



# Intensive læringsforløb i 9. klasse på efterskoler

En lærervejledning til alle undervisere i og ledere af intensive læringsforløb på efterskoler

# Indledning

Læsevejledning .....	3
<b>1. Rammer .....</b>	<b>4</b>
Rammerne overordnet .....	4
<b>2. Didaktik .....</b>	<b>5</b>
Pædagogisk og didaktisk fokus .....	5
Livsduelighed .....	5
<b>3. Understøttende funktioner .....</b>	<b>7</b>
Café .....	7
Mentorordning .....	9
Makkerordning .....	12
Mit liv .....	13
<b>4. Modeller og tilgange .....</b>	<b>15</b>
Målorienteret læring .....	15
Formativ evaluering .....	17
Logbog .....	17
Evalueringsskemaer .....	17
Feedback .....	18
<b>5. Skabeloner .....</b>	<b>19</b>
Café – model til refleksion før tilrettelæggelse .....	19
Mentor – model til refleksion før tilrettelæggelse .....	20
Makkerordning – model til refleksion før tilrettelæggelse .....	21
Makkerordning – sigt punkter i arbejdet med makkerordning .....	22
Faglige læringsmål - skema .....	22
Læringsmål - skema .....	23
Min Læring - skema .....	24
Personlige og sociale mål - skema .....	25
<b>6. Detaljeret ugeplan .....</b>	<b>28</b>
<b>7. Litteraturliste .....</b>	<b>29</b>

# Læsevejledning

Kære underviser i og leder af intensive læringsforløb i 9. klasse på efterskoler

Denne lærervejledning har vi sat sammen til dig som underviser eller forstander, da vi dels har et ønske om at skabe en gennemsigtighed i forhold til hvilken teori, vi står på i udviklingen af de intensive forløb, og dels gerne vil sikre, at alle modeller, skabeloner og forståelserne heraf er samlet i et materiale, og er lige til at tage i brug.

Lærervejledningen er inddelt i 8 kapitler.

I første kapitel kan du læse om rammerne i de intensive forløb

I andet kapitel kommer du tæt på den didaktik, der tegner forløbet

I tredje kapitel får du viden om de understøttende funktioner i forløbet

I fjerde kapitel finder du en hel masse modeller – lige til at kopiere og bruge. I kapitlet beskrives også hensigtsmæssige tilgange i forløbet.

I femte kapitel finder du flere skabeloner, der også er lige til at kopiere og bruge

I sjette kapitel finder du et eksempel på en detaljeret ugeplan

I syvende kapitel kan du genlæse programmet for uddannelsesdagene og se deltagerlisten for alle undervisere i forløbene og finde deres mailadresser

Og endelig i ottende kapitel finder du den litteraturliste, som vi har arbejdet ud fra i planlægningen af de intensive læringsforløb i efterskoler.

God læselyst

De allerbedste hilsener

Hasse, Thomas, Margit og Helle  
Københavns Professionshøjskole

# 1. Rammer

”Intensive læringsforløb i 9. klasse på efterskoler” er et udviklingsprojekt, hvor Efterskoleforeningen i samarbejde med Københavns Professionshøjskole sætter fokus på udviklingen af faglige, sociale og personlige kompetencer for efterskoleelever i læringsvanskeligheder igennem intensive læringsforløb. Dette sker ved at udvikle intensive læringsforløb, der udnytter de muligheder, der ligger i efterskoleformen. Deltagelse i et intensivt læringsforløb skal være med til at gøre eleverne uddannelsesparate, så de kan påbegynde en ungdomsuddannelse i forlængelse af deres efterskoleophold.

Projektet forløber fra efteråret 2016 til sommeren 2019 og er støttet af Egmont Fonden.

Otte efterskoler blev i 2017 udvalgt til at deltage i udviklingsprojektet. Lærere og ledere på de deltagende efterskoler har deltaget i et kompetenceudviklingsforløb bestående af:

- Kick-off-seminar for alle lærere og ledere fra de deltagende skoler og et midtvejsseminar
- Kompetenceudviklingsforløb for lærere bestående af tre uddannelsesdage
- To teamsparinger med hvert team på de deltagende skoler
- Kompetenceudviklingsforløb for ledere bestående af introseminar og to ledelsessparinger på hver af de deltagende skoler
- Formativ evaluering, hvor resultaterne præsenteres på midtvejsseminaret

De deltagende skoler afprøver intensive læringsforløb af fire ugers varighed i skoleåret 2017/2018 og 2018/2019. Skolerne udvælger ca. 10 elever pr. skoleår til deltagelse

# 2. Didaktik

## Pædagogisk og didaktisk fokus

Projektets overordnede pædagogiske og didaktiske tilgang til udarbejdelse og organisering af forløbet er formet og udviklet med afsæt i efterskolen som skoleform. Den trækker på forskellige lærings-, udviklings- og dannelses-teoretiske forståelser, som samlet peger mod begrebet *livsduelighed*. Efterskolen er en særlig skoleform, hvis pædagogiske og didaktiske praksis er formet af, og kan formes ud fra de betingelser, som er på en efterskole. Det betyder blandt andet, at det intensive læringsforløb forstår og tænker læring som noget, der rækker ud over undervisningen og elevernes private liv som noget, der rækker ind i, og taler sammen med undervisningen. Praktisk betyder det, at vi i det intensive læringsforløb samtænker undervisningen med mentorrollen, caféen (som af og til betegnes som stilletime, lektiecafé, mv.) og makkerordninger. Alle disse opfattes som dannelses- og læringsrum, som spiller sammen med hinanden (Oetingen, m. fl., 2011).

Det intensive læringsforløb er rettet mod elever, som ikke er uddannelsesparate. Denne gruppe af unge er relativt nydefineret, og de behov, som eleverne har for at blive uddannelsesparate, er mangfoldige. Derfor rettes fokus mod et samlebegreb, som kan rumme diversitet og gå på tværs af behov. Dette begreb er livsduelighed. Her oplever eleverne ”at kunne”: i forhold til sig selv, sine fag og i forhold til de fællesskaber, de er en del af. At kunne sit fag er ikke nok i sig selv, lige så vel som social duelighed ikke er nok til at begå sig i livet og uddanne sig.

