Refleksion og læring – kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Samfundslitteratur. 2002.