## Livsduelighed

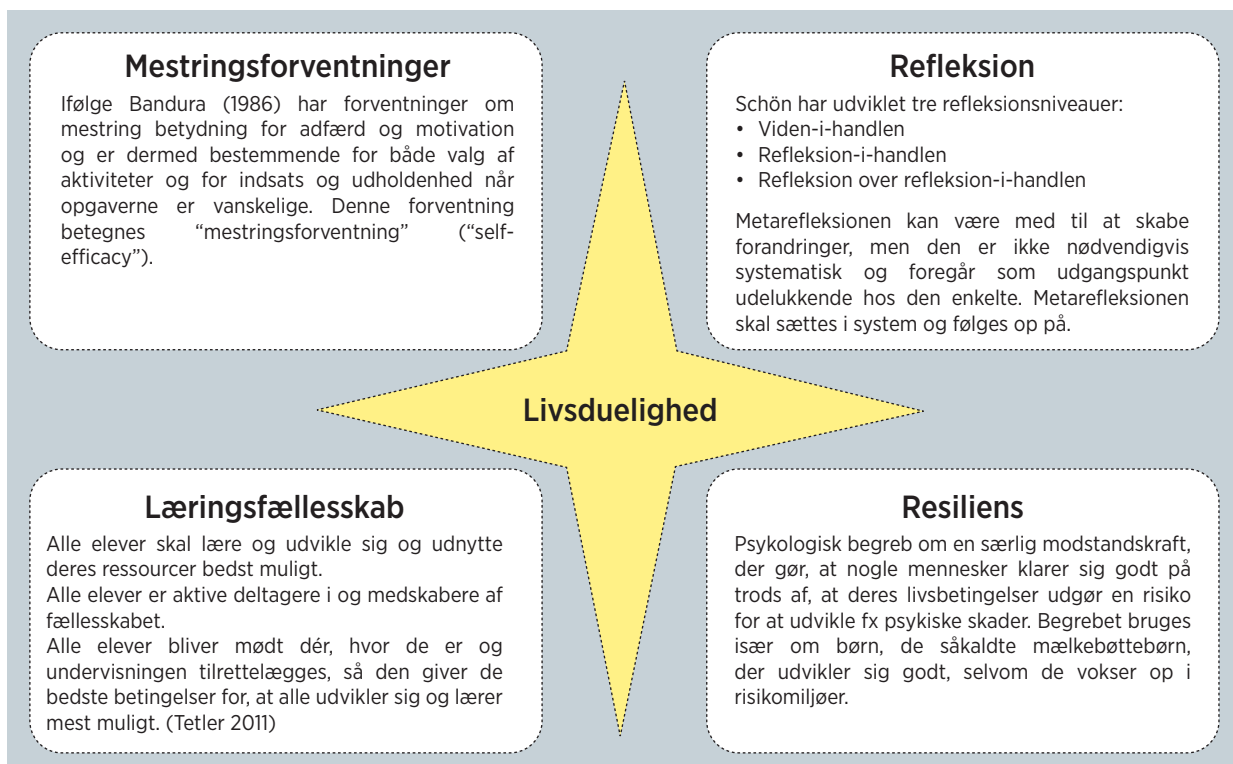
Når begrebet ’livsduelighed’ bruges i en nutidig kontekst, bevæger det sig typisk mellem to poler - som dannelses- og oplysningsideal og som udvidet kompetencebegreb (Dræby, 2016). Dannelsesidealet afspejler en forståelse af mennesket som kritisk reflektivt i forhold til sig selv og omverdenen, som selvmotiveret og handlekraftigt i et omskifteligt samfund. Her står oplysning centralt ift. meningsdannelse og kritisk holdning. Livsduelighed som udvidet kompetencebegreb betoner i højere grad personlige, sociale og faglige kompetencer som definerende for duelighed i livet. I den sidste forståelse ses resiliensbegrebet ofte som synonymt med livsduelighed, og livsduelighed bliver en måde at overkomme modstand og udfordringer på (Deding, m. fl., 2016). Efterskolens projekt har altid været mere og andet end at kunne overkomme modstand og modgang og viser sine særlige styrker

i sin evne til at skabe langtidsholdbare dannelsesprocesser såvel som grundlag for en robusthed i forhold til en flydende moderne fremtid (Oetingen, m.fl., 2011). Her udvikles personligt selvværd, beslutningskompetence og en social myndighed, som giver grundlag for at kunne "(...) indgå som myndig og ansvarlig borger i et offentligt demokratisk samfund." (Ibid., s. 49).

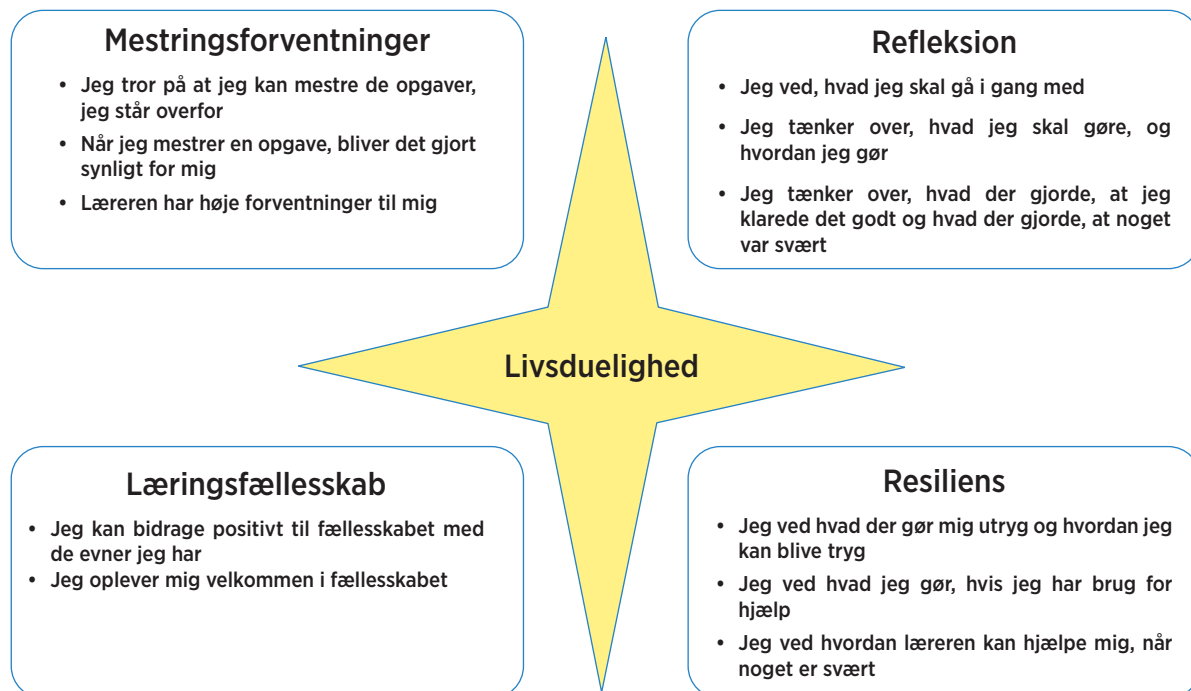
Livsduelighed forstås derfor som et fænomen under den almene dannelse og samtidig som noget, der peger mod dét, Lars Geer Hammershøj betegner som professionsdannelse (Hammershøj, 2013), der blandt andet rummer de personlige, faglige og sociale kompetencer der skal til for at være duelig i uddannelse og arbejde.

For at kunne operationalisere denne forståelse har vi udviklet en værdistjerne med fire sigtepunkter. De fungerer som rammesætning i planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af det intensive læringsforløb. Dermed bliver de indikatorer på efterskoleelevernes observerede og oplevede livsduelighed. De fire sigtepunkter er udviklet mhp. efterskoleformen som kontekst og de muligheder, der ligger i at arbejde med intensiv læring i bredden og i dybden i og uden for undervisningen.

## Værdistjerne



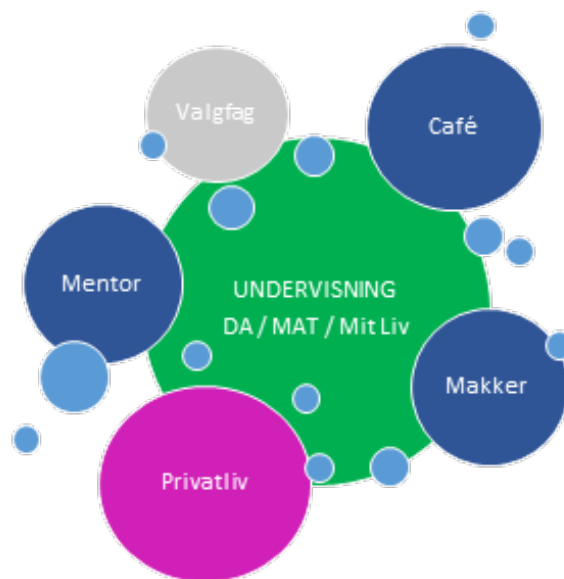
Nedenfor er sigtepunkterne formuleret som de mål, som elever og lærere arbejder henimod. Denne model kan være med til at synliggøre for elever og lærere, hvilke forventede handlinger, der knytter an til arbejdet med sigtepunkterne.



## 3. Understøttende funktioner

Forløbet adskiller sig fra andre intensive læringsforløb ved at have et særligt blik på rammerne omkring undervisningen. Københavns Professionshøjskole har dermed haft fokus på at styrke de understøttende funktioner, som allerede eksisterer i efterskolen. Til hver understøttende funktion følger en didaktisk karakteristik, som kan benyttes som grundlag for at tale om samt planlægge og udvikle de understøttende funktioner.

### De understøttende funktioner



### Café

Formålet med cafeordningen er at:

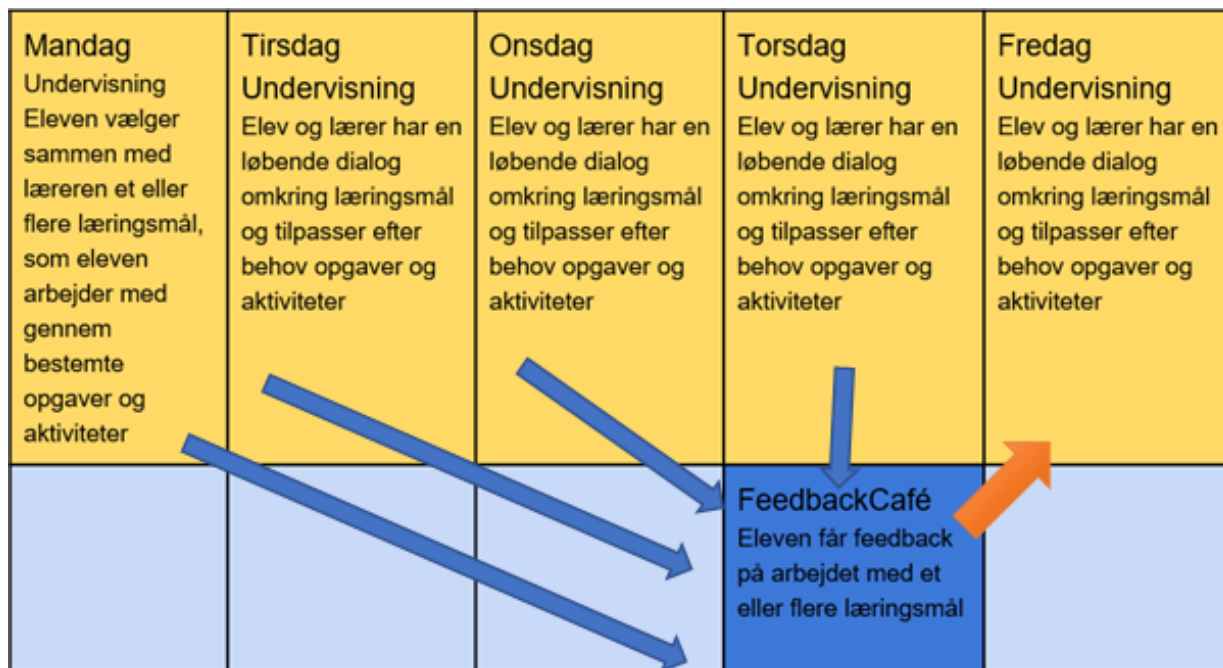
- Skabe et rum, hvor der arbejdes med målrettet feedback
- Arbejde med elevernes læringsstrategier og tilgange til fagligt arbejde
- Caféter kan og bør understøtte og tænkes sammen med makkerordningen

Dét, som i efterskolen oftest betegnes som "Stilletid" eller café, er noget, som fortsat får en samspillende rolle med den øvrige undervisning i det intensive forløb. Caféen bliver i det intensive forløb et sted, hvor eleverne modtager systematisk feedback på konkrete opgaver fra undervisningen. Flere efterskoler giver udtryk for et ønske om at udvikle en mere systematisk tilgang til blandt andet caféen, så potentialet i caféen bedre udnyttes. Vi har valgt at have fokus på at skabe en tydelig sammenhæng mellem undervisning og lektiecafé gennem elevens individuelle mål. I caféen gives der systematisk feedback ud fra Hatties model (2013), som tilgang til at understøtte elevens faglige læring, elevens mestringsforventninger, refleksion over egen læring samt udvikling af resiliens knyttet til det at være elev på en efterskole med bestemte krav og forventninger (jf. værdistjernen).

## I praksis

En eller flere gange om ugen á to timer vil caféen være bemandet af en lærer, som er tilknyttet det intensive forløb. Denne lærer vil give systematisk sparring og feedback på elevernes individuelle mål fra undervisningen.

Den anbefalede rammesætning for caféen følger i nedenstående model:



## Inden forløbets start

I skal bruge en bog eller computerfil, hvor elevens individuelle mål står beskrevet. Denne skal følge eleven med til caféen og danne bindeled mellem undervisningen og feedback.

## Råd til organisering

Vi anbefaler, at caféen indrettes på en sådan måde, at det er muligt både at få individuel feedback på en fortrolig måde samt, at eleverne kan arbejde i makkerpar.

## Udførelse

Vi anbefaler, at cafélæreren giver systematisk feedback via John Hattis' model. Dette kan understøtte en systematisk, grundig og genkendelig feedbackstruktur. Læreren bør give feedback på én til to individuelle mål pr. elev og herefter lade eleven arbejde videre selv og evt. vende tilbage efter lidt tid.

## Konkrete aftaler og opfølgning

Ved afslutning af caféen sikres det, at feedback og plan for det videre arbejde er skrevet ind i elevens bog. Her kan eleven også få til opgave at opstille mål for arbejdet med lignende opgaver frem til næste café. Det anbefales, at caféen i uge to, tre og fire starter med opfølgning på forrige uges feedback.

## Café efter de fire første uger af forløbet

Vi anbefaler, at den systematik og feedback, som gives de første fire uger af forløbet, fortsætter frem til elevens afslutning på efterskolen.

## Udvikling af café og systematik

Vi anbefaler, at lærerne tilknyttet det intensive forløb minimum en gang hver 14. dag holder et møde med afsæt i følgende spørgsmål:



- Oplever vi at café og feedback gør en mærkbar forskel?
- Er der noget, vi bør ændre på i vores tilgang til feedback eller café?
- Er der noget, vi bør ændre på i samarbejdet mellem fagunderviser og caféansvarlig?
- Er der en tydelig sammenhæng mellem undervisningens og caféens indhold?

### Centrale spørgsmål

Før I går i gang med caféen, anbefaler vi, at alle lærere tilknyttet forløbet går igennem spørgsmålene i refleksionsskemaet "Café – model til refleksion før tilrettelæggelse", som findes under afsnittet 'Modeller'. Tidligere erfaringer, praktisk organisering mv. er vigtige at få gjort eksplicitte inden opstart.

## Mentorordning

Dette afsnit beskriver mentorordningen på de intensive læringsforløb på efterskoler. Både de praktiske omstændigheder og to mulige strukturer for mentor og mentee relationen er inkluderet.

### Struktur

Den enkelte elev i det intensive forløb tilknyttes en mentor, som også er en af underviserne i det intensive forløb. Mentorforløbet er bundet sammen med det intensive undervisningsforløb, elevernes makkerordning og lektiecaféen, som det vil fremgå af følgende beskrivelse af mentorordningen.

### Omfang

Der afholdes en fast mentorsamtale á 1 time om ugen. Derudover kan eleven kontakte mentoren efter behov. Mentorordningen starter på det intensive forløb og forløber året ud. Mentorerne afholder café for eleverne i det intensive forløb, hvor relationen mellem mentor og elev kan understøtte den faglige feedback mellem elev og mentor.

### Formål

Mentoren skal sikre transfer i forhold til de kompetencer, eleven opnår i det intensive forløb. I et dannelsesperspektiv er det centralt, at ny viden og nye kompetencer leder til, at eleven kan se sin verden fra nye perspektiver og reflektere over hvilke nye handlinger, dette kan lede til. Der arbejdes med at vedligeholde den faglige, sociale og personlige udvikling. Elevernes makkerordning skal være en del af samtalen med henblik på at sikre, at den understøtter elevernes trivsel og læring.

### Fokus

Fokus i mentorsamtalerne er primært elevens oplevelse af at udvikle sine faglige, sociale og personlige kompetencer. Hermed menes, at samtalen skal give eleven mulighed for at se hvilke nye muligheder, der er opstået. Hvordan integreres de nye kompetencer i elevens uddannelsesforløb og i forhold til elevens fremtid? Er der eventuelt områder, der stadig opleves som konfliktfyldte?

### Opmærksomhedspunkter

Følgforskning af mentorordningen på Drengesakademiet peger på, at nedenstående opmærksomheder under en mentorordning i tilknytning til et intensivt forløb kan være afgørende for kvaliteten af mentorordningen (Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning 2015):

- God kontakt mellem mentor og mentee. Aftaler overholdes og kontakten mellem mentor og mentee vedholdes.
- Mentoren får faglig sparring af kolleger, herunder andre pædagoger/lærere i det intensive forløb.
- Mentoren har mulighed for at deltage i arrangementer på skolen sammen med mentee.
- Hvis der opleves dårlig kemi mellem mentor og mentee, skal der handles på dette, da det kan være afgørende for mentorordningens betydning.

### Fremgangsmåde i mentorsamtaler

Følgende afsnit beskriver to mulige fremgangsmåder i samtaler mellem mentor og mentee. Forud for samtaler-

ne anbefales det, at mentor og mentee gennemgår følgende punkter.

Der laves en kontrakt mellem mentor og mentee. Kontrakten indeholder information om:

- Hvad mentee kan forvente af mentor. Hvilken rolle har henholdsvis mentor og mentee? Hvilket formål har mentorordningen?
- Aftaler om hyppighed af mentorsamtaler – hvornår afholdes de?
- Vilkår for kontakt mellem mentor og mentee – hvordan foregår kontakten og gennem hvilke kanaler?
- Hvordan kan mentee og mentor evaluere mentorordningen sammen?
- Mentor og mentee afholder en ugentlig samtale af ca. 30 minutter - 1 time. Her kan mentor anvende den narrative model inspireret af Michael White eller en mere åben dannelsesorienteret samtale, som beskrevet af Alexander von Oettingen.

### Den dannelsesorienterede samtale

Alexander von Oettingen beskriver en dannelsesorienteret vejledning som følgende:

*"Hvordan man så skal leve konkret, må den enkelte elev som sagt selv finde ud af. At hjælpe eleverne på vej ind i deres egne fortolkninger af deres fremtid er formålet med den vejledende samtale. Det er at opfordre eleverne til at genintroducere deres viden, færdigheder og kompetencer for at tillægge dem en personlig betydning."* (Oettingen 2016:139)

Med dette udgangspunkt, skal samtalen være en personlig samtale, hvor mentor er særligt opmærksom på, hvordan eleven selv fortolker betydningen af den viden og de kompetencer, eleven har og tilegner sig. Hvordan kan de anvendes? Hvordan synes eleven, at de bør anvendes? Hvilke muligheder giver de? Samtalen har derfor en tydelig etisk dimension.

Samtalens omdrejningspunkt kan ifølge Oettingen være spørgsmål, der vedrører venskaber og det fælles liv, i denne sammenhæng på efterskolen, dét at have et arbejde eller miste det, mening med tilværelsen, herunder religion, demokrati, æstetik og hvordan det er at vokse op i en familie, der kan se meget forskellig ud for forskellige elever. Det vil sige, at samtalen kan dreje sig om elevens forestillinger om samfundet, politik, æstetiske måder at udtrykke sig på eller forstå verden igennem og erhvervsmæssige interesser (Oettingen 2016).

Oettingen peger desuden på, at det vejledende forhold mellem lærer og elev, som drejer sig om de åbne spørgsmål uden entydige svar, som beskrevet i ovenstående, er én af de ting, efterskoleelever lægger særlig vægt på efter et afsluttet efterskoleforløb - op til 50 år efter selve forløbet. Dette vejledende forhold er afhængig af, at læreren støtter eleven i at stille de beskrevne spørgsmål (Oettingen 2011).

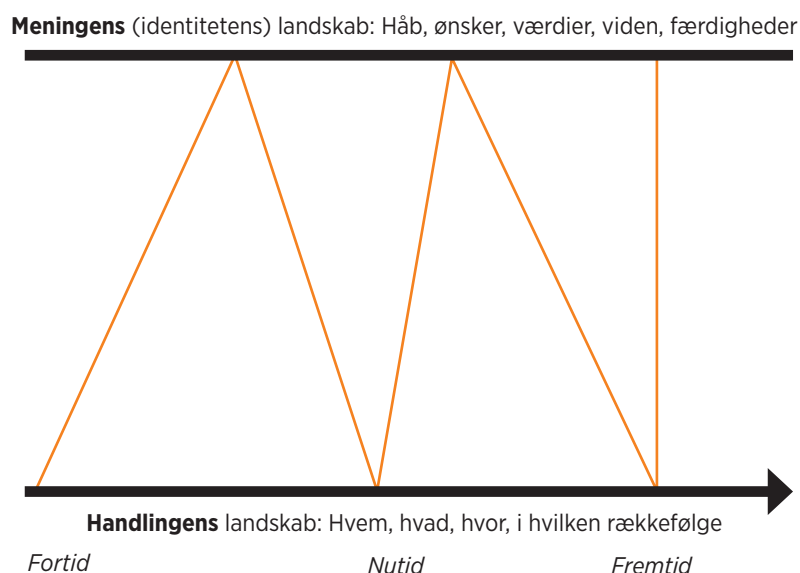
## Den narrative samtale

Den narrative samtale er bygget op omkring to poler, hhv. handling og mening. Formålet er at tale om de meningsfuldheder, der fylder i elevens liv og relatere dem til de handlinger, eleven gør eller kunne tænke sig at gøre.

Som model kan det præsenteres således:

Tages denne model i brug, kan følgende spørgsmål være guidende for samtalen.

## Handlingens og meningens landskab



### Guidende spørgsmål knyttet til handlingens landskab

- Hvad gjorde du?
- Hvad gjorde du derefter?
- Hvad skete der så?
- Hvor gjorde du det?
- Hvem gjorde du det sammen med?
- Hvornår gjorde du det?
- Hvad lavede du lige før?
- Talte du med nogen?
- Hvordan gjorde du det?

### Guidende spørgsmål til meningens landskab

- Hvad var det for nogle færdigheder, du trak på?
- Hvad var din hensigt?
- Hvad siger dit valg af... om, hvad du finder vigtigt?
- Hvad er i øvrigt vigtigt for dig?
- Hvad vil du kalde den værdi?
- Kan du sige lidt mere om, hvad du lægger af betydning i det ord?
- Hvad fortæller det dig i øvrigt om dine værdier, principper eller ønsker?
- Når du synes, at det er vigtigt, så er det fordi...?

Som mentor er det vigtigt at have blik for at bevæge sig mellem fortid, nutid og fremtid, og undersøge sammen-

hængen mellem disse. Eksempelvis kan det give mening at undersøge, hvad der tidligere har været betydningsfuldt for eleven, hvad eleven gjorde ift. dette, hvad eleven gør nu, og hvad eleven ønsker at gøre fremadrettet ift. dette.

Formålet bliver gennem disse spørgsmål sammen med eleven at finde ud af sammenhængen mellem betydning og handling. Hvad oplever eleven som meningsfuldt, og hvordan spiller dette sammen med elevens handlinger. Denne undersøgende tilgang kan hjælpe eleven med at få øje på, hvilke handlinger der kan være betydningsfulde fremadrettet.

## Makkerordning

Makkerordninger har vist sig at være noget, som har effekt på både elevens trivsel og læring. Eksempelvis er der evidens for, at "(...) elever, der er gode til at etablere venskaber, i højere grad udviser positive følelser for skolearbejdet og klarer sig bedre i skolen (...)" (Curth & Østergaard, 2012, s. 1). Elever, der oplever en generel opbakning fra andre elever, har større følelsesmæssig tryghed og engagerer sig mere i skolelivet (Ibid., s. 2). Makkerordninger kan understøtte den generelle motivation for at være elev og for at lære. Makkerordningen taler endvidere godt sammen med ønsket om at etablere en feedbackkultur, hvor lærer-elev og elev-elev bliver kompetente til løbende at give præcis og kvalificeret feedback.

Vigtige elementer i makkerordning bør orientere sig imod synlige mål med makkerordningen og med det, som de hver især skal hjælpe hinanden med. Københavns Professionshøjskole har omskrevet en model fra Curth & Østergaard, som giver nogle fornuftige retningslinjer både før og undervejs i arbejdet med makkerordninger. Punkterne kan bruges til at sikre, at makkerordningen er organiseret mest hensigtsmæssigt, og kan ligeledes fungere som en model til fælles refleksion over makkerordningen:

- Eleverne skal forinden involveres i formålet med makkerordningen og selv medvirke til at formulere eget mål.
- Eleverne skal guides til at finde et specifikt fokus hos makkeren, så givningen af feedbacken føler sig kompetent til opgaven, og modtageren oplever en følelse af personlig instruktion.
- Eleverne skal selv medvirke til at bestemme, hvad deres makker skal fokusere på hos dem.
- Lærerne skal enten i café eller i undervisningen hjælpe med at sikre, at makkerordningen er meningsfuld for eleverne.

Makkerordningen kan organiseres på mange måder, og vi overlader til efterskolerne selv at finde en form, der giver mening på den pågældende skole og med de pågældende elever. Det er en understøttende funktion, hvis indhold og udførelse i højere grad faciliteres af lærere og elever. Her er dog et par vigtige anbefalinger:

- Lav en formel struktur, som makkerordningen er organiseret i
- Forslag til tidspunkter, som makkerordningen kan formaliseres:
  - I caféen
  - Til vejledning eller mentorsamtaler
  - I undervisningen
  - Om eftermiddagen (ca. ml. 16-17.30)

### OBS:

- Nogle skoler oplevede, at denne ordning kunne give for meget kompleksitet
- Nogle skoler var usikre på, hvad formålet var
- Nogle skoler oplevede at makkerordning var meget meningsfuld
- Hav disse spørgsmål i bagehovedet, når I planlægger og udvikler makkerordning, så det bliver så meningsfuldt og klart, hvorfor og hvordan vi gør!

## Mit liv

Mit liv er en del af det intensive forløbs understøttende funktioner. I Mit liv afsættes 2 x 30 minutter hver dag med det formål, at der arbejdes med elevernes:

- Motivation og trivsel under forløbet
- Drømme om- og veje til ungdomsuddannelserne
- Personlige og sociale mål i relation til uddannelsesparathedsvurderingen
- Deltagelse i det intensive forløb – herunder egne faglige mål og deltagelse undervisningen

Mit liv fungerer som en løbende (formativ) evaluering af elevernes udvikling og læring gennem forløbet med det formål at tilpasse forløbet til elevens forudsætninger og behov. Mit liv kan løbende udvikles og varieres – gerne i samarbejde med andre relevante vejledere og lign. De før nævnte elementer skal dog danne udgangspunktet. De følgende figurer danner en struktur for en mulig opbygning af forløbet. Der er tilknyttet aktiviteter, som understøtter og evaluerer elevernes sociale udvikling gennem forløbet. Der er også tilknyttet metoder til at evaluere elevernes deltagelse i undervisningen. De nævnte redskaber findes som link eller vedhæftninger til lærervejledningen. En gennemgang af redskaberne fandt sted på uddannelsesdagene for de otte deltagende efterskoler.

### Mit liv - formiddag (f.eks. kl. 8.00 – 8.30)

Aktivitet	Beskrivelse	Opmærksomheder/formål
<b>Styrkekort</b>	<p>1. Eleverne sidder i rundkreds og vælger et styrkekort. Derefter forklarer hver elev, hvorfor de valgte netop dette styrkekort. De skal beskrive noget, de har gjort, hvor styrken kom til udtryk. Flere elever må gerne vælge det samme kort.</p> <p>2. Styrkekortene lægges tilbage, og eleverne vælger nu et styrkekort til sin sidemakker (f.eks. personen til venstre). Eleverne forklarer, hvorfor de vælger det pågældende kort ved at pege på en konkret ting, personen har gjort, hvor styrken kommer til udtryk.</p>	<p><b>Formål:</b> At styrke elevernes trivsel, motivation og glæde i skolen.</p> <p>De første gange styrkekortene anvendes, bruges tid på, at eleverne lærer styrkerne at kende. Øvelser hertil findes på nedenstående link. Her er også andre ideer end den beskrevne til, hvordan øvelserne kan struktureres.</p> <p><a href="http://www.psykiatrifonden.dk/boern-unge/til-laerere/til-dig-der-vil-arbejde-med-trivsel/trivselsfremmende-styrkeoever.aspx">www.psykiatrifonden.dk/boern-unge/til-laerere/til-dig-der-vil-arbejde-med-trivsel/trivselsfremmende-styrkeoever.aspx</a></p>
<b>Arbejde med drømme om- og veje til ungdomsuddannelser</b>	<p>I forlængelse af arbejdet med styrker, vælger eleverne noget, de drømmer om at beskæftige sig med senere i deres liv. Det behøver ikke at være et fastlåst valg af uddannelse eller fremtidigt arbejde, men kan være mere bredt. Deres ønsker og drømme danner udgangspunkt for, at eleverne sammen med lærerne kan tale om, hvad der skal til for, at eleverne kan opnå det, de drømmer om. Læreren kan inddrage indholdet af denne samtale i formuleringen af elevens sociale, personlige og faglige mål under forløbet.</p>	<p><b>Formål:</b> At eleverne får visualiseret deres vej imod at opnå de kompetencer, der er nødvendige for, at de kan bevæge sig mod deres fremtid.</p>

## Mit liv – eftermiddag (f.eks. kl. 12.30 – 13.00)

Aktivitet	Beskrivelse	Opmærksomheder/formål
<b>Uddannelsesparathed: sociale og personlige mål</b>	<p>Samtale med eleven med udgangspunkt i arket med personlige og sociale mål (se vedhæftet redskab). Om mandagen vælger eleven, i samarbejde med læreren, to sociale- og personlige mål, som eleven skal arbejde med i løbet af ugen.</p> <p>I løbet af ugen i <i>Mit liv</i> evaluerer eleverne sammen i makkerpar, hvad de har gjort for at opnå målet (se kassen nederst til højre: <i>Det gjorde jeg</i>) og hvad de eventuelt kan gøre. Læreren taler med makkerparrene om deres arbejde.</p>	<p><b>Formål:</b> At evaluere elevernes personlige og sociale udvikling gennem forløbet med henblik på at understøtte deres vej imod at blive uddannelsesparate.</p>
<b>Formativ evaluering af elevens deltagelse i undervisningen</b>	<p>1. Eleverne udfylder evalueringsarket <i>Vurder din egen læring</i> (der findes to alternativer at vælge imellem i PowerPointet). Eleverne kan også gøre det sammen i makkerpar. Læreren går rundt og taler med eleverne om det, de fylder ud i arket.</p> <p>2. Fælles opsamling med henblik på at få feedback fra eleverne på undervisningens form, indhold og niveau osv.</p>	<p><b>Formål:</b> At danne rammerne for, at elevernes feedback på undervisningen kan blive udgangspunktet for det videre forløb.</p>

## 4. Modeller og tilgange

### Målorienteret læring

I starten af det intensive forløb skal lærerne i samarbejde med eleven opstille faglige individuelle læringsmål og målopfyldelseskriterier for det kommende forløb. I det følgende afsnit er en vejledning hertil.

**I praksis:** Målene formuleres i starten af det intensive forløb i et samarbejde mellem elevens lærere og eleven selv. Målene anvendes undervejs og kan modificeres, hvis det er relevant. Flere mål kan også opstilles undervejs, hvis eleven vil have nye udfordringer.

I det følgende præsenteres kort nogle brugbare opmærksomheder, når man skal arbejde med læringsmål, som støtter elevens læringsproces:

- Det er helt centralt, at læringsmål bliver elevens egne redskaber i sin læringsproces. Derfor skal målene på den ene eller anden måde være differentieret, så de er relevante for den enkelte elev og formuleret i et let forståeligt sprog
- For det andet skal målene være meningsfulde for eleven. Hermed forstås dels, at eleven skal kunne se, at det har en betydning for eleven selv, hvis målene nås (f.eks. at det åbner nye muligheder), eller at eleven oplever en glæde ved at arbejde med dem.
- Elevens vej imod at opnå målene evalueres løbende, hvis muligt gerne af eleven selv (selvevaluering kan være svært for elever i faglige vanskeligheder). Evalueringen åbner mulighed for at give feedback (se afsnit om feedback).

I det følgende vil vi præsentere, hvordan man kan differentiere læringsmål og præsentere dem for eleven/eleverne. Her er vi bl.a. inspirerede af John Hattie (Hattie 2013). Når vi differentierer mål, vil vi være inspireret af Blooms taksonomi (SOLO-taksonomi eller Rubrics kan også anvendes). Fordelen ved at anvende taksonomier til at skrive mål er, at man skaber en progression i sine mål. Det er vigtigt, at de første læringsmål i taksonomien er inde for elevens rækkevidde, når forløbet igangsættes. Derefter kan nye mål blive relevante løbende, når elevens kompetencer udvikler sig. Det er ikke nødvendigvis formålet, at eleven når alle målene i taksonomien, men at det er tydeligt for eleven selv, at eleven bevæger sig frem ad. Denne bevægelse kan være motiverende – særligt, hvis eleven f.eks. har en følelse af at være gået i stå i skolen eller ikke at være tilstrækkeligt faglig stærk (Bandura 2012).

Vi vil i det følgende præsentere nogle eksempler på mål i taksonomier. Du kan også findes eksempler i Forenkede fælles mål på emu.dk. I det intensive forløb kan der være flere mål og målopfyldelseskriterier end i de viste modeller. Der kan også være flere niveauer end de tre i eksemplerne. Yderligere kan det være gavnligt at gøre målopfyldelseskriterierne meget konkrete i forhold til netop de faglige udfordringer, eleven står over for.

Første eksempel er fra matematikundervisning. Det overordnede mål er, at *eleven kender til og kan arbejde med lignedannede figurer*. Dette differentieres ud på de målopfyldelseskriterier, som fremstår i de blå bokse. Det er intentionen, at eleven starter på niveau 1 og bevæger sig frem ad.

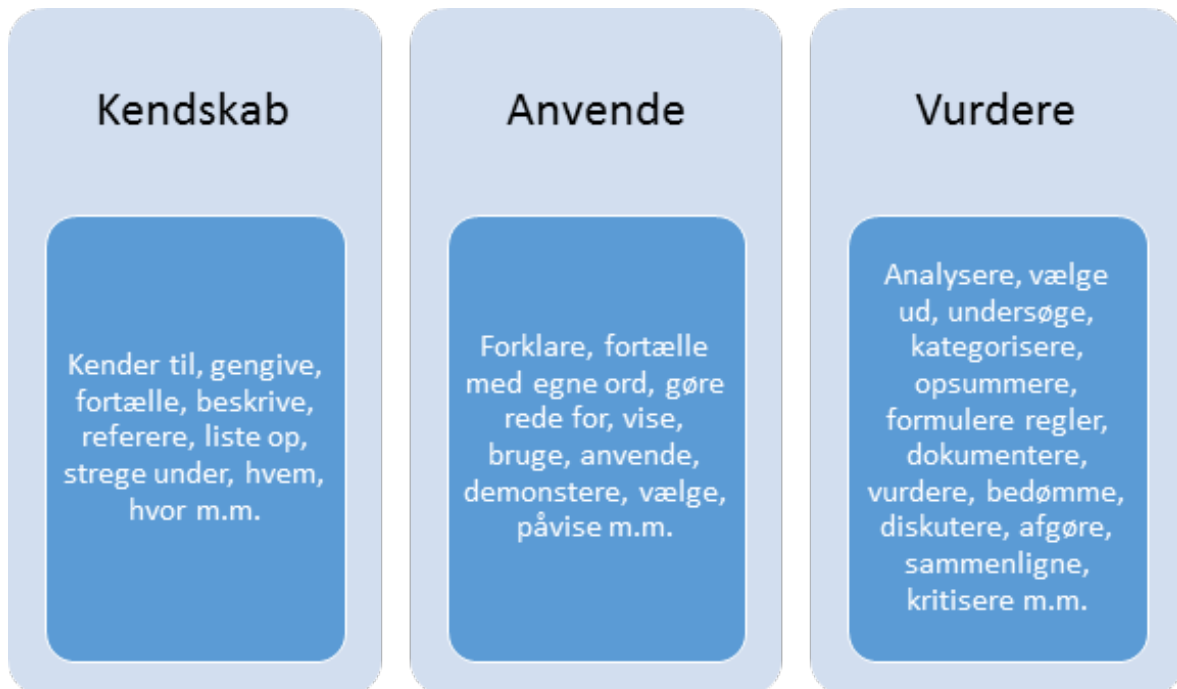
Succeskriterie 1	Succeskriterie 2	Succeskriterie 3
Jeg kan sammen med min makker finde enkle eksempler på lignedannede figurer i mine nære omgivelser og har taget et billede af dem	Jeg kan finde forskellige eksempler på lignedannede figurer - fx fra både natur og kultur samt argumentere for, at de er lignedannede over for min makker	Jeg kan finde mange forskelligartede eksempler på lignedannede figurer og redegøre for, at de er lignedannede ud fra fx fælles vinkler i en gruppe

Følgende mål er fra danskundervisning, hvor der arbejdes med genren novelle.

Succeskriterie 1	Succeskriterie 2	Succeskriterie 3
Jeg har med den nødvendige hjælp læst en novelle	Jeg har kort skrevet om en idé til en novelle, hvor jeg inddrager en åbning, midte og slutning	Jeg har sammen med min makker tjekket, hvilke genretræk for noveller vi har med i vores egne noveller
Jeg har undersøgt på nettet, hvilke genretræk der knytter sig til novelle og kan nævne tre genretræk	Jeg er startet på at skrive en kort novelle	
Jeg har sammen med min makker fundet genretræk i de noveller, vi har læst		



Til slut præsenteres et hjælperedskab, som kan anvendes i forbindelse med opstilling af målopfyldelseskriterier:



## Formativ evaluering

**I praksis:** *Planlægges forud for det intensive forløb og udføres undervejs i undervisningen. Læreren behandler løbende sin viden om elevernes læringsprogression med sine kollegaer på det intensive forløb.*

Når eleven har fået opstillet sine læringsmål og/eller målopfyldelseskriterier, er det vigtigt, at læreren og eleven løbende er opmærksomme på, hvordan læringsprocessen fremskrider. Dette er med henblik på, at læreren har en viden, der gør det muligt at give eleven den rette støtte og feedback eller tilpasse undervisningen. Formativ evaluering betyder løbende evaluering. Det vil sige evaluering sideløbende med elevens læringsproces i undervisningen.

Den formative evaluering kan foregå på mange forskellige måder, men i det intensive forløb, er det centralt, at læreren forud for forløbet planlægger, hvilke metoder der anvendes med hvilket formål. Metoderne kan derefter ændres, hvis det vurderes, at andre er mere passende. Grundlæggende drejer det sig om at have en specifik viden om den enkelte elevs læringsproces. De følgende metoder eller tilgange er en inspiration til mulige tilgange.

### Logbog

En logbog kan anvendes i undervisningen, hvor elever skriver om deres egen læring, herunder nye ting de har lært, hvilke mål de har nået, hvad de var optaget af, hvad der var svært osv. Dette skaber refleksion hos eleven, men kan også blive et redskab for læreren til at følge med i elevens læringsproces. Det kan være en fordel tydeligt at strukturere logbogen. Måder at gøre dette på kan findes på EMU (<http://www.emu.dk/modul/evalueringstv%C3%A6rkt%C3%B8jer-i-praksis-0>).

### Evalueringsskemaer

Til at systematisere sin evaluering kan man støtte sig op af forskellige evalueringsskemaer. Der findes en række skemaer og redskaber til sidst i læringsvejledningen, som kan printes ud og anvendes hertil (*Personlige og sociale mål - skema, Min Læring - skema, Faglige læringsmål - skema*). Vores erfaring er, at denne type evalueringsskemaer bliver særligt relevante, når de bliver udgangspunktet for en dialog indbyrdes mellem eleverne eller mellem eleverne og læreren. Her kan eleverne støtte hinanden, eller læreren kan støtte eleverne. Dette kan

foregå i grupper, hvis tiden er knap. Man kan bl.a. finde andre konkrete evalueringsaktiviteter, skemaer og redskaber i redskabet *Løbende evaluering og feedback*<sup>1</sup> på EMU eller i bogen *Involverende læringsevaluering – når evaluering fremme læring* af Claus Madsen (Madsen 2014).

**I praksis:** *Feedback gives systematisk efter modellens kategorier under det intensive forløb i den daglige undervisning. Der skabes en systematik, så alle elever får feedback i deres proces.*

## Feedback

I det følgende præsenteres en simpel model for feedback, der skal anvendes i det intensive forløb. Modellen er inspireret af Olga Dyste, John Hattie og Dylan William. Grundlæggende skal eleven kunne svare på følgende spørgsmål i undervisningen:

1. Hvor er jeg på vej hen? Hvad er mine mål?
2. Hvordan klarer jeg mig? Hvilke fremskridt gør jeg hen imod mine mål
3. Hvor skal jeg hen herfra? Hvilke aktiviteter må nu iværksættes for at gøre større fremskridt?

(Hattie 2013)

Lærerens opgave igennem det intensive forløb er, at støtte eleven i at kunne besvare disse spørgsmål. Det vil grundlæggende sige, at læreren skal hjælpe eleven med at synliggøre, hvor eleven skal hen i sin læring, og hvordan eleven kommer derhen. Evalueringsmetoderne nævnt i forrige afsnit kan understøtte synliggørelsen - hvor eleven skal hen, og hvor eleven er i sin læringsproces. Læreren må derudover, gennem samtale eller eventuelt på skrift, støtte eleven i at vide helt konkret, hvordan eleven kommer videre og oplever synlig progression og mestring i sin læring. Dette er helt centralt i det intensive forløb - særligt hvis eleverne oplever, at de sidder fast i deres læringsproces.

Du kan finde konkrete eksempler på, hvordan man kan give feedback i dansk og matematik samt flere modeller og redskaber i følgende redskab fra EMU: <https://www.emu.dk/modul/1%C3%B8bende-evaluering-og-feedback> Her findes også konkrete forløb i dansk og matematik med læringsmål, succeskriterier og eksempler på formativ evaluingsredskaber.

<sup>1</sup> <https://www.emu.dk/modul/1%C3%B8bende-evaluering-og-feedback>

## 5. Skabeloner

### Café – model til refleksion før tilrettelæggelse

<b>Beskriv jeres erfaringer med café</b>
Hvilke erfaringer har jeg med café/lektiecafé/stillette o.l., som jeg kan bruge ind i dette forløb?
Hvad skal jeg være særlig opmærksom på?
<b>Tilrettelæggelse af café</b>
Hvor på skolen skal caféen være
Hvornår på ugen skal det ligge
Fordeling af hvem der står for caféen på hvilke dage
<b>Forventning til feedbackstruktur og gennemførelse af café</b>
Hvordan vil du inddrage elevernes personlige mål i din feedback?
Hvordan vil du sikre, at alle elever får feedback?
<b>Makkerordning</b>
Hvilke rolle kan makkerordningen have i caféen?
<b>Praktiske overvejelser</b>
Hvordan får du viden om elevernes udvikling i undervisningen, og skal du samarbejde med lærerne på en bestemt måde ift. caféen?
Hvilke konkrete aftaler skal være på plads i lærerteamet ift. caféen inden I.L.? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilke materialer skal være til stede?</li> <li>• Plads og lokale?</li> <li>• Cafébog?</li> <li>• Personlige mål (skal de eventuelt skrives i cafébogen?)</li> <li>• Hvordan vil I sikre, at eleverne husker at medbringe deres bøger, og hvordan skal de bruges i caféen?</li> </ul>
<b>Aftal deadline</b> for færdiggørelse af plan for caféordningen, som indeholder: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beskrivelse af, hvordan caféen bør indrettes og planlægges</li> <li>• Hvem der gør hvad og hvornår</li> <li>• Materialer, som skal bruges</li> </ul>

## Mentor – model til refleksion før tilrettelæggelse

<b>Beskriv jeres erfaringer med mentorordningen</b>
Hvad har været gode erfaringer, som du kan bruge fremadrettet? (ift. samarbejdet med eleven, mødehyppighed, indholdet af samarbejdet, mv.)
Hvad har været hæmmende eller et problem i rollen som mentor?
<b>Fordeling af elever på mentorer</b>
Eksisterer der allerede en kontaktordning, og vil den have indflydelse på fordeling af elever i denne sammenhæng?
Hvilke kriterier for fordeling af elever bør være de ideelle?
Når eleverne er fordelt, hvad har betydning for, at der bliver skabt en god relation og samarbejde mellem mentor og elev?
<b>Forventning til mentor-elev samarbejdet</b>
Hvilke temaer forventer du bliver omdrejningspunktet for mentor-elev samarbejdet?
Hvilke temaer ønsker du bliver omdrejningspunktet for mentor-elev samarbejdet?
<b>Valg af model</b>
Overvej hvilken model du vil tage i brug hvornår og begrund dine valg
Praktiske overvejelser
Når du ser på mentorordningen, er der så nogle praktiske forhold, som I allerede nu skal forholde jer til? (ex. ift. timer, mandskab,)
Lav konkrete aftaler om, hvem der skal gøre hvad og hvornår.
<b>Aftal deadline</b> for færdiggørelse af plan for mentorordning, som indeholder: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sammenfatning af jeres refleksioner</li> <li>• Hvilke modeller I tager i brug</li> <li>• Hvad I ønsker, at temaerne for mentor-elev samtaler skal være</li> <li>• Evt. samarbejde og møder mentorerne imellem til sparring og videndeling</li> </ul>

## Makkerordning – model til refleksion før tilrettelæggelse

<b>Beskriv jeres erfaringer med mentorordningen</b>	
Hvad har været gode erfaringer, som du kan bruge fremadrettet? (ift. makkerordninger, samarbejde mellem elever, mv.)	
Hvad har været hæmmende eller et problem?	
<b>Sammensætning af elever</b>	
Eksisterer der allerede en makkerordningsstruktur?	
Hvilke kriterier for sammensætning af elever giver mening?	
<b>Forventning til makkerordning</b>	
Hvilke temaer <b>forventer</b> du bliver omdrejningspunktet for elev-elev samarbejdet?	
Hvilke temaer <b>ønsker</b> du bliver omdrejningspunktet for elev-elev samarbejdet?	
<b>Praktiske overvejelser</b>	
Når du ser på makkerordningen, er der så nogle praktiske forhold, som I allerede nu skal forholde jer til? (ex. Ift. timer, organisering)	
Lav konkrete aftaler om, hvem der skal gøre hvad og hvornår.	
<b>Aftal deadline</b> for færdiggørelse af plan for makkerordning, som indeholder: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sammenfatning af jeres refleksioner</li> <li>• Hvordan I forventer at organisere det i ugeplanen</li> <li>• Evt. om makkerordning skal kobles på mentorordningen</li> </ul>	

**Makkerordning – sigtepunkter i arbejdet med makkerordning**

1) Eleverne skal forinden involveres i formålet med makkerordningen og selv medvirke til at fastlægge eget mål	Noter
2) Eleverne skal hjælpes med at finde et specifikt fokus hos makkeren, så giveren af feedbacken føler sig kompetent til opgaven, og modtageren oplever en følelse af personlig instruktion	Noter
3) Eleverne skal selv medvirke til at bestemme, hvad deres makker skal fokusere på hos dem	Noter
4) Lærerne skal enten i café eller i undervisningen hjælpe med at sikre, at makkerordningen er meningsfuld for eleverne	Noter

**Faglige læringsmål - skema**

Uge 1	Læringsmål	Succeskriterie 1	Succeskriterie 2	Succeskriterie 3
Matematik				
Dansk				
Det har jeg lært/opnået				
Dansk				
Matematik				

### Læringsmål - skema

Succeskriterier 1	Succeskriterier 2	Succeskriterier 3
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>



**Min Læring - skema**

Vurder fra 1 – 10, hvor 1 er i meget ringe grad og 10 er i meget høj grad	Uge 1	Uge 2	Uge 3	Uge 4	Kort kommentar
Det faglige niveau passer mig	4	6			<i>Uge 1: Det er lidt for svært. Uge 2: Jeg er godt med og kan nå flere opgaver...</i>
Jeg kan se, at jeg rykker mig fagligt	3	6			
Lærerens forventninger til mig er tilpas høje	8				
Måden der bliver undervist på, passer mig godt	3				<i>Uge 1: Jeg vil gerne have mere tid til selv at løse. Uge 2: Det er godt at arbejde i makkerordning, så man kan hjælpe hinanden...</i>
Jeg kan se, at jeg rykker mig socialt					
Jeg oplever, at det sociale fungerer godt på den intensive del					

## Personlige og sociale mål - skema

Personlige forudsætninger				
Selvstændighed	Ansvarlighed	Mødestabilitet	Motivation	Valgparathed
Jeg står fast ved mine egne idéer	Jeg holder aftaler, der er indgået med kammerater og lærere i skolen	Jeg møder op til undervisningen og de aktiviteter, der ligger uden om undervisningen på efterskolen	Jeg ligger energi i at skabe lyst for at deltage aktivt i undervisning og skole	Jeg overvejer, hvad jeg godt kunne tænke mig at lave efter mit efterskoleophold
Jeg træffer egne valg	Jeg deltager aktivt i gruppearbejde		Jeg giver nye temaer og udfordringer en chance	Jeg overvejer, hvilke kompetencer jeg skal opnå, hvis jeg skal følge en særlig vej/karrierevej
Jeg opsøger selv viden, hvis der er noget, jeg skal vide for at komme videre	Jeg forbereder mig til timerne			
Jeg søger selv hjælp, når jeg går i stå	Jeg tager ansvar, hvis noget kører af sporet i skolen			
	Jeg kan modtage konstruktiv kritik af mine lærere og kammerater i skolen			

Sociale forudsætninger		
Samarbejdsevne	Respekt	Tolerance
Jeg er opmærksom på, at en kammerat har brug for hjælp og spørger, om jeg kunne hjælpe	Jeg respekterer andres holdninger (lærere/klassekammerater), selvom jeg selv er uenig	Jeg er opmærksom på at acceptere andres religion, holdninger og måde at være på, når jeg er sammen med mine klassekammerater
Jeg går med på en kammerats idé under gruppearbejde		Jeg er opmærksom på ikke at overskride andres grænser
Jeg er åben overfor at samarbejde med klassekammerater, jeg ikke normalt samarbejder med		

Ugens mål			
Uge	Mål 1	Mål 2	Det gjorde jeg
1			
2			
3			
4			

### Forklaring

Skemaet repræsenterer de opmærksomheder, undervisningsministeriet peger på kan være vigtige, når læreren og eleven skal arbejde på, at eleven bliver vurderet uddannelsesparat. I starten af ugen vælger eleven to af målene fra kasserne under en af overskrifterne; personlige- og sociale forudsætninger og skriver målet ind i kasserne nederst i arket. I slutningen af ugen vurderer eleven, hvad eleven har gjort for at opnå målet. Læreren og eleven følger i fællesskab med i elevens progression og vurderer sammen, hvilke mål der fremadrettet er relevante for eleven.

### Henvisning:

<https://www.uvm.dk/Uddannelser/Vejledning/Ungdomsuddannelse/Uddannelsesparathed/Om-vurderingen>

## 6. Detaljeret ugeplan

	MANDAG	TIRSDAG	ONSDAG	TORS DAG	FREDAG
INDEN KL. 8:	MORGENRUTINER				
8-00-9.30	Intensiv læring	Intensiv læring	Intensiv læring	Intensiv læring	Intensiv læring
9.30 - 10.00	PAUSE 30 min				
10.00-11.30	Intensiv læring	Intensiv læring	Intensiv læring	Intensiv læring	Intensiv læring
11.30-12.30	MIDDAG + PAUSE 1 TIME				
12.30-14.00	Intensiv læring	Intensiv læring	Intensiv læring	Intensiv læring	Mulighed for linjefag, valgfag, rengøring, elev- og lærermøder m.v.
14.00-14.15	PAUSE 15 min				
14.15-15.45	Mulighed for linjefag, valgfag, rengøring, elev- og lærermøder m.v.	Mulighed for linjefag, valgfag, rengøring, elev- og lærermøder m.v.	Mulighed for linjefag, valgfag, rengøring, elev- og lærermøder m.v.	Mulighed for linjefag, valgfag, rengøring, elev- og lærermøder m.v.	
15.45-16.00	PAUSE 15				
16.00-17.30	Mulighed for linjefag, valgfag, rengøring, elev- og lærermøder m.v.	Mulighed for linjefag, valgfag, rengøring, elev- og lærermøder m.v.	Mulighed for linjefag, valgfag, rengøring, elev- og lærermøder m.v.	Mulighed for linjefag, valgfag, rengøring, elev- og lærermøder m.v.	
17.30-18.30	AFTENSMAD				
18.30-	Mulighed for aften-aktiviteter	Mulighed for aften-aktiviteter	Mulighed for aften-aktiviteter	Mulighed for aften-aktiviteter	

## 7. Litteraturliste

- Bandura, Albert 2012**, Self-efficacy, *Kognition & pædagogik*, Dansk Psykologisk Forlag, 2012, 83
- Black & Wiliam 1998**, Black, P. and Wiliam, D: Inside the black box: Raising standards through classroom assessment, 1998
- BUPL (2012)**. Ny Nordisk Pædagogik. Børne- og ungdomspædagogernes Landsforbund. København.
- Dansk Clearing House for Uddannelsesforskning 2015**, Dyssegaard m.fl., Camilla Brørup, *Litteraturstudie om intensive læringsforløb*, © 2015 by Danish Clearinghouse for Educational Research
- Deci og Ryan 2000**, Deci, Edward and Ryan, Richard, Self-Determination theory and the Facilitation og Intrinsic Motivation, and Well-Being, *American Psychologist*, 2000, vol5-1
- Deding, M., Rasmussen, I. S., Rayce, S. B. & Sonne-Schmidt, C. S. (2016)**. Livsduelighed. Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. København.
- Dræby, A. (2016)**. Livsduelighed som pædagogisk mål. *En idéhistorisk kritik og et filosofisk alternativ (studier i pædagogikkens idéhistorie)*. The State and University Library. Århus Universitet. København og Århus.
- Dræby, A. (2013)**. Det eksistenskompetente klasselederskab. *Livsduelighed i klassens læringsmiljø (workpaper)*. Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse. København
- Dysthe 2009**, Dysthe Olga, Evaluering i klassen til støtte for læring, *KvaN nr. 85*
- Eccles 2002**, Eccles, Jacquelynne S, Motivational Beliefs, Values, and Goals, *Annual Review of Psychology Vol.53:1-634*
- Hammershøj, L. G. (2013)**. Dannelse i uddannelsen. Dansk Underviserorganisationers Samråd. København.
- Hattie 2013**, Hattie, John, *Synlig læring - for lærere*, Dafolo 2013
- Hiim og Hippe 2010**, Hiim, Hilde & Hippe, Else, *En kritisk-humanistisk didaktik knyttet til didaktisk relationstænkning*, Gyldendals lærerbibliotek, 2010, 2. udgave
- Holm, C., Linder, A. & Lyhne, J. (2015)**. Livsduelighedens pædagogik. *Faglige pointer til den relationsprofessionelle*. Dafolo. København.
- Meyer 2010**, Jank, Werner & Meyer, Hilbert, *Didaktiske modeller*, Gyldendal, 2010
- Oettingen 2016**, Oettingen, Alexander von, *Vejledning i Almen didaktik - mellem normativitet og evidens*. Hans Reitzels Forlag
- Oettingen 2011**, Oettingen m.fl., Alexander von, *Dannelse der virker: efterskolens pædagogik. Klim, i samarbejde med Efterskolerne*, University College Syddanmark
- Oetingen, A. V. & Komischke-Konnerup, L. (2011)**. Dannelse der virker. *Efterskolens pædagogik*. Klim. København.
- Tomm 1992**, Tomm, Karl, *FORUM, 1992, nr. 4 (3. del)*, Er hensigten at stille lineære cirkulære strategiske eller refleksive spørgsmål
- Vygotsky 1974**, Vygotsky, Lev. 1974. *Tænkning og sprog I*, Hans Reitzels København 1974 og Vygotsky, Lev. 1974. *Tænkning og sprog II*, Hans Reitzels København 1974
- Wahlgren, B. (2009)**. Transfer mellem uddannelse og arbejde. Nationalt Center for Kompetenceudvikling. Danmarks Pædagogiske Universitet. København.

